

MASTER
MÉTIER S DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention	Parcours
Histoire-géographie	M2 Parcours A

MEMOIRE

**L'Oral, un objet d'enseignement et d'apprentissage pour
construire des savoirs en histoire-géographie**

Flore Blondeau

Directeur de mémoire
David Bédouret, Maître de conférences en géographie, université Toulouse II Jean Jaurès, ESPE Midi-Pyrénées
Membre du jury de soutenance :
Vincent Ortiz, professeur agrégé, lycée Toulouse Lautrec, formateur, ESPE Midi-Pyrénées
Soutenu le 21/05/2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. Bédouret qui m'a aidé tout au long de la réalisation de ce mémoire, toujours prêt à répondre à mes questions et à m'aiguiller lors de nos différentes rencontres. Je remercie aussi Jean-François Kowalik, professeur au lycée Jean Jaurès à Carmaux, qui m'a accompagné tout au long de l'année en tant que stagiaire et qui m'a fait part de son point de vue plus expérimenté. Je tiens également à remercier Perrine Gourio, professeur au lycée Victor Duruy à Bagnères-de-Bigorre, qui m'encourage et me motive depuis maintenant de nombreuses années. Merci aussi à ceux qui croient en moi, ma famille et mes amis, dont Geoffrey Nicolas qui m'a soutenu et m'a apporté son aide lors de la rédaction de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	4
I - L'oral, une évidence dans l'enseignement ?	8
A - La place de l'oral dans les textes officiels et dans les pratiques	8
1 - Un rapport difficile entre l'oralité et l'institution	8
2 - La place de l'oral dans le second degré : l'oral, les socles et les compétences	15
3 - L'oral en histoire-géographie	22
4 - L'oral dans la pratique des enseignants d'histoire-géographie	26
B - L'oral, un objet de recherche en construction	28
1 - Le langage au prisme des sciences sociales et cognitives	29
2 - L'oral : une pluralité de situations de communication en classe	33
3 - Communiquer pour apprendre	38
C - Les paradigmes actuels	40
1 - L'oral dans l'enseignement, une interrogation	40
2 - L'évaluation de l'oral	41
3 - Le rapport conflictuel entre oral et écrit	45
II - Protocole, expérimentations, résultats	47
A - Le protocole	47
1 - Construction de la grille d'évaluation	47
2 - Le diagnostic : le tribunal du jour	51
3 - Les différents exercices menés à l'oral au cours de l'année	52
B - Une ingénierie pédagogique centrée sur l'oral	57
1 - L'oral, un objet d'apprentissage : les objectifs en termes de compétences	57
2 - L'oral, un outil d'apprentissage : les objectifs en termes de contenu	59
3 - L' Evaluation	60
C - Analyse et résultats	60
1 - Les résultats du diagnostic et des exercices menés au cours de l'année	60
2 - Les résultats de la séquence centrée sur l'oral	72
3 - Les résultats de la deuxième série du tribunal du jour	74
D - Bilan et prise de recul	76
1 - La méthodologie de recherche et d'expérimentation	76
2 - Difficultés rencontrées	76
3 - Réflexions sur les points à améliorer	82
Conclusion	84
Bibliographie	86
Annexes	91

Introduction

L'oral à l'école est un sujet de société. Il est au coeur de la réforme du lycée et du baccalauréat, impulsée par le ministre de l'éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. Cette réforme tend à renforcer dans l'enseignement la pratique et la didactique de l'oral. En effet, elle vise à réformer les épreuves du baccalauréat notamment à travers l'instauration d'une nouvelle épreuve : le grand oral. Les médias se sont donc aussi emparés de ce sujet depuis un certain temps. On peut par exemple citer la une du magazine hebdomadaire *Télérama* datant du 1er septembre 2018 ayant pour titre "Des élèves enfin bons à l'oral ?". L'oral a également fait l'objet d'une émission de radio, *Grand bien vous fasse*, diffusée sur *France inter* le mercredi 16 janvier 2019 et animé par Ali Rebeihi dont le sujet était "Comment apprendre aux enfants et ados à parler en public ?".

L'oral se révèle comme un objet difficile à cerner, une notion assez floue notamment pour les acteurs et les enseignants. L'oral regroupe de multiples situations allant de la lecture à haute voix au chant en passant par le théâtre, le débat, la prise de parole en classe... L'oral est tout ce qui se fait, ce qui se transmet par la voix, par la parole. Ainsi, dans son ouvrage *Ap-prendre la parole*, Eveline Charmeux¹ définit ainsi l'oral : "toute situation langagière mettant en jeu la voix". Dans l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*², les auteurs interrogent ce terme même d'"oral" et se demandent ainsi en quoi ce dernier se distingue de *la parole*, du *parler* ou encore de la *communication*.

L'oral représente des enjeux importants. L'enseignement de l'oral a tout d'abord un objectif d'ordre scolaire. C'est un outil d'évaluation dans le cadre du brevet des collèges, dans les épreuves anticipées en classe de première en français, dans les épreuves finales du baccalauréat en histoire géographie en classe de STI2D et ST2A ainsi qu'aux épreuves de rattrapage du baccalauréat.

¹ CHARMEUX Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : SEDRAP éducation, 1996, 286 p.

² FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *L'oral Aujourd'hui Perspectives Didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017, 323 p.

L'oral permet également de développer l'autonomie, de savoir parler, d'acquiescer de la confiance en soi, d'être capable de s'imposer dans un groupe, de donner son opinion, d'exister dans la société, dans un groupe (lors du Conseil de Vie Lycéenne ou des heures de vie de classe par exemple). On peut donc assigner à l'oral des objectifs personnels. Travailler l'oral en classe permet également de répondre à des objectifs sociaux et professionnels. Il permet de préparer les élèves à un éventuel entretien d'embauche, à prendre la parole et à répondre à des questions, à apprendre à gérer son stress, à adapter son niveau de langue à son interlocuteur. Les exercices à l'oral permettent également de répondre à des objectifs civiques comme par exemple structurer sa pensée, argumenter. Il permet à l'élève de devenir citoyen et d'exercer ainsi ce statut de citoyen au sein d'une démocratie.

Personne ne doute aujourd'hui de la nécessité d'enseigner l'oral. Pourtant d'un point de vue historique, cet enseignement est assez tardif. L'oral devient un objet scolaire au même titre que la langue écrite dans les textes officiels au cours des années 1970. On parle alors du tournant communicatif : période durant laquelle il se révèle important d'apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication. Aux alentours des années 1980-1990, l'oral est perçu comme un moyen de réfléchir ensemble et de construire un savoir, de construire sa pensée. Les travaux pratiques encadrés (TPE) émergent ainsi à la fin des années 1990 et correspondent à la mise en pratique de cette pensée. Au début des années 2000, l'oral occupe une nouvelle place, il convient d'encourager les élèves à prendre la parole à travers l'organisation de débats en éducation civique juridique et sociale. Cette période marque une véritable valorisation de l'oral encourageant les échanges entre les élèves. Jean-François Halté³ a utilisé la métaphore du "serpent de mer" expliquant que l'oral a de " grandes capacités en apnée" et une "attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives." En effet, l'oral semble depuis les années 1970 refaire surface dans les questionnements et

³ HALTE Jean-François et RISPAIL Marielle. *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris Budapest Torino : l'Harmattan, 2005, 297 p.

propositions éducatives jusqu'à nos jours avec l'instauration de cette nouvelle épreuve au baccalauréat : le grand oral.

Dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, la place de l'enseignement de l'oral n'est pas forcément évidente. En effet, ces disciplines privilégient davantage la culture de l'écrit. Cependant, l'oral tend à occuper une place de plus en plus importante dans l'enseignement notamment en histoire-géographie avec petit à petit l'instauration d'exercices à l'oral dans ces disciplines comme par exemple l'exposé, les travaux personnels encadrés ou encore le débat encouragé par l'enseignement moral et civique souvent enseigné par les professeurs d'histoire-géographie. L'oral semble être un objet d'enseignement qui intéresse davantage les enseignants de français. En effet, la très grande majorité de la recherche sur l'oral a été réalisée par des enseignants de français, des chercheurs et didacticiens en lettres. L'oral est pourtant une compétence transdisciplinaire. Il m'a donc paru intéressant de voir quel rôle joue ou peut jouer le professeur d'histoire-géographie dans l'enseignement de l'oral.

En quoi l'oral est-il un outil et un objet pour construire des savoirs en histoire-géographie ?

Le premier objectif est donc de montrer que l'oral est un objet d'enseignement. C'est un objet d'apprentissage transdisciplinaire dans lequel l'enseignant d'histoire-géographie possède un rôle à jouer. Il répond à de multiples objectifs cités précédemment : scolaires, personnels, sociaux, professionnels et civiques. L'oral dépend de critères précis qui font l'objet d'un enseignement et qui permettent ainsi de mesurer les progrès des élèves.

Deuxièmement, l'oral est également un outil qui permet de construire des savoirs en histoire-géographie. En prenant la parole à l'oral, en participant à un exercice de communication à l'oral, les élèves construisent des savoirs. Les exercices menés à l'oral peuvent permettre aux élèves de consolider leurs connaissances sur le thème de la séquence et peuvent être mobilisés à l'écrit ou lors d'évaluation.

La première partie s'interroge sur les enjeux didactiques de l'oral et sa place dans l'enseignement secondaire, en particulier en histoire-géographie. La

seconde partie présente le protocole, l'ingénierie pédagogique mis en place pour vérifier les hypothèses et permet de mesurer et discuter des résultats.

I - L'oral, une évidence dans l'enseignement ?

Après avoir retracé une partie de l'historique de l'oral dans l'enseignement, on peut en déduire que la place de cet exercice dans l'enseignement n'a pas été une évidence pendant de très nombreuses années. En effet, l'oral a tardé à être reconnu comme un véritable objet d'enseignement et a longtemps été placé dans l'ombre de l'écrit.

Aujourd'hui, quel est la place de l'oral dans l'enseignement secondaire ? En quoi l'oral est-il un objet de recherche et quels sont les paradigmes actuels à ce sujet ?

A - La place de l'oral dans les textes officiels et dans les pratiques

1 - Un rapport difficile entre l'oralité et l'institution

L'alphabetisation et la maîtrise de la langue française ont participé à l'établissement de l'hégémonie de la culture écrite dans le système éducatif de l'école républicaine. La maîtrise la langue écrite est en effet la préoccupation centrale des commandes institutionnelles depuis 1882 jusque dans les années 1960. L'objectif est de savoir "Lire, écrire et compter". Ainsi Roberte Langlois explique dans son ouvrage *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe*⁴ : "L'école républicaine s'est fondée sur l'écrit contre l'oralité et non sur une coexistence pacifique." L'oral est considéré alors comme secondaire. C'est un vecteur de la culture populaire. De plus, dans le contexte du combat pour la laïcité, l'oral ne possède pas une très bonne image, il a été l'outil de l'endoctrinement religieux par le passé.

Cependant, l'oral est également défendu par C. de Lostalot, inspecteur d'académie qui encourage l'utilisation de l'oral en classe dans le *Nouveau*

⁴ LANGLOIS, Roberte. *Les Précurseurs De L'oralité Scolaire En Europe De L'oral À La Parole Vivante*. Mont-Saint-Aignan : Publications Des Universités De Rouen Et Du Havre, 2012, 257 p.

Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson ⁵:

“Nos élèves sauront parler, quoi qu’on en dise, si nous leur apprenons à parler, si nous ne les tenons pas courbés sans cesse sur le livre ou le cahier, si l’interrogation dans la classe fait jaillir la parole : invitez-les à raconter ce qu’ils ont vu, à répéter tout haut ce qu’ils viennent d’apprendre, à résumer à vive voix une leçon d’histoire, à animer par des exemples les leçons abstraites de la morale, à la faveur de la lecture apprenez à soigner leur débit... Qu’ils apprennent dans les écoles à s’exprimer avec clarté, correction, aisance et sincérité : la rhétorique ne demande pas davantage.”

C. de Lostalot décrit ici de nombreuses situations de communication à mettre en place en classe afin de développer les compétences à l’oral. Dans les années 1930, Marcel Jousse s’attaque également à l’école républicaine favorisant la lecture et l’écriture. Ainsi certains acteurs ont rappelé la nécessité du dialogue, de la communication orale dans l’enseignement, surtout en cette fin de XIXe siècle, où les traditions, la langue et les mode de vie sont avant tout transmis par la parole. Michel Bréal participe alors au dictionnaire de Buisson⁶ et développe :

“Le langage est le principal instrument de communication entre les hommes et puisqu’au moyen de la parole les générations sont solidaires les unes des autres, c’est ainsi que l’enseignement de la langue maternelle forme à la fois le commencement et le centre des études [...] principal instrument de progrès [...] Savoir lire, écrire, parler le français conditionne l’accès à tous les domaines du savoir et de l’acquisition de toutes les compétences. La langue française est l’outil premier de l’égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité [...] Parler et écrire sont essentiellement des arts pratiques, des arts de même nature que de marcher ou se servir de ses mains. Il faut donc exercer les enfants à parler et écrire.”

Michel Bréal adopte une conception de l’oral originale par rapport aux autres

⁵ BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire De Pédagogie Et D’instruction Primaire*. Paris : Hachette Et Cie, 1911, 2087 p.

⁶ BUISSON, Ferdinand. *Op. cit.*

législateurs de l'époque. Pour lui, l'oral permet de communiquer, de transmettre, de réfléchir et de penser, mais c'est aussi un outil pour le citoyen, pour se sociabiliser.

Les instructions officielles de 1887 encouragent à développer ce que Buisson appellera le "dialogue pédagogique" faisant intervenir le maître et les élèves et procédant en un échange d'idées, conduit grâce à une série de questions orales et une participation active des élèves. Quelque peu déséquilibré, le "dialogue pédagogique" est loin de la culture orale. C'est un oral encadré, normé, évalué.

Roberte Langlois explique que les instructions de 1887 seront alors reprises mot à mot en 1923. La pédagogie de l'oral ne connaît pas de bouleversement jusqu'en 1972. Elle écrit à ce propos : "Il n'y a plus de place dans les instructions scolaires jusqu'en 1972, pour une pédagogie de l'oral en relation avec la construction des savoirs"⁷. Roberte Langlois compare ainsi l'oral comme un outil au service de l'écrit ou de l'enseignement. Cependant, la position de l'oral en tant que subordonné de l'écrit n'a pas pu tenir. Claude Hagège rappelle en effet que l'homme est un "être de paroles"⁸.

Même si l'écrit reste dominant dans l'enseignement en 1972, on observe une évolution importante insistant davantage sur l'aspect relationnel et communicationnel de la parole dans l'acquisition des savoirs. Les instructions officielles reflètent ainsi cet engouement en encourageant la pratique des activités de communication comme par exemple le débat ou l'exposé. En 1971, l'inspecteur général Marcel Rouchette est à la tête d'une commission visant à réformer les programmes de français du premier degré en valorisant l'oral. Le plan Rouchette avait pour objectif un meilleur équilibre entre oral et écrit en encourageant l'expression orale. Ce rapport insiste sur le fait que la maîtrise de l'oral est un vecteur permettant la réussite de tous les élèves. Roberte Langlois rappelle le contexte dans lequel s'inscrit le plan Rouchette. Les années 60 sont marquées par l'allongement de la scolarité et la construction du collège unique. Cette massification de la population scolaire se traduit par une nouvelle

⁷ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

⁸ Hagège Claude, *L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985, 314p.

hétérogénéité chez les élèves. De plus les années 60 sont aussi témoin de l'aspiration pour une certaine frange de la population à des études plus longues. Les médias audiovisuels occupent une place de plus en plus importante. La communication devient "un enjeu de progrès dont l'éducation doit s'emparer afin de suivre les mutations de son époque"⁹. L'objectif de l'école n'est plus seulement d'apprendre aux élèves à savoir lire, écrire et compter, il convient également de savoir communiquer, analyser et argumenter. Le plan Rouchette vise ainsi à s'adapter à cette nouvelle société moderne. Roberte Langlois explique alors que : "L'oral prend avec ce rapport une double dimension : à la fois en tant qu'outil intellectuel au service du savoir (écrit), et en même temps comme objet d'étude à part entière"¹⁰. L'objectif de ce plan est de développer le langage oral au même titre que le langage écrit, avec ses codes, ses règles, sa technique. Le Rouchette constitue un point de départ pour une meilleure place de l'oral dans l'enseignement scolaire. Cependant, ce texte fera l'objet de controverse et de censure poussant la commission à supprimer de nombreuses parties du texte initial.

Dans les années 1960, les expérimentations pour préparer cette réforme ont inquiété les conservateurs de l'époque. Antoine Prost¹¹ explique dans son ouvrage que ces derniers reprochaient à ces expérimentations d'être trop proches "des pédagogies actives de l'Ecole moderne" et pourraient mener à un bouleversement en profondeur des méthodes et des contenus. Ce plan Rouchette a subi de nombreuses pressions jusqu'à celle du président de la République, Georges Pompidou, attaché à la culture des lettres classiques.

Dans l'ouvrage *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe*¹², l'auteur explique ainsi que des parlementaires vont donc reprocher "à ce plan de brader le patrimoine culturel de la langue française"¹³. Ce texte proposait de rééquilibrer l'oral et l'écrit "dans les pratiques et les savoirs scolaires"¹⁴. Cet

⁹ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹⁰ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹¹ PROST Antoine. *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Belin, 2003, 271 p.

¹² LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹³ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹⁴ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

objectif représentait un risque même pour l'Académie française qui "signale les dangers que présente un abandon des méthodes pédagogiques qui font appel à la mémoire, la logique et la réflexion"¹⁵. Le projet initial du plan Rouchette sera abandonné, il est toutefois publié par *L'Enseignement public* en 1971 avec les parties-censurées. En 2003, l'inspecteur général de l'Education nationale à la retraite, Samuel Huet publiera l'intégralité de ce texte sur son site personnel. Les parties censurées du texte initial du plan Rouchette critiquent la pédagogie traditionnelle et cherchent à faire le lien entre l'éducation et cet élan de modernité des années 1960. Le plan Rouchette cherche à répondre aux nouvelles questions entraînées par la construction du collège unique en réformant des programmes du français, très proches de ceux de 1923. Cette réforme est en lien avec les nouvelles sciences humaines comme la linguistique, la psychologie et la sociologie et s'inspire également des méthodes actives comme celle de Freinet ou Montessori. La réforme du français et cette incitation à plus d'expression orale, à un nouveau rapport entre l'oralité et l'institution n'ont donc pas été le seul objet de polémique concernant le plan Rouchette. Roberte Langlois va plus loin et fait le lien entre le pouvoir et le développement de l'expression orale à l'école :

"Ce débat autour de la place de la parole dans l'éducation nous révèle par ailleurs que, si l'écriture est aussi prégnante dans l'institution, aussi valorisée, c'est qu'elle permet un contrôle étroit du pouvoir hiérarchique et donc politique. L'expression orale devenant prioritaire, le politique risque de perdre tout contrôle"¹⁶.

L'oral a donc représenté un danger pour l'école républicaine. Il s'attaque à son héritage, à son fonctionnement mais aussi quelque part à la "parole du maître". Françoise Waquet explique que ce sont principalement les enseignants qui monopolisent la parole scolaire : "dans l'enseignement secondaire, le professeur parle jusqu'à 66% du temps dévolu à son cours"¹⁷.

Le plan Rouchette a ainsi posé des pistes de réflexion sur le rapport entre

¹⁵ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹⁶ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

¹⁷ WAQUET Françoise, *Parler comme un livre. Oralité et savoir du XVI^e au XX^e siècle*. Paris : Albin Michel (L'évolution de l'humanité), 2003, 427 p.

oralité et éducation. Il convient par la suite d'encadrer cet oral scolaire et de le définir. Pour cela, l'Inspection générale publie, beaucoup plus tard, en 1999 un rapport : "La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire"¹⁸. Ce texte évoque l'oral en tant que savoir et compétence disciplinaire mais aussi en tant que vecteur des apprentissages.

Les années 1990 sont ainsi marquées par de nouvelles prescriptions concernant la pratique orale. Les découvertes en linguistique influencent alors les programmes scolaires qui d'après Foucambert¹⁹ encouragent à comprendre la structure de la langue pour apprendre à lire et à parler. La maîtrise de la langue orale favorise un entraînement à l'expression et à la communication. L'oral est au service de la maîtrise des autres apprentissages comme l'explique Luc Cédelle dans un article publié dans *Le Monde* : "Pour le Haut Conseil, la maîtrise de la langue française - savoir lire, écrire et s'exprimer oralement - est un objectif "prioritaire" car elle conditionne la maîtrise des autres apprentissages"²⁰.

Dans les années 1990, la didactique de l'oral se développe, l'oral prend plus de place dans les discours officiels. Cependant comme le rappelle Roberte Langlois : "L'objectif premier est celui d'être performant pour les autres apprentissages, notamment de l'écrit"²¹. L'oral est un exercice formel ayant recours à la grammaire lors duquel l'élève doit structurer sa pensée et organiser son discours. Cet exercice devient alors l'enjeu de cette "didactique de l'oral".

La fin des années 1990 et le début du XXIe sont donc le témoin d'une réelle réflexion sur la place de l'oral dans l'enseignement et de sa nécessité comme le montre le rapport de l'inspection générale datant de 1999²² mais aussi le numéro des *Cahiers pédagogiques* publié en 2002 et intitulé "Oser l'oral"²³. Au lycée, le compte rendu d'une enquête destinée aux professeurs de français sur

¹⁸ BOISSINOT Alain, *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*, Rapport IGEN 99-023, 1999, 35 p.

¹⁹ FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan (Pédagogie), 1994, 188 p.

²⁰ CEDELLE Luc, « L'école primaire jugée trop résignée devant l'échec des élèves en difficulté », *Le Monde*, 2007, 27 août, 1p.

²¹ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

²² BOISSINOT Alain, *op. cit.*

²³ Faye Françoise et Rispail Marielle. « Oser l'oral », *Cahiers pédagogiques*, 2002, n°400.

le thème de l'oralité en tant qu'objet d'enseignement est publiée en 2006 par Marie-Françoise Chanfrault-Duchet²⁴.

La place de la parole se fait avant tout ressentir dans les programmes du français au collège comme au premier degré. Les textes officiels préconisent d'entraîner les élèves aux exercices oraux à travers la pratique de nombreux exercices à l'oral comme le débat, l'exposé. Les échanges sont encouragés pour privilégier le langage de communication.

Au lycée, il semble plus difficile d'accorder une place à la parole comme le reflète les propos de Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dans l'ouvrage *Ecoute mon papyrus*²⁵. L'auteur de l'enquête explique ainsi avoir rencontré des difficultés à obtenir des réponses à son questionnaire sur la place de l'oral. Le lien entre l'oralité et les disciplines enseignées, même pour les professeurs de français ne semble pas être une évidence. Au lycée, le fossé entre oral et écrit semble encore vivace dans l'enquête menée en 2006. On constate ainsi que cet héritage de la culture écrite sur laquelle s'est fondée la société et l'école de la République est encore bien présente.

L'oralité s'est donc imposée petit à petit dans la culture scolaire. Roberte Langlois explique au sujet de la place de l'oralité :

“A chaque fois que l'école s'est trouvée en crise, ne répondant plus aussi bien à ses objectifs d'instruction, l'oral à travers sa maîtrise et ses pratiques, revient aussitôt au-devant de la scène institutionnelle : le langage oral s'imposant alors comme un préalable aux apprentissages. [...] Au moment où l'école se massifie et où les études s'allongent dans les années 1970, l'oral scolaire est alors à nouveau à l'honneur [...] Lorsque l'école doit faire face à une population de plus en plus hétérogène à intégrer en peu de temps, elle [...] fait de l'oral scolaire une nouvelle donnée scolaire. face à un échec croissant, où depuis plusieurs années l'institution ne joue plus son rôle d'ascenseur social, c'est encore

²⁴ CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise (2006), « Oralité des textes littéraires et oraliture au lycée », dans *Écoute mon papyrus, littérature, oral et oralité*, P. Clermont et A. Schneider, Strasbourg, CRDP, 2006, 328 p.

²⁵ CLERMONT Philippe et SCHNEIDER Anne. *Écoute Mon Papyrus Littérature, Oral Et Oralité*. Strasbourg : CRDP, 2006, 328 p.

la parole qui est appelée en renfort de la culture écrite”²⁶.

Face à ces difficultés, l’institution tend à accorder davantage de place à l’oral dans l’enseignement et à en faire un objet et un outil d’enseignement.

Roberte Langlois conclut ainsi son chapitre intitulé *Etat des lieux* :

“Ainsi le retour de l’oral dans les textes est le signe révélateur d’un affaiblissement de la culture écrite dominante, montrant ainsi que la société a besoin de paroles pour intégrer et assimiler, afin de créer du lien et assurer sa cohésion et sa survie”²⁷.

Ce regard historique sur le rapport entre oralité et institution nous a permis de voir les heurts et les débats auxquels a dû se confronter l’oral. Cela nous a également permis de faire le lien entre les différents renouveaux de l’oral au sein de la culture scolaire et leurs contextes politiques, sociaux et scientifiques. Il convient désormais d’examiner au plus près la place de l’oral dans le second degré, notamment à travers le *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2006 et le *Socle commun de connaissances, de compétences et de cultures* datant de 2015.

2 - La place de l’oral dans le second degré : l’oral, les socles et les compétences

Dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*²⁸ datant de 2006, le premier domaine concerne la maîtrise de la langue française. L’objectif est clair “Savoir lire, écrire et parler français”²⁹. La maîtrise de la langue française permet de “communiquer à l’oral comme à l’écrit”³⁰. Elle permet également aux futur citoyens de “comprendre et d’exprimer ses droits et

²⁶ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

²⁷ LANGLOIS Roberte, *op. cit.*

²⁸ MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (consulté le 23/04/2019).

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

ses devoirs”³¹. Le *socle commun de connaissances et de compétences* datant de 2006 insiste sur la nécessité de travailler l’expression orale tout au long de la scolarité obligatoire. Parmi les capacités développées dans ce premier domaine figure la compétence “S’exprimer à l’oral”.

Il s’agit de savoir :

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

Les textes officiels développent ainsi différentes situations de communication à mettre en place en classe par l’enseignant afin de développer les compétences à l’oral des élèves.

Dans le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* datant de 2015³². Le premier domaine qui concernait la maîtrise de la langue française dans le socle de 2006 s’intitule désormais “Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer”. Ce domaine développe plusieurs langages à maîtriser permettant “l’accès à d’autres savoirs et à une culture rendant possible l’exercice critique”³³. Ces langages sont donc présentés comme de véritables outils pour construire des savoirs. Ce domaine “met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d’expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités”³⁴. La maîtrise de ces

³¹ *Ibid.*

³² MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html> (consulté le 23/04/2019).

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

langages et notamment de l'oral encourage donc la réflexion et la pensée. Ainsi, la première sous-partie de ce domaine est nommée "Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit"³⁵. Plusieurs compétences sont à mobiliser lorsque l'élève prend la parole ; il communique et doit donc prendre en compte son public, ses interlocuteurs, l'élève doit produire un discours structuré, qui a du sens, argumenter en s'appuyant sur des exemples afin de démontrer son idée et adapter "son niveau de langue et son discours à la situation"³⁶. A cela s'additionne des compétences langagières, l'élève doit utiliser "à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis"³⁷. Ainsi, contrairement au socle de 2006 qui détaille une série d'activités à organiser en classe, le socle plus récent insiste davantage sur l'ensemble des dimensions et des compétences que mobilise l'oral.

Même si le terme oral n'apparaît pas dans le "Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen", il est tout de même intéressant d'y prêter attention. Parmi les objectifs de ce domaine figure : "Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres"³⁸. L'oral est en lien l'expression de soi puisque l'élève doit "exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis." L'oral permet à l'élève de se comporter en citoyen, "à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation"³⁹.

Le terme oral apparaît également dans le "Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine" dans le sous-item "Organisations et représentations du monde"⁴⁰. Il est ici recommandé d'encourager l'élève à exprimer "à l'écrit et à l'oral" ses sentiments, son analyse, ses jugements à propos d'une oeuvre artistique ou littéraire. L'élève est invité à formuler des "hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation"⁴¹.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

Au collège, l'oral a gagné une place un peu plus importante dans l'enseignement notamment grâce à l'instauration de l'évaluation de l'histoire des arts à compter de la session 2012 instaurée par le BO n°32 de 2008 et BO du 27 août 2009 et la circulaire n°2011-189 du 3-11-2011. Cette épreuve du Brevet National des collèges a permis d'introduire à l'école une épreuve concernant l'histoire des arts mais avant tout une épreuve à l'oral, encourageant ainsi l'oral à devenir un objet d'enseignement.

A partir de 2018, l'épreuve orale du diplôme national du brevet a été modifiée. Il s'agit désormais d'une épreuve orale de soutenance d'une durée de 15 minutes. L'élève doit présenter un objet d'étude abordé en histoire des arts ou un projet mené au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle ou dans le cadre de l'un des parcours éducatifs (parcours avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé, parcours artistique et culturelle). Cette épreuve se compose d'un exposé de 5 minutes et d'un entretien avec le jury de 10 minutes. Cette soutenance est notée sur 100 points. La maîtrise de l'expression orale représente 50 points et la maîtrise du sujet présenté est notée sur 50 points. L'oral occupe donc lors de cette épreuve une place prépondérante puisqu'il représente 50% de la note.

Au lycée, de nombreux examens du baccalauréat se font sous forme d'oraux comme les épreuves anticipées de français dont l'épreuve orale a pour finalité de permettre à l'élève de "manifester ses compétences de lecture, d'exprimer une sensibilité et une culture personnelles et de manifester sa maîtrise de l'expression orale ainsi que son aptitude à dialoguer avec l'examineur"⁴². L'élève réalise dans un premier temps en 10 min une analyse d'un extrait d'oeuvre littéraire proposé. La deuxième partie de l'épreuve est un entretien entre l'examineur et le candidat. Durant cette épreuve, le candidat doit manifester des qualités en terme d'expression orale, il doit se montrer communicatif et convaincu, apte au dialogue. L'élève doit exposer ses capacités à réagir aux questions posées pendant l'entretien, à mettre en

⁴² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Définitions des épreuves de français* [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/pid23207-cid48105/definitions-des-epreuves-de-francais.html> (consulté le 25/04/2019).

relation et à élargir une réflexion et savoir argumenter.

Les Travaux personnels encadrés (TPE) sont également une épreuve anticipée du baccalauréat général. Concernant l'évaluation des TPE, deux axes sont pris en compte avec d'un côté l'évaluation du travail effectué, pour 8 sur 20 et de l'autre l'épreuve orale représentant 12 points sur 20. La production finale du TPE compte pour 6 points et la soutenance orale pour 6 points également. L'évaluation de la soutenance orale prend en compte : la construction de l'exposé, la réponse à la problématique, l'argumentation, la justification des choix, les connaissances exposées. Elle prend donc en compte le "fond", le contenu ainsi que l'expression orale dont la qualité de l'expression orale (la clarté, l'audibilité, la richesse du vocabulaire) et la prise de distance par rapport aux notes écrites⁴³.

Les élèves doivent aussi démontrer leur aisance dans les épreuves de langues vivantes. En LV1 et en LV2, les élèves se présentant aux baccalauréats généraux et technologiques ont des épreuves orales en cours d'année de 20 minutes qui se déroulent en deux temps : un premier dédié à la compréhension orale, un deuxième centré sur l'expression orale. Ces élèves ont ensuite une épreuve de contrôle d'une durée de vingt minutes dont 10 minutes de préparation et 10 minutes d'expression en interaction à propos d'un document. Afin d'évaluer ces épreuves à l'oral, les professeurs de langue disposent d'une grille d'évaluation et de notation pour la compréhension orale et pour l'expression orale⁴⁴. Cette grille prend en compte plusieurs compétences :

- s'exprimer en continu ;
- prendre part à une conversation ;
- l'intelligibilité et la recevabilité linguistique.

La grille d'évaluation et de notation se structure sous forme de grille d'évaluation descriptive. Concernant la première compétence, à savoir

⁴³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE, *Définition des modalités d'évaluation des TPE au baccalauréat, séries ES, L et S* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502330N.htm>> (consulté le 25/04/2019).

⁴⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Épreuves de langues applicables à la série L à compter de la session 2014* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959> (consulté le 24/04/2019).

“s’exprimer en continu”⁴⁵, la grille présente quatre degrés :

- Degré 1 : Produit des énoncés très courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages
- Degré 2 : Produit un discours simple et bref à propos de la notion présentée.
- Degré 3 : Produit un discours articulé et nuancé pertinent par rapport à la notion présentée.
- Degré 4 : Produit un discours argumenté, informé et exprime un point de vue pertinent par rapport à la notion présentée.

Ensuite, cette grille propose de décomposer la compétence “prendre part à une conversation”⁴⁶ sous la forme suivante :

- Degré 1 : Peut intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation.
- Degré 2 : Répond et réagit de façon simple.
- Degré 3 : Prend sa part dans l’échange, sait - au besoin - se reprendre et reformuler.
- Degré 4 : Argumente, cherche à convaincre, réagit avec vivacité et pertinence.

Enfin, la dernière compétence “intelligibilité/recevabilité linguistique”⁴⁷ est présentée dans la grille d’évaluation sous cette forme :

- Degré 1 : S’exprime dans une langue qui est partiellement compréhensible.
- Degré 2 : S’exprimer dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.
- Degré 3 : S’exprime dans une langue globalement correcte (pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation) et utilise un vocabulaire approprié.
- Degré 4 : S’exprimer dans une langue correcte, fluide, qui s’approche de l’authenticité.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

Cette grille permet de distinguer les compétences nécessaires concernant l'expression orale : argumenter, exprimer un point de vue, nuancer son discours, reformuler, se reprendre, convaincre, employer un vocabulaire adapté, s'exprimer correctement et avec fluidité.

La grille s'attachant à la compréhension orale prend en compte les compétences suivantes : relever des informations, comprendre un document, identifier le document (relever l'auteur, les interlocuteurs, le sujet).

Enfin, les épreuves du second groupe du baccalauréat sont des oraux de rattrapage. Le candidat présente deux épreuves orales dans deux disciplines. La meilleure note obtenue entre le premier groupe et le second groupe est prise en compte .

La réforme du baccalauréat et du lycée vise à renforcer la place de l'oral dans l'enseignement comme on peut le constater dans le document d'information sur le baccalauréat 2021⁴⁸. Concernant la classe de seconde, le document d'information du "nouveau baccalauréat" défend dès la seconde : "Un accompagnement personnalisé en expression écrite et orale"⁴⁹. Une nouvelle épreuve orale aura lieu en terminale. Le document d'information défend ainsi la mise en place de cette nouvelle épreuve : "L'expression orale est une compétence essentielle pour la vie personnelle et professionnelle"⁵⁰. Il met donc en avant la nécessité de travailler les compétences orales des élèves pour leur futur professionnel mais aussi social et personnel. Cet oral final sera d'après ce document une épreuve d'une durée de 20 minutes préparée au cours des années de première et de terminale et portera sur "un projet conduit à partir des enseignements de spécialité choisi par l'élève"⁵¹. A l'heure actuelle, les informations concernant le contenu de cet oral, l'évaluation de cette épreuve, son organisation n'ont pas encore été publiées.

A travers les socles de 2006 et 2015, on constate que l'oral, la maîtrise

⁴⁸ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Baccalauréat 2021 : Aborder le baccalauréat général et technologique en toute confiance* [en ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/05 - Mai/54/3/BAC2021_6pages_941543.pdf> (consulté le 25/04/2019).

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

du langage, de compétences communicationnelles font partie des objectifs visés par ces textes. L'oral est aussi un outil d'évaluation au collège pour le brevet national des collèges mais aussi au lycée. Avec l'instauration de l'épreuve de la soutenance orale en 2018 pour le diplôme national du brevet et la création du grand oral pour le baccalauréat 2021, on peut en déduire que l'oral tend à occuper de plus en plus de place dans l'enseignement scolaire et en tant qu'outil d'évaluation. Il convient désormais de s'interroger sur la place de l'oral en histoire-géographie.

3 - L'oral en histoire-géographie

Précédemment, nous avons observé que l'oral pouvait concerner plusieurs domaines du socle et développer de multiples compétences. L'oral est un objet d'enseignement et un outil pour construire des savoirs dans de nombreuses disciplines : en français, en langues... Qu'en est-il de l'oral en histoire-géographie ?

Le *socle commun de connaissances et de compétences* datant de 2006 précise que : "Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire"⁵². Ainsi le professeur d'histoire-géographie a également un "rôle à jouer" dans l'acquisition et la maîtrise de l'expression écrite comme orale.

Dans le BO officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 présentant les programmes d'histoire et de géographie en classe de Seconde générale et technologique, il est précisé que les objectifs d'apprentissage s'appuient sur "les acquis du socle

⁵² MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> (consulté le 23/04/2019).

commun de connaissances et de compétences”⁵³. Le tableau des capacités et méthodes développe les différentes compétences à travailler dans les disciplines concernées : l’histoire et la géographie. Ainsi dans le deuxième domaine intitulé “ Maîtriser des outils et méthodes spécifiques”⁵⁴, il est stipulé dans la deuxième sous-partie “Organiser et synthétiser des informations”⁵⁵ qu’il faut amener l’élève à être capable de :

- “Rédiger un texte ou présenter à l’oral un exposé construit et argumenté en utilisant le vocabulaire historique et géographique spécifique”⁵⁶ ;
- “Lire un document (un texte ou une carte) et en exprimer oralement ou par écrit les idées clés, les parties ou composantes essentielles”⁵⁷.

L’oral permet donc de développer plusieurs compétences en lien direct avec l’histoire-géographie. Il convient de mettre en lien les méthodes propres à ces disciplines avec l’enseignement de l’oral en tant qu’objet et outil pour construire des savoirs. Au lycée et en histoire-géographie, le travail sur les compétences liées à l’expression orale vise ainsi à construire un discours clair, fluide, organisé et structuré à l’oral. L’histoire et la géographie s’attachent à développer l’argumentation aussi bien à travers des exercices comme l’étude de documents ou la composition. L’oral permet aussi de développer l’argumentation comme le précise le tableau des capacités et des méthodes à acquérir tout au long des trois années de lycée. L’oral permet ainsi d’étudier un document autrement qu’à l’écrit, avec davantage de communication, de spontanéité et d’échanges comme le montre la pratique du cours dialogué.

Dans le troisième domaine, “ Maîtriser des méthodes de travail personnelles”⁵⁸, l’élève est encouragé à “Développer son expression personnelle et son sens critique”⁵⁹ et “développer un discours oral ou écrit construit et argumenté, le

⁵³ MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE, *Programmes d’histoire et de géographie d’histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique* [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf (consulté le 25/04/2019).

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

confronter à d'autres points de vue"⁶⁰. L'oral est donc là aussi un moyen de développer l'esprit critique qu'il convient de travailler en histoire-géographie aussi bien face à une carte, un article ou un document source.

En histoire-géographie, l'oral est aussi un outil qui permet d'évaluer les élèves lors du baccalauréat. Pour les baccalauréats STD2A, STI2D et STL, l'épreuve anticipée d'histoire-géographie est sous forme d'oral. La préparation et la durée de l'épreuve sont toutes les deux de 20 minutes. Durant la première partie de l'épreuve, le candidat doit répondre à trois questions sur une "question obligatoire" du programme. Dans un deuxième temps, l'élève analyse un document, il doit en dégager l'intérêt, le mettre en lien avec le sujet d'étude.

En ce qui concerne les nouveaux programmes d'histoire-géographie de seconde, ces derniers exposent que l'enseignement de ces disciplines "contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre"⁶¹. L'oral est un objet d'enseignement qui permet de construire des compétences comme argumenter, structurer sa pensée, convaincre, formuler son raisonnement. Ensuite, il est stipulé concernant les "points de passage et d'ouverture" que "Le professeur est maître de leur degré d'approfondissement, qui peut donner lieu à des travaux de recherche documentaire, individuels ou collectifs, et à des restitutions orales et écrites"⁶². Les "points de passage et d'ouverture" peuvent donc être l'objet de différentes situations de communication orale comme des exposés, des tâches complexes, etc. La réforme du lycée semble donner une place plus importante à l'oral notamment avec l'instauration du grand oral. Cependant, dans les programmes et parmi les compétences évoquées dans ces derniers, l'oral semble moins présent que dans les programmes précédents.

Toutefois, les instructions officielles de l'enseignement de spécialité intitulé

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique* [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/9/spe577_annexe1CORR_1_063699.pdf (consulté le 25/04/2019).

⁶² *Ibid.*

“histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques”⁶³ de première générale insistent davantage sur la maîtrise des compétences orales. Ainsi, dans la rubrique concernant la mise en oeuvre du programme, il est proposé de “réaliser des fiches de lecture sur des ouvrages relatifs aux thèmes étudiés et d’élaborer des projets qui les invitent à se documenter et à développer leurs capacités d’expression, écrite et orale”⁶⁴. Il est ainsi rappelé dans les programmes que cette spécialité a pour objectif la réussite des élèves dans un grand nombre de cursus. Le texte officiel précise que grâce à cet enseignement, l’élève développe des “compétences utiles à la réussite des études dans le supérieur”⁶⁵ parmi lesquelles figure la qualité de l’expression orale.

Les programmes de l’enseignement de spécialité détaillent les capacités et méthodes travaillées. “S’exprimer à l’oral” est ainsi une priorité. L’enseignement de spécialité histoire-géographie, géopolitique, sciences-politiques est décrit comme :

“un moment privilégié pour développer une expression orale construite et argumentée. La prise de parole en cours est encouragée, tout comme les exposés individuels et collectifs. En première, il convient de s’assurer d’une prise de parole régulière, structurée et pertinente. En terminale, les élèves sont encouragés à prendre la parole pendant une durée plus longue, afin de se préparer à l’épreuve orale de l’examen”⁶⁶.

C’est donc davantage grâce à l’enseignement de spécialité que le lien entre histoire-géographie et oralité se fait à travers la nouvelle réforme du lycée. En effet, ce lien semble moins évident à réaliser à travers la lecture des programmes du tronc commun des classes de seconde et de première.

⁶³ MINISTERE DE L’EDUCATION NATIONALE, *Programme d’histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale* [en ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/5/spe576_annexe_1062925.pdf> (consulté le 24/04/2019).

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

4 - L'oral dans la pratique des enseignants d'histoire-géographie

Afin de mieux appréhender et de mieux se rendre compte de l'oral dans la pratique des enseignants d'histoire-géographie, nous avons mené une enquête auprès de 68 enseignants de cette discipline. Ces enseignants sont âgés de 22 à 59 ans. Parmi ces enseignants d'histoire-géographie :

- 27 % ont moins de 30 ans ;
- 42% ont entre 30 et 40 ans ;
- 18 % ont entre 40 et 50 ans ;
- 13% ont plus de 50 ans.

Les professeurs d'histoire-géographie en poste actuellement en collège représentent 36% de l'échantillon tandis que les professeurs d'histoire-géographie en poste actuellement en lycée constituent les 63% restants.

A la première question, "Menez-vous régulièrement des exercices à l'oral (débat, discussion, exposé...) en classe ?" 77,6% de l'échantillon affirme mener régulièrement des exercices à l'oral en classe, 7,5% admettent n'en réaliser que de temps en temps et 14,9% ne le font que très peu.

La deuxième question permet de mieux rendre compte des pratiques des enseignants et des situations de communication utilisées en classe. L'exposé et le débat sont les deux exercices majeurs à l'oral en histoire-géographie. Ils représentent respectivement 31,6% et 27,6%. Ensuite, la discussion en début de chapitre et le cours dialogué (20,4 %) occupent une place conséquente parmi les activités citées . Enfin, parmi les activités proposées on peut évoquer :

- La restitution et la présentation orale de travaux de groupe (12,2%)
- Le jeu de rôle et la tâche complexe (5,1%)
- Les questions réponses en début de cours entre pairs ou de la part de l'enseignant (3,1%)

Les exercices à l'oral représentent une variété de situations de communication

en histoire-géographie. Mais la prépondérance de l'exposé, et dans une moindre mesure du débat et du cours dialogué sont à noter.

Les difficultés rencontrées pour mener des exercices à l'oral sont nombreuses. La difficulté la plus évoquée est bien entendu la gestion du temps (19,3%). D'ailleurs, parmi les quinze enseignants admettant ne faire que de temps en temps des exercices à l'oral ou très peu, dix d'entre eux évoquent le manque de temps pour mettre en place ce type d'activités.

On constate que la gestion de la parole et l'écoute n'est pas chose aisée pour mener des exercices à l'oral :

- 13,3% de l'échantillon reprochent à certains élèves de monopoliser un peu trop la parole ;
- pour 15,7% des enseignants interrogés, l'une des réelles difficultés rencontrées est de venir à bout de la timidité de certains élèves ;
- 13,3% dénoncent le manque d'écoute de la part des autres élèves lors de ces exercices ;
- 9,6% admettent avoir des difficultés à faire participer l'ensemble des élèves.

Ainsi, on en déduit que les difficultés concernant la prise de parole et l'écoute représentent 51,9% de celles évoquées par ces enseignants, soit près de la moitié.

Ensuite, les enseignants admettent également rencontrer des difficultés concernant l'évaluation (6%), la façon de noter, la nécessité de construire une grille d'évaluation et la formulation des consignes (3,6%).

Les exercices à l'oral semblent être davantage propices à la dispersion des élèves comme le montre ce manque d'écoute dénoncé par certains enseignants et peuvent être davantage contraignants en ce qui concerne la gestion de classe (9,6%). Ce sont des exercices qui peuvent nécessiter davantage d'organisation ce qui représente une contrainte pour 3,6% des enseignants interrogés.

Les élèves peuvent aussi rencontrer des difficultés à s'exprimer. 4,8% des enseignants estiment que cela peut représenter une contrainte pour mener ce type d'exercices. Les élèves ont aussi tendance à trop lire et c'est ce que leur

reprochent 3,6% des enseignants. Enfin l'un d'entre eux a souligné le manque de formation des enseignants d'histoire-géographie pour mener des exercices à l'oral.

94% des enseignants interrogés considèrent l'oral comme un objet d'apprentissage en histoire-géographie et 97% le voient comme un outil d'apprentissage pour construire des savoirs en histoire-géographie.

La place de l'oral n'était donc pas chose évidente dans l'enseignement scolaire. La pratique de l'oral s'est imposée petit à petit. L'oral est devenu un objet d'enseignement qui a su se faire une place comme on peut le voir dans le socle commun, dans les programmes et en tant qu'épreuve du diplôme national du brevet et du baccalauréat. En histoire-géographie, les programmes montrent que certaines compétences à travailler dans ces disciplines se rattachent à la maîtrise de l'expression orale. Enfin, l'enquête menée auprès d'enseignants d'histoire-géographie en collège et en lycée montre que ces derniers favorisent la pratique de l'oral en classe, majoritairement à travers des activités comme l'exposé, le débat et le cours dialogué.

B - L'oral, un objet de recherche en construction

Il s'agit ici de mieux cerner cet objet de recherche qu'est l'oral. Pour cela, il convient de mieux le définir en abordant la notion de langage et son fonctionnement grâce aux sciences cognitives, à la psycholinguistique et à la sociolinguistique. L'oral recouvre une multitude de situations de communication en classe ce qui a mené la recherche à s'intéresser à cette variété d'activités. Enfin, il convient d'analyser en quoi l'oral peut constituer un espace d'apprentissage.

1 - Le langage au prisme des sciences sociales et cognitives

Au début du XXe siècle, Ferdinand De Saussure propose une distinction entre langage, langue et parole. Saussure définit le langage comme la faculté de pouvoir s'exprimer au moyen de signes qui caractérise toute forme de communication humaine. La langue est l'ensemble des signes utilisés par une communauté (on parle alors du français, de l'anglais, de l'espagnol). Enfin, pour Saussure, la parole est l'utilisation des signes linguistiques dans un contexte précis. La parole est un phénomène global.

On peut définir le langage comme un système productif. A partir d'un nombre fini de mots, on peut construire un nombre infini de phrases. L'unité de sens du langage est le mot. Un adulte connaît environ entre 50 000 et 100 000 mots. Le langage est également constitué de règles complexes partagées par les locuteurs de cette langue. Le langage n'est pas un simple ensemble de mots. C'est un système constitué de sons, de symboles et de gestes utilisé pour communiquer. Le langage atteint le cerveau à travers les systèmes visuel et auditif. Le système moteur produit la parole et l'écriture. Le fonctionnement du cerveau, entre systèmes sensoriel et moteur, constitue l'essence du langage. Le langage est une caractéristique universelle de l'espèce humaine. Il a été estimé qu'il existe environ 10 000 langues et dialectes dans le monde. Malgré ces différences, tous les langages transmettent les subtilités de l'expérience et des émotions de l'être humain. Sans entraînement particulier, les enfants élevés dans un environnement langagier vont apprendre la langue et parler.

Le langage a été étudié depuis longtemps par grammairiens, philosophes, psychologues, sociologues. Concernant les fonctions du langage, deux conceptions s'opposent :

- la première cherche à démontrer que la fonction première du langage est de permettre la représentation de la pensée. Parmi les défenseurs de

cette théorie figure Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ;

- la seconde défend l'idée que la fonction fondamentale du langage est de communiquer, Karl Bühler formule cette idée dans *Sprachtheorie* en 1934.

De la conception du langage de Bühler, découle trois dimensions du langage : le locuteur doit représenter ce qu'il cherche à communiquer, il doit s'adresser à son destinataire et exprimer son attitude.

Roman Jakobson reprend dans les années 1960 les idées de Bühler dans un chapitre "Linguistique et poétique"⁶⁷. Jakobson distingue plusieurs fonctions du langage :

- la "fonction référentielle"⁶⁸ représente l'aspect informatif du langage, elle informe sur le sujet, les faits objectifs ;
- la "fonction émotive"⁶⁹ selon Jakobson "vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte" ;
- la "fonction conative"⁷⁰ vise le destinataire, souhaite l'influencer, elle est souvent utilisée dans la publicité ;
- la "fonction phatique"⁷¹ vise à assurer ou à établir le contact physique ou psychologique avec le destinataire afin de rendre la communication effective ;
- la "fonction métalinguistique"⁷² désigne le langage à employer, elle assure une commune entente au regard du code à utiliser ;
- la "fonction poétique"⁷³ concerne la forme du message (les rimes, le rythme, les formes sonores...). Le message devient un objet esthétique.

Selon Jakobson, ces six fonctions sont à l'oeuvre dans tout énoncé et peuvent être d'intensité variable suivant le message.

Le langage a également fait l'objet de recherches en sociolinguistique et en

⁶⁷ JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit, 2003, 260 p.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

⁷³ *Ibid.*

psycholinguistique. A la fin des années 1950, Basil Bernstein travaille sur la différenciation des usages langagiers selon le milieu social en Angleterre. Ces recherches sont notamment stimulées par la massification de la scolarisation. En 1966, Carl Bereiter et Siegfried Engelmann écrivent : “L’enfant des milieux pauvres a des problèmes de langage. [...] Trop fréquemment, un enfant de quatre ans de ce type ne comprend pas le sens de mots aussi simples que *long, plein, animal, rouge*”⁷⁴. Ces auteurs prônent donc un enseignement préscolaire pour compenser cette “privation linguistique”⁷⁵.

William Labov, spécialiste en sociolinguistique, propose une thèse allant à l’encontre des travaux de Bernstein. Il reproche à Bernstein de ne pas s’être donné les moyens de décrire correctement les usages langagiers populaires. Labov affirme que les usages populaires manifestent au contraire une maîtrise du code de la langue et du raisonnement logique. Selon Labov, les conditions de l’enquête menée par Bernstein sont inappropriées et instaure davantage une relation maître/élève. Labov est plus longtemps présent sur le terrain afin d’établir une meilleure relation avec les enquêtés et de favoriser une parole libre auprès des jeunes. Il cherche à éviter une situation d’intimidation sociale. Labov insiste donc sur la maîtrise des codes fondamentaux du maniement de la langue par les jeunes issus des classes populaires et sur leur capacité à soutenir une pensée réfléchie⁷⁶.

Bernstein a développé une distinction entre compétence et performance : “La compétence désigne la compréhension tacite qu’a l’enfant du système de règles de la langue ; la performance, l’usage, essentiellement social, auquel le système de règles est soumis. La compétence, c’est l’homme abstraction faite des contraintes liées à la situation; la performance, c’est l’homme pris dans les contraintes de situations qui déterminent ses actes de parole”⁷⁷.

Selon Jean-Pierre Terrail, ce débat permet donc de dégager deux dimensions : celle évoquée par Bernstein dans ses travaux, à savoir la performance et d’une

⁷⁴ BEREITER Carl et ENGELMANN Siegfried, *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1966, 312 p.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ LABOV William, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit, 1978, 519 p.

⁷⁷ BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit, 1975, 347 p.

autre part celle évoquée par Labov : la dimension des compétences⁷⁸.

Les années 1960 et 1970 sont le témoin du développement des études sur les perceptions sensorielles, le rapport à l'espace et au temps, la pensée, la culture et les catégories de langue en histoire, en anthropologie, en psychosociologie. La psychologie cognitive se développe associant processus cérébraux et pensée humaine.

Avec le développement des sciences cognitives, la théorie selon laquelle le langage permet l'expression de la pensée a regagné du terrain, notamment en linguistique, en philosophie et en psychologie. Noam Chomsky est l'un des fervents défenseurs de la linguistique cognitive, insistant sur le lien entre la pensée, son expression et le langage.

Les sciences cognitives permettent également une meilleure appréhension de la notion de langage et de mieux comprendre les mécanismes induits par le langage. Le siècle dernier a permis une meilleure compréhension de la relation entre le langage et le cerveau. La plupart de ce que l'on sait à propos de l'importance des certaines zones du cerveau provient de l'étude de l'aphasie. L'aphasie est une perte partielle ou complète du langage, c'est un trouble du langage. Elle est la conséquence de dommages au cerveau. Au cours du XIXe siècle, l'idée d'un centre du langage s'est imposée petit à petit. Le neurologue Paul Broca a affirmé, après plusieurs observations, que l'expression langagière était contrôlée par une seule hémisphère, presque toujours l'hémisphère gauche. Broca a identifié en particulier une zone dans le lobe frontal gauche comme étant essentielle pour parler. Cette zone est maintenant appelée l'aire de Broca⁷⁹.

Plus tard, en 1874, le neurologue allemand Karl Wernicke a également identifié une deuxième zone importante dans l'hémisphère gauche concernant l'expression orale, appelée aire de Wernicke. Ces zones ne sont aujourd'hui pas totalement définies.

Afin de répéter un mot écrit ou entendu, le processus pour produire le discours

⁷⁸ TERRAIL Jean-Pierre, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute/Snédit, 2009, 286 p.

⁷⁹ BEAR Mark F., CONNORS Berry W. et PARADISO Michael A. *Neuroscience. Exploring the Brain*. New-York : Lippincott Williams and Wilkins, 2015, 1008 p.

se décompose en plusieurs étapes :

- le mot écrit est traité par le cortex visuel, le mot entendu est traité par le cortex primaire auditif
- le mot écrit est ensuite reconnu par le cortex extrastrié, le mot entendu est reconnu par le gyrus angulaire
- le cortex frontal inférieur procède à l'association sémantique
- l'encodage prémoteur se fait par des aires motrices supplémentaires
- le cortex moteur primaire procède au contrôle moteur du discours ce qui aboutit à l'expression orale.

L'expression orale est donc le résultat d'une série d'étapes complexes situées dans plusieurs aires du cerveau.

2 - L'oral : une pluralité de situations de communication en classe

Des travaux de recherche se sont intéressés à la façon dont était enseigné l'oral. Ces derniers nous permettent de distinguer certains aspects de l'oral et interrogent les modes de transmission et les modes d'intervention des enseignants comme par exemple *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*⁸⁰.

L'oral recouvre une multitude de situations de communication en classe et nécessite pour les élèves une pratique de ces exercices de manière régulière. En effet, comme l'explique Evelyne Charmeux : "Ce n'est pas la brièveté des exercices oraux qui empêche les élèves de progresser, mais leur rareté"⁸¹. Elle défend ainsi la nécessité de pratiquer plusieurs fois un exercice à l'oral pour développer des capacités avec une phase dédiée à l'initiation de cet exercice et une phase d'entraînement. Evelyne Charmeux décline dans son ouvrage *Ap-prendre la parole* une série d'activités recourant à la prise de parole en public : " l'exposé oral, la lecture à haute voix, le conte, la diction poétique,

⁸⁰ FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *L'oral Aujourd'hui Perspectives Didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017, 323 p.

⁸¹ CHARMEUX Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : SEDRAP éducation, 1996, 286 p.

les discussion et débats collectifs et la conduite de réunion”⁸². Dans *L’oral au lycée : préparer l’EAF*, l’auteur développe plusieurs pistes concrètes de travail sur l’oral : “Il s’agit tout d’abord des exercices de prise de parole plus ou moins codifiés que l’on demande à l’élève de fournir, soit tout au long de l’année, soit dans le cadre de l’examen. [...] On peut envisager l’oral sous l’aspect des échanges qui ont lieu dans l’espace du cours, on parlera alors des interactions verbales dans la classe. L’oral, pour finir, met en jeu des postures, des gestes, un ensemble de caractéristiques qui dépassent le langage verbal et s’ancrent dans la dimension corporelle”⁸³.

Parmi les situations de communications orales en classe, de nombreux travaux de recherche ont été menés au sujet de l’exposé et du débat. Ces activités étant en lien avec les pratiques des enseignants d’histoire-géographie, il m’a semblé intéressant de revenir sur ces dernières.

Dans l’ouvrage *L’oral dans la classe*, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet définit l’exposé comme un “exercice emblématique de l’apprentissage en milieu scolaire”⁸⁴ et “le produit de la scolarisation d’un genre formel de l’oral public : la conférence. L’exercice met ainsi en oeuvre une situation de parole hypercodée”⁸⁵. Elle explique que l’enseignant et la classe incarne dans cette situation la dimension publique de l’exercice. Le locuteur doit occuper seul l’espace de parole. L’exposé intervient dans la sphère scolaire régie par des contraintes formelles, des normes strictes.

Evelyne Charmeux s’est elle aussi intéressée à cette pratique. Elle recommande ainsi de confier ce dernier à un groupe puisque c’est un exercice représentant une charge cognitive importante. L’auteur insiste également sur les compétences que permet de développer cet exercice : le développement de l’autonomie et leur organisation, leur esprit d’équipe. La finalité de l’exposé doit apporter davantage d’informations concernant le cours, venir le compléter en

⁸² CHARMEUX, Eveline. *Op. cit.*

⁸³ ESCUDE Laurence et MARLIANGEAS Fabienne. *L’oral au lycée : préparer l’EAF*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées, 2007, 228p.

⁸⁴ HALTE Jean-François et RISPAIL Marielle. *L’oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris Budapest Torino : l’Harmattan, 2005, 297 p.

⁸⁵ *Ibid.*

proposant l'étude d'un document par exemple à travers cet exposé. Elizabeth Nonnon, dans *Table ronde : L'oral au lycée*, l'exposé se révèle être un exercice de "conduite de discours qui a à voir avec la transmission d'informations ou la capacité d'exposition"⁸⁶.

Dans *L'oral au collège*, Jean-Jacques Besson décrit l'exposé comme un exercice complexe mêlant plusieurs formes de discours : majoritairement descriptif et explicatif, mais aussi narratif et argumentatif. Jean-Jacques Besson souligne une autre difficulté liée à cet exercice : la documentation. En effet, l'exposé est une activité permettant la transmission de connaissances nécessitant des recherches. Jean-Jacques Besson encourage ainsi à "se préoccuper des exigences de la communication orale dès cette phase de documents"⁸⁷. Il recommande dès la recherche documentaire de prendre en compte la dimension orale de l'exercice en veillant à adapter le contenu au destinataire et de constituer un "texte oral organisé".

Le débat a également été l'objet de recherches. Cette situation de communication permet en effet de développer "la pratique sociale de l'argumentation et le travail de construction de savoirs"⁸⁸ d'après Evelyne Charmeux. Le débat est un moment privilégié pour permettre à certains élèves de prendre davantage la parole, de s'affirmer dans les échanges grâce à la "présence-absence"⁸⁹ de l'enseignant comme l'explique Ana Dias-Chiaruttini dans son article *Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires*. Il permet aux élèves d'exprimer un avis. Pour cela, l'élève doit élaborer une argumentation et prendre en compte le discours et les avis des interlocuteurs.

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly ont distingué plusieurs formes de débat : le débat d'opinion, le débat de délibération et le débat à fin de résolution de problème. Les formes d'argumentation et les thèmes caractérisent les

⁸⁶ DENIZOT Nathalie, LAPPARRA MARCleine, MAQUAIRE Monique, NONNON Elisabeth "Table ronde : L'oral au lycée", *Pratiques*, 2000, n°107/108, pp. 229-242.

⁸⁷ BESSON Jean-Jacques,, *L'oral au collège*. Grenoble : Delagrave, 1999, 231 p.

⁸⁸ CHARMEUX Evelyne, *Op. cit.*

⁸⁹ FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *L'oral Aujourd'hui Perspectives Didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017, 323 p.

différences entre ces débats. Les élèves doivent ainsi soit confronter plusieurs points de vue, prendre une décision collectivement ou chercher ensemble des solutions pour construire des savoirs d'après ces auteurs.

D'après Ana Dias-Chiaruttini, le débat participe à la rénovation de certains enseignements disciplinaires et affirme que "ce dernier est toujours associé à des pratiques innovantes"⁹⁰. Dans l'article *Difficultés scolaires et débats*, Jean-Marc Lamarre⁹¹ avance ainsi que cet objet scolaire permet une meilleure intégration de tous les élèves et répond au projet de démocratisation.

La pratique du débat permet aux élèves d'apprendre à écouter l'autre, à prendre en compte son discours, à trouver sa place dans un débat, à argumenter et à accepter les différences de point de vue.

Ana Dias-Chiaruttini affirme ainsi que cet objet de recherche a permis de renouveler des contenus d'enseignement et de considérer l'élève et son activité.

Dans *L'oral au collège*, Jean-Jacques Besson revient sur les conditions de réussite du débat. Il précise dans un premier temps qu'une adéquation entre le sujet débattu et la classe est nécessaire. L'auteur précise aussi que l'ambiance dans la classe peut représenter une difficulté pour mener un débat. Il écrit : "Une bonne entente entre les élèves favorise la franchise des échanges. S'il y a des problèmes relationnels entre élèves, on ne retient que des sujets de débat qui n'engagent pas trop l'image de chaque participant"⁹².

Les pratiques à l'oral en histoire-géographie visent à travailler l'argumentation. Dans cette discipline, les élèves sont invités à argumenter leurs réponses relatives à l'étude d'un document, à justifier le choix de tel ou tel autre figuré dans l'élaboration de la légende du croquis. L'essence même de la composition est l'argumentation. Il semble donc intéressant de discuter des recherches autour de la pratique de l'argumentation et de l'oral. Evelyne Charmeux dans son ouvrage *Apprendre la parole* encourage ainsi à un travail d'apprentissage

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ LAMARRE Jean-Marc. "Difficultés scolaires et débat. *Débattre, pratiques scolaire et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan, 2007, 305-313 pp.

⁹² BESSON Jean-Jacques, *op. cit.*

de la justification orale “de façon transversale aux disciplines”⁹³.

Claudine Garcia-Debanc décompose l’argumentation en quatre opérations fondamentales⁹⁴ :

- asserter des thèses ou des arguments,
- justifier un point de vue que l’on souhaite défendre,
- réfuter d’autres points de vue possibles sur la question,
- concéder certains points pour mieux défendre son point de vue

Les situations de communication étudiées ont donc pour objectif de travailler cette compétence et de permettre aux élèves d’exercer ces différentes composantes de l’argumentation.

Enfin concernant les situations de communication en classe, il convient de revenir brièvement sur les conditions de ces pratiques évoquées dans les travaux de recherche. Evelyne Charmeux encourage ainsi à constituer des petits groupes de trois élèves afin de mener efficacement un travail d’apprentissage et de construction des savoirs. Cela permet ainsi aux élèves la mise en commun d’hypothèses diverses et des compétences personnelles de chacun notamment dans le cadre d’un exposé ou encore de la préparation d’un débat. Elle souligne en effet que le travail individuel “est un facteur important de sélection sociale et d’aggravation des inégalités scolaires entraînées par les différences de milieux familiaux”⁹⁵. De plus, comme le défend l’auteur, ce travail en groupe permet de mieux appréhender ces exercices qui peuvent paraître difficiles pour un certain nombre d’élèves et de consolider la solidarité des élèves entre eux.

A propos des difficultés liées à ces situations de communication, elles peuvent être d’abord psychologiques, en effet “certains adolescents craignent de rendre public ce qu’ils pensent”⁹⁶ comme l’explique Evelyne Charmeux. Les exercices de communication à l’oral sont davantage en lien avec la question de la confiance en soi. Dans *Ap-prendre la parole*, l’auteur évoque également les

⁹³ CHARMEUX Evelyne, *op. cit.*

⁹⁴ GARCIA-DEBANC Claudine, “Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3”. *Repères*, 1998, n°17, 87-108 pp.

⁹⁵ CHARMEUX Evelyne, *op. cit.*

⁹⁶ *Ibid.*

difficultés pour les élèves à produire des arguments, parfois trop vagues ou à exprimer un jugement nuancé.

3 - Communiquer pour apprendre

Les travaux de recherche se sont aussi posés la question de l'oral en tant qu'espace d'apprentissage. Dans *L'oral pour apprendre évolution dans le champ didactique*, Françoise Gadet, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco affirment que "la nécessité de verbaliser, de discuter pour confronter est affirmée et des aspects oraux de la situation didactique sont déclarés d'importance pour la construction des savoirs, au plan cognitif"⁹⁷. Les auteurs désirent ainsi faire le point sur la relation entre langage oral et pensée en construction. En effet, pour aborder certaines notions ou pour débiter un chapitre en histoire-géographie, la construction des savoirs se fait souvent d'abord par l'oral permettant de coconstruire certaines définitions par exemple avec les élèves de la classe. L'article *L'oral pour apprendre questions pour d'autres recherches* défend également ce point de vue. Catherine Le Cunff y écrit : "Les didactiques des sciences, en particulier, nous invitent à considérer, en prenant appui sur les travaux issus de la psychologie, que le dialogue et le débat, l'oral comme communication sont nécessaires, incontournables dans certaines phases de la démarche pour construire les notions, mettre en relation... bref construire les savoirs"⁹⁸. D'autres auteurs comme Caron en 1993 ou Vigotsky en 1985 affirment que l'oral n'a pas pour seule finalité de communiquer. L'oral par les formulations et reformulations permet l'élaboration de la pensée.

Dans l'article *Apprendre à l'oral entre pairs*, Jacky Cailler a cherché à démontrer que l'oral est un moment dédié à la construction de la pensée. Il permet à l'élève d'apprendre à parler avec l'autre, à penser avec lui, à tirer

⁹⁷ GADET Françoise, LE CUNFF Catherine et TURCO Gilbert, "L'oral pour apprendre ; évolution dans le champ de la didactique". *Repères*, 1998, n° 17, 3-8 pp.

⁹⁸ LE CUNFF Catherine, "L'oral pour apprendre questions pour d'autres recherches". *Repères*, 1998, n°17, 241-252 pp.

bénéfice des interactions avec ses pairs. La coconstruction des savoirs selon Jacky Caillier nécessite une certaine qualité de relation à l'autre, un climat suffisamment sécurisant et ce qu'il appelle une culture commune de la classe.

“Cette culture commune inclut :

- un ensemble de savoirs : savoirs scolaires mais aussi savoirs d'ordre sociaux construits par l'expérience commune des élèves de cette classe ;
- un ensemble de “rapports à” : rapports aux savoirs, aux apprentissages, à l'autre, en vigueur dans cette classe ;
- un ensemble de savoir-faire : savoir apprendre, savoir interagir avec le maître, avec ses pairs⁹⁹”

Jacky Caillier a mené trois dispositifs afin de mettre en oeuvre des interactions entre pairs : une séance de débat afin de développer l'argumentation à l'oral et à l'écrit en CM2, une séquence visant à favoriser le tutorat entre élève et une conférence d'élèves de sixième aux élèves de CM2 afin de discuter de l'entrée au collège. Lors de ces différentes situations, Jacky Caillier a constaté malgré l'absence du maître, une circulation des savoirs. Il évoque l'exemple d'une élève ayant utilisé la métaphore “l'homme est un loup pour l'homme”¹⁰⁰. L'auteur constate que dans 60% des jets écrits des élèves concernant cette activité orale, cette expression a été reprise et discutée par les élèves. Il cite ainsi “Richard, élève rencontrant de grandes difficultés scolaires, réinvestira ce concept à l'oral pour verbaliser les circonstances d'une altercation à une camarade après une bagarre dans la cour de récréation”¹⁰¹. Les élèves utilisent ainsi les concepts évoqués à l'oral lors de ces activités où l'enseignant à chercher à ne pas intervenir.

L'auteur conclut que ces différentes situations de communication ont permis aux élèves d'aborder certains savoirs, certaines notions. Ces activités ont permis de valoriser la place des élèves les incitant à développer des

⁹⁹ Direction de l'enseignement scolaire, *Didactiques de l'oral: actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte*. Paris : Scérén-CRDP de Basse-Normandie, 2003, 245 p.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *Ibid.*

compétences variées : linguistiques, discursives et sociales. Il affirme alors : “L'école devient ainsi le lieu des apprentissages de la citoyenneté, l'endroit où l'élève parle non seulement pour apprendre mais aussi pour se penser et se construire”¹⁰².

L'oral apparaît donc comme le un espace pour argumenter de manière efficace. Il permet une coopération et une interaction entre plusieurs interlocuteurs favorisant la construction des savoirs entre pairs.

C - Les paradigmes actuels

1 - L'oral dans l'enseignement, une interrogation

L'un des paradigmes actuels concerne la question de l'oral ou des oraux à enseigner. S'agit-il d'enseigner aux élèves à parler correctement, à adapter son discours à son interlocuteur ? Ces questions soulèvent aussi la question des normes.

Dans *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, les auteurs posent la question du type d'oral qu'il s'agit d'enseigner : Faut-il travailler “l'oral spontané” ou” une parole publique plus formelle formalisée”¹⁰³ ? Allant dans ce sens Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine a proposé dès 1984 une distinction entre “discours premiers”¹⁰⁴ et “discours seconds”¹⁰⁵. Les “discours premiers” rassemblent le parlé, les interactions dans les échanges du quotidien, tandis que les “discours seconds” relèvent des oraux plus complexes, plus organisés, inscrits dans des sphères d'échanges précises. L'exposé appartient par exemple à cette deuxième catégorie. L'enseignement de l'oral a-t-il donc pour finalité d'enseigner la prise de parole lors des “discours seconds” ? Faut-il privilégier l'enseignement de l'oral dans le cadre des “discours premiers” ?

¹⁰² *Ibid.*

¹⁰³ FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *Op. cit.*

¹⁰⁴ BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 2017, 448 p.

¹⁰⁵ *Ibid.*

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly se sont penchés sur la question en publiant *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Dans la première partie de leur ouvrage, ils démontrent ainsi leurs méthodes de travail à travers l'enseignement du débat public. Ces auteurs se sont intéressés à l'enseignement du genre formel. Au sujet de cet ouvrage, Christine Barré-De Miniac interroge l'absence de l'enseignement de l'oral du quotidien de la classe, de l'oral du quotidien des élèves. Elle explique craindre qu'un fossé s'installe entre l'oral scolaire et l'oral du quotidien. Elle rejoint ainsi les questionnements des auteurs de *L'oral aujourd'hui : une perspective didactique*. A cet égard, les auteurs soulignent le fait que travailler sur l'oral pose la question de "la variété de langue dans l'enseignement et de la sensibilisation aux différents types de variations"¹⁰⁶. Ils encouragent ainsi à prendre en compte ces différentes formes d'expression orale : celles du quotidien, celles de la classe, celles de l'espace public. Le travail sur l'oral pose aussi la question de la norme ou des normes. Il convient donc de prendre en compte les spécificités de l'oral dans son enseignement. L'oral se caractérise par certaines caractéristiques syntaxiques comme le montre Claudine Garcia-Debanc : "telles que l'abondance de dislocations (*mon père, il arrive*), de constructions clivées (*ce que je peux dire c'est que c'est une bonne idée*), de *il y a*, de répétitions (*il y a trois stages trois semaines de stage*)"¹⁰⁷. Les auteurs s'interrogent ainsi sur la manière de concilier les visées éducatives de l'enseignement de l'oral avec la prise en compte de la réalité quotidienne des élèves.

2 - L'évaluation de l'oral

L'évaluation de l'oral suscite de nombreux questionnements quant à son élaboration, son déroulement, ses objectifs, etc. Dans son article *Evaluer l'oral*, Claudine Garcia-Debanc dresse la liste des obstacles pour évaluer l'oral. Elle

¹⁰⁶ FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *Op. cit.*

¹⁰⁷ GARCIA-DEBANC Claudine, "Evaluer l'oral". *Pratiques*, n°103-104, 1999, 193-212 pp.

évoque ainsi dans un premier temps que l'oral est un objet transversal à toutes les disciplines et à toutes les situations. Il n'est pas qu'à l'école. Elle en déduit donc qu'il est plus difficile de définir cet objet d'apprentissage contrairement aux apprentissages qui relèvent de l'écrit. Elisabeth Nonnon rejoint ici l'avis de Claudine Garcia-Debanc : "Comment évaluer des compétences dont l'apprentissage a vraiment été pris en charge par l'école, sans pour autant limiter l'enseignement à ce qui peut être immédiatement et directement évalué ?"¹⁰⁸. L'oral n'est pas seulement le fruit d'un travail à l'école, il est donc difficile de déterminer les compétences à évaluer. Elle évoque ensuite que l'oral est "difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants" En effet, de nombreux critères sont en jeu simultanément lors d'un exercice à l'oral comme le débit, l'intonation, les pauses. Ensuite, Claudine Garcia-Debanc avance que l'oral est un exercice davantage à l'ensemble de la personne, il est associé à la voix, au corps. Les facteurs psychologiques et affectifs peuvent parfois être décisifs dans ce type de productions, "plus encore que pour les productions écrites". L'auteur s'interroge donc : "Comment évaluer une compétence sinon à partir de performances ? Et comment évaluer les compétences orales d'un élève qui ne prend jamais la parole ?". De plus, l'oral est un objet difficile à évaluer dans le sens où il ne laisse pas de trace, si l'on effectue un enregistrement sonore, l'oral ne laisse qu'une trace partielle tandis que filmer l'oral peut jouer sur le déroulement de l'oral en question, les personnes sont parfois moins à l'aise. L'évaluation de l'oral est également chronophage. Dans la classe, seule une infime partie des élèves peut être évaluée simultanément. De plus, Claudine Garcia-Debanc souligne le fait que les critères et les indicateurs de la maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés. L'auteur questionne les compétences qui peuvent être attendues à l'oral de la part d'un élève à la fin de l'école primaire, à la fin du collège et à la fin du lycée et encourage ainsi la construction d'une progression des compétences à l'oral. Elisabeth Nonnon insiste également sur le problème de la

¹⁰⁸ NONNON Elisabeth, "Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?". *Repères*, n°31, 2005, 161-188 pp.

progressivité des apprentissages. Elle rejoint Claudine Garcia-Debanç concernant les compétences à attendre de la part des élèves à tel moment de sa scolarité : “On ne dispose pas vraiment de références sur les compétences attestées ou exigibles d’élèves de tel ou tel âge au-delà des premières acquisitions, sur le plan linguistique comme dans la pratique de diverses conduites discursives.” Elisabeth Nonnon évoque également qu’il n’y a pas de méthode d’analyse précise des situations de communication. Les enseignants ont parfois du mal à se représenter le niveau de difficulté ou les obstacles qu’un oral peut représenter.

La question des critères et de ces difficultés rencontrées par les enseignants dans l’évaluation de l’oral est aussi avancée dans l’article *Ils parlent : que peut-on évaluer ?* de Dominique Bétrix Köhler et Anne-Marie Pignet : “ces derniers [les enseignants] trouvent difficile, sinon “périlleux” d’évaluer l’expression, surtout parce qu’ils se sentent subjectifs, qu’ils manquent de critères, qu’ils ont l’impression d’apprécier le milieu socio-culturel et que l’évaluation de l’expression ne devrait avoir, pour beaucoup qu’une fonction d’encouragement”¹⁰⁹. En effet, l’oral est un objet difficile à évaluer mais il est aussi particulièrement en lien avec le cadre socio-culturel de l’élève.

Elisabeth Nonnon dans son article *Entre description et prescription, l’institution de l’objet : qu’évalue-t-on quand on évalue l’oral ?* discute également des contraintes mêlées à l’évaluation de l’oral. Elle souligne que l’oral et son évaluation pose problème dans le sens où l’oral n’est pas un objet clairement défini. Or, “l’évaluation vise à instituer une définition d’un objet disciplinaire et dépend de cette définition”.

Elisabeth Nonnon complète les dires de Claudine Garcia-Debanç en évoquant le problème des normes soulevé par l’évaluation de l’oral. Elle avance ainsi : “Un accent régional dévalorisé, une maladresse dans l’expression, une visibilité du travail d’énonciation peuvent induire une disqualification de la pertinence ou de la complexité des significations proposées, et l’inverse peut se produire

¹⁰⁹BETRIX KÖHLER Dominique et Pignet Anne-Marie, “Ils parlent. Que peut-on évaluer ?” in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d’une pédagogie de l’oral*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 171-182 pp.

également.” Cette dimension normative est donc à prendre en compte.

Elisabeth Nonnon souligne également la difficulté à établir une frontière entre ce qui relève des pratiques orales et ce qui se réfère à d'autres apprentissages, aux acquisitions disciplinaires. Elle explique que la prise de parole publique est un objectif, lié à des objectifs civiques, au développement du jugement, à des savoirs disciplinaires. La distinction entre compétences orales et savoirs disciplinaires lors de l'évaluation semble parfois difficile à réaliser : “Qu'est-ce qui relève spécifiquement de l'oral dans l'apprentissage des pratiques orales, qu'est-ce qui est tributaire d'autres apprentissages ?”¹¹⁰

Elisabeth Nonnon réfléchit également sur le rôle de l'observateur et affirme qu'il “est difficile de démêler, dans l'entrelacement des interventions des uns et des autres, le travail de chacun et les compétences dont il témoigne”¹¹¹. Elle invite ainsi à organiser des prises de parole individuelles, mais que cette évaluation individuelle doit tout de même prendre en compte les implications collectives de l'oral.

Enfin, Elisabeth Nonnon dresse une liste des pratiques orales à observer lors d'une évaluation : les attitudes sociales, le positionnement face à autrui, la prise en compte des autres participants à l'échange, les mises en relation effectuées par l'élève et les ressources linguistiques et les formes discursives mobilisées.

Dominique Béatrix Köhler et Anne-Marie Piget reviennent sur le cadre conceptuel de l'évaluation. L'évaluation peut remplir différentes fonctions, notamment une fonction sommative, aussi appelée évaluation certificative : elle vise à faire un bilan destiné au public, aux parents, sur le niveau de compétence des élèves. L'évaluation normative permet de comparer les “performances” de l'élève par rapport aux autres et d'établir par exemple un classement. L'évaluation formative vise à améliorer l'apprentissage en cours. Son objectif est de diagnostiquer les difficultés de l'apprenant afin de lui venir en aide. Elles insistent sur l'adoption d'une évaluation de type critérié, avec des objectifs bien précis dans une perspective de maîtrise du langage oral.

¹¹⁰ NONNON Elisabeth, *op. cit.*

¹¹¹ *Ibid.*

3 - Le rapport conflictuel entre oral et écrit

Les liens entre oral et écrit occupent une place importante dans les travaux en didactique. Ce lien entre oral et écrit s'est également renforcé grâce au contexte social avec l'émergence dans l'usage quotidien de formes écrites influencées par l'oralité comme par exemples les sms et les différentes applications de discussion.

Il convient de comprendre comment oral et écrit s'articulent tout en étant en concurrence ou au contraire se complétant.

Dans l'article "Un oral pour secondariser l'écrit", l'auteur insiste ainsi sur le fait qu'il serait "vain d'enseigner l'oral sans l'envisager dans son articulation avec l'écrit"¹¹². L'oral et l'écrit entretiennent des relations d'interdépendance. L'oral permet de mieux préparer l'écrit, de l'organiser, de réfléchir aux formules à utiliser tandis que l'écrit rend compte des échanges de l'oral et d'en conserver une trace. Maire-Françoise Chanfrault-Duchet insiste donc sur la nécessité "de mettre en lien, d'une manière ou d'une autre, les compétences de l'oral et de l'écrit"¹¹³. En histoire-géographie, la méthode de l'introduction d'une composition peut être utilisée lors de l'élaboration de l'introduction à un exposé. La construction d'un plan peut être mis en oeuvre à travers des exercices écrits ou oraux. Cependant, il convient de tenir compte des spécificités de chaque exercice. Ainsi Christiane Morinet évoque le fait que l'écrit et l'oral ne relèvent pas de la même technologie de communication "selon que l'on est engagé dans le parlé quotidien ou dans l'écrit et, *a fortiori*, dans l'oral fondé sur l'écrit"¹¹⁴.

Au sujet de cette relation entre écrit et oral, Christiane Morinet revient sur les travaux effectués par Isabelle Delcambre dans son article *Ils écrivent comme ils parlent !* et problématise cette remarque des enseignants. Elle se demande en quoi "écrire comme on parle" s'éloignerait-il des objectifs des pratiques

¹¹² MORINET Claudine, "Un oral pour "secondariser"", in FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *Op. cit.*

¹¹³ CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise, "La phrase au lycée, enjeux didactiques". *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, 52-63 pp.

¹¹⁴ MORINET Claudine, *op. cit.*

langagières scolaire. Elle poursuit et explique qu'écrire requiert une posture différente mais que l'écrit ne peut complètement se détacher de l'oralité. Lorsqu'on écrit, on a tendance à intérioriser un oral tandis que le lecteur met le texte en résonance lorsqu'il prend connaissance de ce dernier.

Morinet insiste sur l'importance de mener des activités à l'oral afin d'aborder certaines difficultés à l'écrit. Cependant, elle souligne que certains élèves semblent "ne pas reconnaître la finalité des pratiques orales scolaires". Elle explique que certains ont des difficultés à s'investir dans la logique d'un "oral pour apprendre"¹¹⁵.

Christiane Morinet revient également sur le fait que coordonner écrit et oral ne va pas de soi. Elle explique que ces deux objets n'ont pas les mêmes conditions de production. L'écrit nécessite certaines transpositions et suppose davantage de renseignements puisqu'il est susceptible de s'adresser à un public plus vaste que l'oral.

Pour passer de l'oral à l'écrit, certaines transformations s'avèrent nécessaires et sont orientées "par le changement de conditions de production et de réception"¹¹⁶. L'oral nécessite de prendre en compte les interlocuteurs tandis que l'écrit semble opérer une sorte de généralisation d'après Christiane Morinet. Dans son article, *Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices*, Marie-José Béguelin expose ainsi que l'oral et l'écrit sont soumis à "des contraintes d'encodage et de décodage pragmatiquement différentes"¹¹⁷.

Christiane Morinet défend la thèse d'un oral pour mieux préparer l'écrit. Dans ce sens, elle explique que les productions écrites des lycéens présentent des dysfonctionnements récurrents. Ces derniers montrent les conflits entre les habitudes acquises dans la parole et les transpositions pour écrire. Elle défend la pratique d'activités langagières afin d'anticiper l'écrit. Elle explique ainsi que la syntaxe ou la modification de l'ordre des mots peut se faire à l'oral pour ensuite procéder à l'écriture.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ BEGUELIN Marie-José, "Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices". *Cahier de linguistique française*, 20, 1998, 229-253 pp.

Selon elle, cette préparation de l'écrit par l'oral permet aux élèves de se concentrer sur la production langagière, puis à l'écrit de mieux appréhender d'autres difficultés comme l'orthographe.

Dans son article *Des écrits supports de l'oral*, Micheline Cellier évoque aussi les interactions entre oral et écrit. Elle invite à passer de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral. Elle explique ainsi que "l'oral interactionnel permet un retour réflexif sur l'écrit"¹¹⁸. Un oral en interaction permet de mieux préparer la rédaction de l'écrit. Tandis que l'écrit permet de mieux structurer et d'organiser davantage l'oral. Elle en déduit ainsi que l'oral et l'écrit sont les lieux où se construisent les savoirs et où se donne à voir le travail du langage.

II - Protocole, expérimentations, résultats

Afin de répondre à cette problématique, j'ai mené un diagnostic au sein de deux classes de Seconde dans le but de déterminer le "niveau" de chacun à l'oral à partir d'une grille d'évaluation. Chaque élève devait ainsi passer devant la classe en tant que "tribun du jour". A l'issue de ce diagnostic, j'ai mené tout au long de l'année diverses activités à l'oral. Enfin, j'ai multiplié les exercices à l'oral lors de la séquence sur le thème 4 d'histoire : nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne. Parallèlement, les élèves sont à nouveau passés à l'oral en tant que "tribun du jour" afin de mesurer leur progrès.

A - Le protocole

1 - Construction de la grille d'évaluation

La première étape a été l'élaboration d'une grille d'évaluation complète permettant de mener un diagnostic sur leurs compétences orales de manière

¹¹⁸ Direction de l'enseignement scolaire, *Didactiques de l'oral: actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte*. Paris : Scérén-CRDP de Basse-Normandie, 2003, 245 p.

détaillée. Cette grille d'évaluation (voir Annexe 6) m'a également permis de mesurer les progrès réalisés par les élèves tout au long de l'année à partir des mêmes critères.

Son objectif est d'identifier les compétences précises évaluées lors d'un exercice à l'oral.

Dans son ouvrage *Ap-prendre la parole*, Evelyne Charmeux propose de distinguer plusieurs compétences nécessaires lors d'un exercice à l'oral :

“Des compétences d'ordre physique : vocales, corporelles, (respiration, posture) ; des compétences communicationnelles : décentration, maîtrise de soi, acceptation du regard des autres, des compétences d'ordre sémiotique : savoir interpréter les attitudes et comportements des autres ; des compétences langagière (variation langagière), des compétences énonciatives (improvisation), dont aucune n'est évidente...”¹¹⁹

A partir de cette citation et en mettant en lien la pratique de l'oral et les disciplines concernées, l'histoire et la géographie, j'ai élaboré une grille d'évaluation. Ainsi, cette dernière comporte quatre entrées correspondant à quatre catégories de compétences :

- les compétences physiques ;
- les compétences communicationnelles ;
- les compétences langagières ;
- les savoirs.

Dans chaque catégorie de compétences, j'ai choisi de détailler les critères précis auxquels je comptais prêter attention lors du passage à l'oral de chaque élève. Après avoir établi cette grille, j'ai choisi de discuter des différents critères choisis avec les classes concernées par ce projet. Cette explication a également été l'occasion de démontrer aux élèves ce qui était attendu lors de l'exercice à l'oral et d'instaurer un climat de confiance concernant ces passages à l'oral que certains redoutaient grandement.

La première catégorie se référant aux compétences physiques rassemble les critères suivants :

¹¹⁹ CHARMEUX Evelyne, *op. cit.*

- “Je sais occuper l’espace” : un oral est une mise en scène pour l’élève, ce dernier doit donc penser à occuper l’espace et à ne pas être immobile, figé. Ceci représente un effort pour les élèves, qui rencontrent des difficultés à “se montrer”, à être à l’aise devant l’ensemble de la classe.
- “Je sais me tenir droit” : l’élève veille durant l’exercice oral à se tenir correctement, droit et non renfermé sur lui même. Il est plus à l’aise pour prendre parole et se montre plus confiant également.
- “Je sais parler assez fort” : l’élève doit tâcher d’être audible par l’ensemble de la classe. Il doit être capable de parler assez fort, sans crier, de trouver le juste milieu.
- “Je sais poser ma voix” : il convient donc d’être capable de s’adresser à l’ensemble de la classe, ce qui peut s’avérer difficile pour un élève de seconde, notamment en maîtrisant son stress. L’élève doit poser sa voix, éviter que celle-ci ne soit trop tremblante.

Concernant la catégorie intitulée “les compétences communicationnelles”, plusieurs critères m’ont semblé opportuns :

- “Je sais regarder le public” : l’élève s’efforce lors de son passage à l’oral de capter l’attention du public. Il veille à s’adresser à la classe en regardant son public pour mieux l’accrocher, le faire se sentir davantage concerné. Le regard permet d’appuyer son propos.
- “Je sais me montrer dynamique sans en faire trop” : Afin d’accrocher son public, l’élève doit rentrer quelque part dans la peau d’un acteur, se montrer enjoué, motivé. Il doit tenter d’intéresser son public, ceci passe par l’attitude de l’élève. C’est un effort pour les élèves de Seconde qui sont des adolescents qui rencontrent parfois des difficultés à se montrer motivés.
- “Je sais articuler” : Afin d’accrocher son public et d’être compris par ce dernier, l’élève veille à articuler. La fonction d’un exercice oral est de communiquer.

- “J’ai respecté le temps imparti” : Les élèves doivent veiller à respecter le temps imparti, c’est-à-dire être capable de s’exprimer face à la classe pendant trois minutes, en veillant à ne pas dépasser ce temps.
- “Je sais me détacher de mes notes” : J’encourage très fortement mes élèves à ne pas prendre de notes afin d’être plus disponible pour le public et de veiller à regarder la classe. Cet exercice exige ainsi des élèves un effort de mémorisation, concernant les notions ou les exemples à citer.

La troisième catégorie englobe les compétences langagières. Les critères établis pour ce domaine sont les suivants :

- “J’emploie une grammaire correcte, une formulation adaptée” : L’élève énonce des phrases grammaticalement correctes, en veillant par exemple aux accords de temps. Il démontre ainsi sa capacité à maîtriser la langue française à l’oral et à adopter un langage adapté à la situation en ayant recours à un registre adapté à l’exercice.
- “J’utilise un vocabulaire adapté” : L’élève a recours à un vocabulaire riche, il réinvestit le vocabulaire et les notions étudiés en cours.
- “Je tiens un discours cohérent et construit, j’utilise des connecteurs logiques” : L’élève veille à tenir un discours organisé durant lequel on peut distinguer notamment l’introduction, le développement et la conclusion. L’élève emploie des connecteurs logiques pour énoncer un exemple ou lors de l’annonce du plan de son intervention. L’élève tient un discours fluide et cohérent permettant une bonne compréhension de ses auditeurs.

La quatrième catégorie est davantage centrée sur les savoirs, sur le contenu. L’élève doit avoir mémorisé les diverses informations afin de les restituer. Les savoirs doivent être organisés. Pour cette quatrième partie, les critères sont les suivants :

- “J’introduis et je conclus mon discours.” : L’élève introduit rapidement la séance précédente. Pour cela, il convient de formuler une accroche très rapide et d’expliquer rapidement le sujet de la séance. Afin de conclure,

l'élève répond rapidement à la problématique et rappelle les informations les plus importantes.

- “Je sais synthétiser le cours et donner les informations les plus importantes.” : Lors de son développement, l'élève veille à évoquer les notions les plus importantes étudiées en cours. Il pense à les définir et à illustrer ses propos grâce aux exemples étudiés en cours.
- “Je sais argumenter en énonçant une idée générale puis en développant à l'aide d'exemples concrets.” : L'élève énonce une idée générale, afin d'appuyer son énoncé il fournit un exemple pertinent et montre qu'il est capable d'argumenter grâce à ses connaissances.
- “J'énonce une problématique (en reprenant celle du cours) et j'y réponds.” : L'élève formule une problématique simple en reprenant celle proposée en cours par l'enseignant. Il répond à cette dernière tout le long de son discours. La problématique doit être le fil conducteur des propos de l'élève.

Cette grille d'évaluation m'a donc permis d'évaluer les élèves sur des critères précis dont ils avaient connaissance. J'ai choisi d'utiliser cette grille d'évaluation lors de chaque exercice à l'oral en classe afin de constater les progrès effectués par chacun au cours de l'année.

2 - Le diagnostic : le tribun du jour

Pour établir un diagnostic et évaluer les compétences orales de mes élèves, j'ai mené avec eux un premier exercice intitulé “le tribun du jour”. Chaque élève est donc passé à l'oral devant l'ensemble de la classe afin d'évoquer le sujet de la séance précédente en trois minutes. Lors de la présentation de cet exercice, j'ai insisté auprès des élèves pour qu'ils se mettent dans la peau d'un tribun, venant faire le compte-rendu de la séance précédente à la classe. J'ai donc mis l'accent sur la motivation et je les ai fortement encouragé à ne pas avoir de notes.

L'élève devait donc introduire le contenu de la séance précédente et rappeler la problématique. Il devait ensuite reprendre les informations les plus importantes

de la séance et les présenter de manière organisée. Il s'agissait donc de reprendre par exemple les trois sous-parties de la séance, d'énoncer les notions étudiées et de donner des exemples. Enfin, l'élève concluait son propos en répondant de manière très synthétique à la problématique.

Ce premier exercice m'a donc permis de constater les compétences acquises par les élèves, celles qui pouvaient représenter un obstacle pour quelques élèves et enfin celles qui nécessitaient un travail plus approfondi pour une grande partie d'entre eux.

Lors de cet exercice, les élèves ont pu également prendre en compte les difficultés de chacun. Cela a contribué à instaurer une certaine bienveillance de la part des autres élèves lorsque l'un d'entre eux passait à l'oral et une solidarité. Tôt ou tard, celui qui n'était pas encore passé à l'oral devrait le faire. Lors des premières séances, des élèves se sont montrés volontaires, puis j'ai désigné les élèves et établi un calendrier de passage. Chaque élève était donc informé du jour où il allait devoir passer à l'oral. Ce n'était pas un exercice "surprise".

L'exercice du "tribun du jour" m'a permis d'établir un diagnostic mais il m'a aussi permis de constater les progrès de chaque élève. Après avoir mené plusieurs exercices à l'oral en classe au cours de l'année, chaque élève a dû à nouveau passer devant la classe en tant que "tribun du jour". J'ai pu constater cette bienveillance précédemment évoquée entre eux, puisque cette fois-ci, après être passé à l'oral, l'ensemble de la classe était invitée à discuter la performance du "tribun du jour" en ayant sous les yeux la grille d'évaluation.

3 - Les différents exercices menés à l'oral au cours de l'année

Tout au long de l'année, j'ai choisi de mener au sein des séquences d'histoire et de géographie des activités à l'oral. Afin de mesurer les progrès des élèves, lorsque je choisissais d'évaluer ces activités, j'ai utilisé à nouveau

la grille d'évaluation précédemment élaborée en l'adaptant parfois à l'exercice en question.

Lors de la séquence portant sur le thème 2 en histoire : "L'invention de la citoyenneté dans l'Antiquité", j'ai choisi d'organiser deux activités à l'oral. La première portée sur les droits et devoirs de citoyens à Athènes (voir Annexe 7) tandis que la deuxième avait pour objectif de travailler sur la notion de citoyenneté au sein de l'Empire romain (voir Annexe 8).

Lors de la première activité, la classe a été divisée en plusieurs groupes : deux groupes de citoyens, deux groupes d'esclaves, deux groupes de femmes et deux groupes de métèques. J'avais au préalable constitué un corpus documentaire pour les différents groupes. A partir des différents documents, chaque groupe a dû présenter un personnage de son invention étant une femme, un citoyen, un esclave ou un métèque à Athènes. Les élèves devaient évoquer les droits, les devoirs, la place du personnage concerné dans la société antique en passant à l'oral devant l'ensemble de la classe et en désignant un porte parole dans le groupe en question. L'objectif était de comprendre les droits et les devoirs des citoyens athéniens et de comprendre aussi le fonctionnement de la société à cette époque.

Pour cette deuxième activité, j'ai veillé à conserver les mêmes groupes d'élèves. J'ai construit cette séance à partir de documents que m'a fourni M. Bédouret. A partir du cours, du manuel et d'un extrait vidéo portant sur la romanisation de la ville de Thysdrus actuellement en Tunisie, les élèves devaient en tant que délégation de cette ville faisant partie de l'empire romain demander la citoyenneté romaine à l'empereur romain. Cette séance avait pour objectif de discuter à nouveau de la notion de citoyenneté, de mobiliser les connaissances des élèves à ce sujet, d'aborder le concept de romanisation et les conditions d'accès à la citoyenneté. Un membre du groupe était alors désigné représentant de la délégation afin de défendre le cas de la ville de Thysdrus devant l'empereur. L'élève ne devait pas être passé à l'oral lors de la précédente activité.

Le lien entre l'activité orale sur les droits et devoirs à Athènes et le devoir surveillé

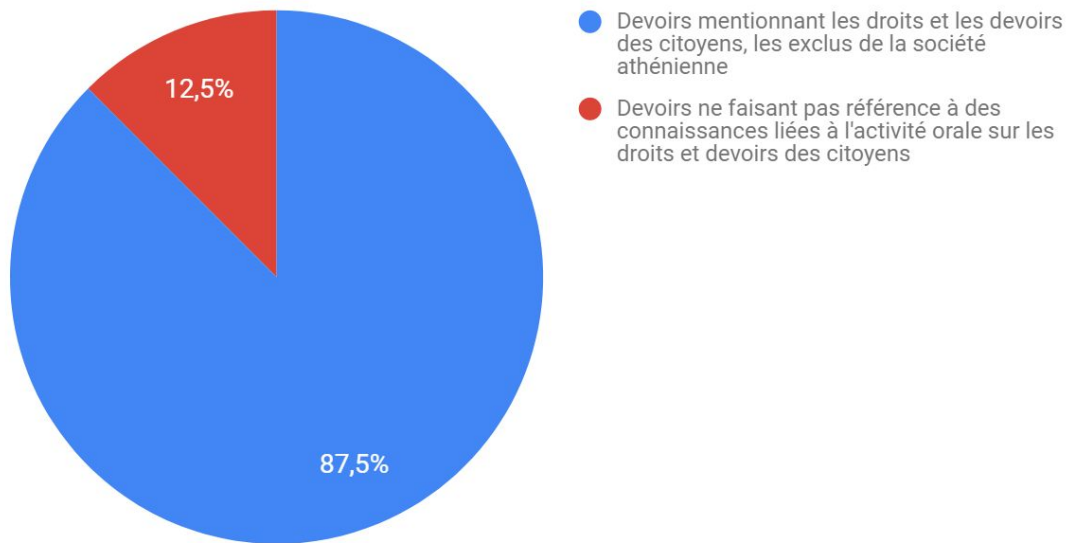


Figure 1 : Le lien entre l'activité sur les droits et devoirs à Athènes et le devoir surveillé.

Le lien entre l'activité orale "le discours à l'empereur" et le devoir surveillé

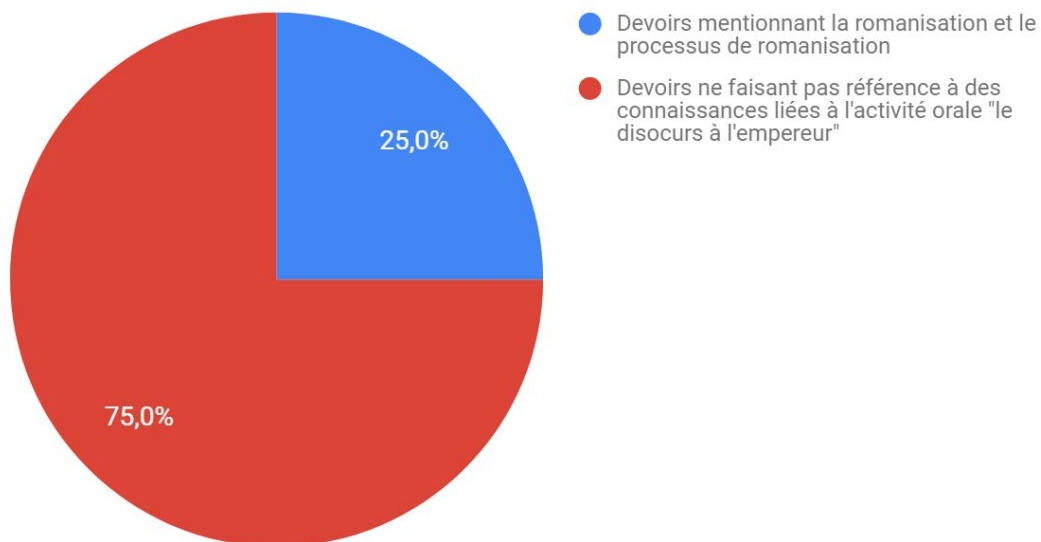


Figure 2 : Le lien entre l'activité orale "le discours à l'empereur" et le devoir surveillé

Grâce à ces graphiques, on constate que 87,5% des copies du devoir surveillé mentionnent les droits et les devoirs des citoyens et des exclus de la

citoyenneté tandis que seul un élève sur quatre a mentionné la romanisation et son processus (voir Annexe 9). Ces résultats montrent que le lien entre une activité orale et un devoir n'est pas forcément évident à faire pour un élève.

En géographie, dans le cadre du thème 2 Gérer les ressources terrestres, j'ai choisi de travailler sur l'étude de document et sur la méthodologie du croquis tout au long des séquences portant sur "Nourrir les hommes" et "L'eau, une ressource essentielle". Lors des études de cas menées sur les Etats-Unis pour la première séquence et sur l'Egypte pour la deuxième séquence, j'ai choisi davantage de travailler sous forme de cours dialogué. Lorsqu'un élève répondait à une question, il devait penser à justifier ses réponses. Il convient alors de reprendre régulièrement les élèves, de les amener à faire des phrases complètes, à argumenter en prenant des exemples issus des documents de l'étude de cas. L'objectif était ici de les amener à participer davantage, à travailler leurs interventions à l'oral. J'ai choisi lors de ces séances de ne pas toujours leur laisser le temps de formuler par écrit leurs réponses afin de travailler avec eux un oral plus spontané et non un écrit oralisé.

Lors de la séquence "Nourrir les hommes", j'ai travaillé sur un croquis (voir Annexe 10) à l'échelle mondiale intitulé : "Nourrir les hommes : entre défis alimentaires et développement" dans le but de reprendre plusieurs éléments étudiés en cours et faire une synthèse de la question à l'échelle mondiale. J'ai abordé lors de cette séance les bases de la sémiologie. Par groupe, les élèves ont réfléchi au choix des figurés puis nous avons procédé à une mise en commun concernant le choix des figurés. Figuré par figuré, j'ai choisi de mener une correction en confrontant les différentes propositions. Les élèves ont dû argumenter afin de défendre leurs choix, cela leur a permis de discuter ces choix et de comprendre lequel était le plus judicieux.

Lors de la séquence "L'eau, une ressource essentielle", les élèves ont du réaliser un schéma à partir d'une photographie (voir Annexe 11). Pas à pas, les élèves ont construit le plan de la légende et ont là aussi discuté le choix des figurés dans la même logique que la séance sur le croquis du thème "Nourrir les hommes".

Lors de la séquence portant sur le thème 3 d'histoire "Sociétés et cultures

rurales médiévales”, j’ai adapté quelques séances trouvées en ligne sur le site les “TâCos de Thucydide et de Rameau” proposé par M. Ortiz¹²⁰. Après avoir étudié un corpus documentaire, les élèves répondent à des questions afin de construire la trace écrite sur la deuxième partie du chapitre. Lors des deux séances suivantes, j’ai adapté l’activité proposée sous forme d’oral. Les élèves devaient conseiller le roi pour développer son domaine lors d’un discours devant la cour. Les élèves introduisent leurs propos et développent des conseils dans les domaines religieux, concernant l’exploitation des terres et au sujet de la gestion des paysans. Lors de cette activité, j’ai demandé aux élèves de reformer les mêmes groupes qu’au début de l’année afin de faire passer à l’oral l’élève qui n’était pas passé à l’oral lors des précédentes activités.

Lien entre l'activité orale "les conseils auprès du roi" et le devoir surveillé

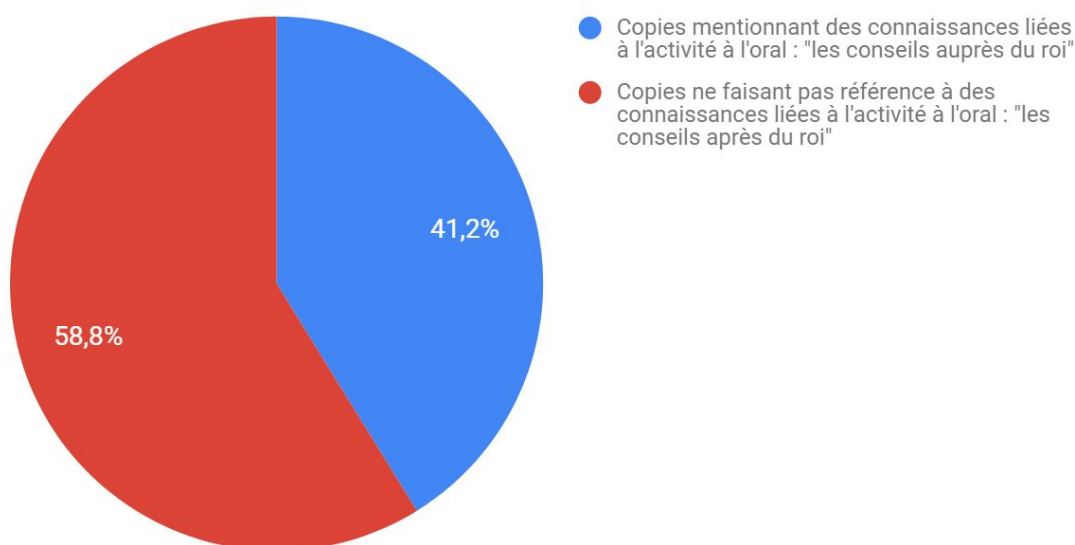


Figure 3 : Le lien entre l’activité orale “les conseils auprès du roi” et le devoir surveillé.

On constate ici que cet activité a permis de construire des savoirs pour les élèves mais seulement 41,2% des copies mentionnent des connaissances faisant référence à cette activité.

Dans le cadre de la séquence en géographie sur le thème “Aménager la ville”,

¹²⁰ FILLON L., QUINET O. et OLIVIER N. *Les Tâcos de Thucydide et de Rameau*. Disponible sur : <<https://tacohtec.wordpress.com/2017/09/27/le-roi-arthur-a-besoin-de-vous/>> (consulté le 15 septembre 2018)

j'ai mené plusieurs séances dans le cadre d'une tâche complexe dont le but était de construire un projet sur l'aménagement de la ville durable du futur (voir Annexe 12). Les élèves ont alors constitué des groupes de trois élèves. Chaque élève s'est vu attribué une thématique et un corpus documentaire concernant soit la fonction résidentielle de la ville, soit sur les services urbains soit concernant les transports et les mobilités. A partir de ces recherches, les élèves devaient proposer un projet et des aménagements dans ces différents domaines. Ils devaient ensuite, en tant qu'experts en urbanisme et spécialiste du développement durable mandaté par l'ONU, introduire leurs propos, proposer une problématique, défendre leurs différents projets dans chaque domaine concerné et se répartir la parole et argumenter en la faveur de ce qu'ils proposaient. Afin de défendre ce projet, les élèves devaient également réaliser un schéma avec une légende organisée et commenter ce dernier lors du passage à l'oral.

B - Une ingénierie pédagogique centrée sur l'oral

1 - L'oral, un objet d'apprentissage : les objectifs en termes de compétences

Après avoir analysé les résultats du diagnostic effectué grâce à l'activité du "tribun du jour", j'ai réalisé qu'il était nécessaire de travailler à l'oral les compétences et critères de la grille d'évaluation suivants : je sais occuper l'espace, je me montre dynamique, je n'ai pas de notes, j'ai respecté le temps imparti, je tiens un discours cohérent et construit. Il me paraissait également essentiel de mieux apprendre aux élèves à mobiliser leurs connaissances à l'oral et de faire le lien entre les exercices à l'oral, le cours et les temps d'évaluation (à l'oral comme à l'écrit).

L'objectif des séances dédiées à l'expression orale lors de la séquence sur le thème 4 d'histoire "Nouveaux horizons géographiques et culturels des

Européens à l'époque moderne" était de consolider les compétences orales, notamment concernant ces différents critères précédemment cités. Après avoir introduit ce thème en travaillant la majorité du temps sous forme de cours dialogué, j'ai choisi de réaliser une première séance sur Constantinople, un lieu de contacts entre différentes communautés religieuses (voir Annexe 13). J'ai alors divisé la classe en plusieurs groupes et j'ai réparti les cinq documents à étudier parmi ces groupes. Les élèves devaient analyser le document qui leur avait été attribué. Afin de les aiguiller dans leur analyse, je leur ai distribué un tableau, qui pouvait leur servir de grille de lecture pour ces documents. L'objectif était de trouver grâce à ces documents des preuves de contacts religieux, de contacts culturels et scientifiques ou de contacts économiques. Après avoir pris connaissance du document, chaque groupe a présenté son document à l'ensemble de la classe. Le but était pour les autres élèves de compléter un tableau avec les différentes catégories précédemment citées grâce à l'ensemble des documents. Cette activité a permis de préparer ensuite la construction de l'introduction d'une composition et d'un plan portant sur Constantinople. Durant cette séance, j'ai décidé de ne pas laisser trop de temps aux élèves pour prendre des notes lors de l'analyse des documents afin de privilégier un oral plus spontané. Cet exercice leur a permis aussi de ne pas s'appuyer sur un écrit. Chaque groupe possédait trois minutes pour présenter rapidement son document et en présenter son analyse par rapport aux différents éléments recherchés.

J'ai également adapté une séance présentée par Mme Linger pour en faire un exercice à l'oral (voir Annexe 14). Il s'agit d'une étude sur Magellan. Grâce à un corpus documentaire, les élèves devaient préparer le compte-rendu de leur voyage à présenter au roi et à sa cour. Les élèves devaient donc incarner trois survivants de cette expédition et évoquer : les raisons de ce voyage, les conditions de vie à bord et les progrès dans la connaissance du monde et dans la recherche qu'a permis ce voyage. A l'issue de la séance de préparation de ce discours, les élèves sont donc passés à l'oral par groupe de trois devant l'ensemble de la classe. Lors de ce passage à l'oral, l'objectif était encore une fois de se concentrer sur ces critères précédemment cités.

L'objectif des exercices d'expression orale menés tout au cours de l'année, et des exercices orales de cette séquence, est de montrer que l'oral est un objet d'apprentissage. L'oral rassemble une variété de compétences à développer. Le premier diagnostic m'a ainsi permis de distinguer les compétences sur lesquelles travailler avec les élèves. L'objectif de cette séquence était d'approfondir davantage les compétences qui semblaient poser davantage de problèmes aux élèves de l'échantillon. Lors de cette séquence, j'ai également mené d'autres exercices afin de montrer que l'oral est un outil d'apprentissage.

2 - L'oral, un outil d'apprentissage : les objectifs en termes de contenu

Afin de montrer que l'oral est un outil d'apprentissage, il convient d'évoquer les deux séances citées précédemment dans le cadre de la séquence. La première séance a permis pour chaque groupe de construire des savoirs et de les transmettre ensuite à l'ensemble de la classe. En termes de connaissances, les élèves ont distingué les différentes communautés religieuses présentes à Constantinople, les contacts aussi bien culturels, scientifiques et économiques de ces différentes communautés. Ils ont ensuite réinvesti ces connaissances évoquées oralement à l'écrit pour construire le plan de la composition.

La séance suivante sur l'expédition de Magellan avait pour objectif de revenir sur les raisons de l'expédition et des "Grandes Découvertes". Cet exercice a permis de discuter des conditions de ces expéditions grâce aux documents proposés. La partie sur les progrès dans la connaissance du monde et des découvertes scientifiques leur a permis de mêler les informations issues du cours et des documents.

Au cours du deuxième chapitre, les élèves ont réalisé des exposés sur un tableau et un personnage scientifique en lien avec ce dernier. L'objectif était de présenter un exposé comme une composition : avec une introduction et une

problématique, la première partie devait traiter du tableau, présenter ce dernier, répondre à différentes questions à son sujet. La deuxième partie de l'exposé était dédiée à la présentation du personnage historique rattaché à ce tableau. Les élèves devaient ensuite conclure. L'objectif de cette activité est de démontrer que l'oral est un lieu de construction des savoirs en abordant divers personnages et diverses oeuvres d'art. Cette activité a permis également de travailler là encore sur les compétences ciblées en début de séquence.

3 - L' Evaluation

Lors de cette séquence , j'ai procédé à deux évaluations :

- une évaluation écrite sous forme d'un devoir d'une heure, sur un sujet de composition très proche d'un exercice travaillé en classe, afin d'évaluer leurs compétences à élaborer une introduction et à construire un plan. L'objectif est ici de voir si les élèves mobilisent dans ce devoir les connaissances construites principalement lors d'activités menées à l'oral.
- une évaluation orale afin d'évaluer leurs compétences dans le cadre d'un oral spontané. Lors de cet oral, un groupe de trois élèves était convoqué afin de discuter de plusieurs oeuvres et personnages présentés lors des exposés. L'objectif était de voir si les élèves utilisaient les informations qui leurs avaient été transmises à l'oral.

C - Analyse et résultats

1 - Les résultats du diagnostic et des exercices menés au cours de l'année

Dans un premier temps, il convient donc d'analyser les résultats obtenus lors du diagnostic avec la première série de passage à l'oral dans le cadre du

“tribun du jour”. Le but de ce diagnostic était de dégager les compétences à travailler en priorité avec les élèves.

Dans la catégorie des compétences physiques, plusieurs critères ont été établis.

La maîtrise de la compétence "Je sais occuper l'espace "

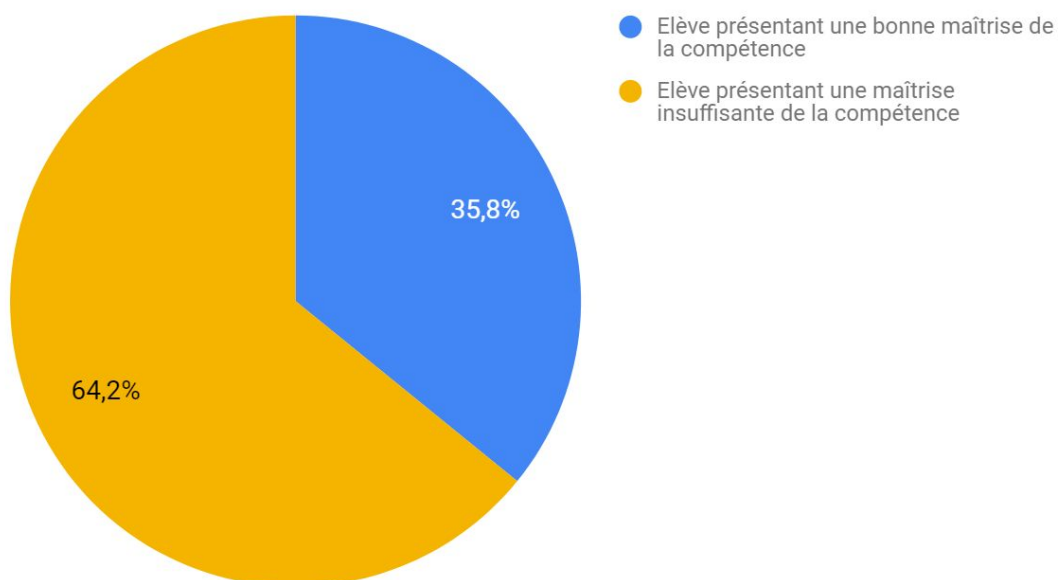


Figure 4 : La maîtrise de la compétence “Je sais occuper l’espace” chez les élèves de Seconde lors du diagnostic.

La maîtrise de la compétence "Je sais me tenir droit"

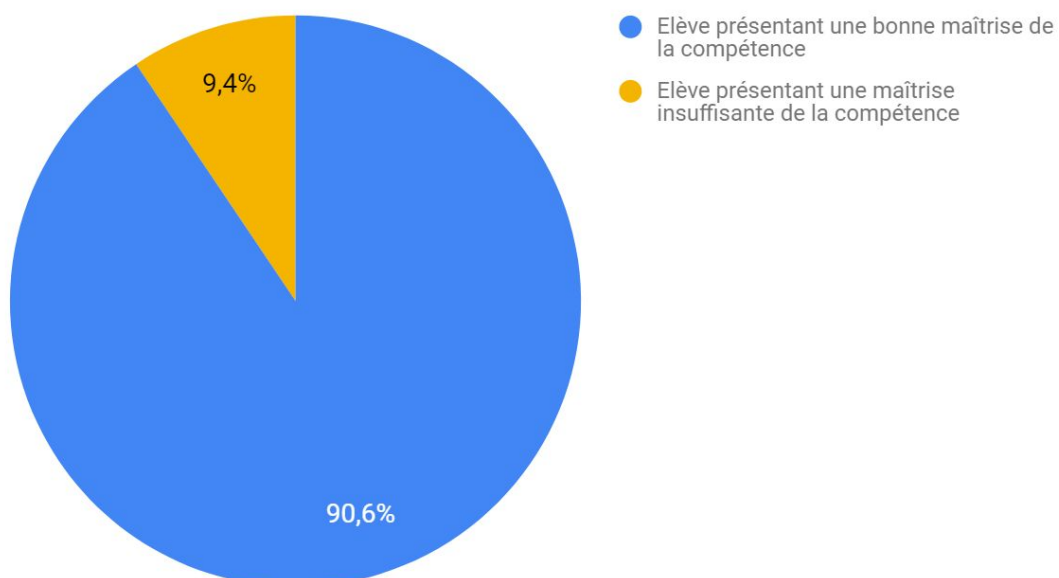


Figure 5 : La maîtrise de la compétence “Je sais me tenir droit” chez les élèves

de Seconde lors du diagnostic

Maîtrise de la compétence "Je sais capter les regards du public."

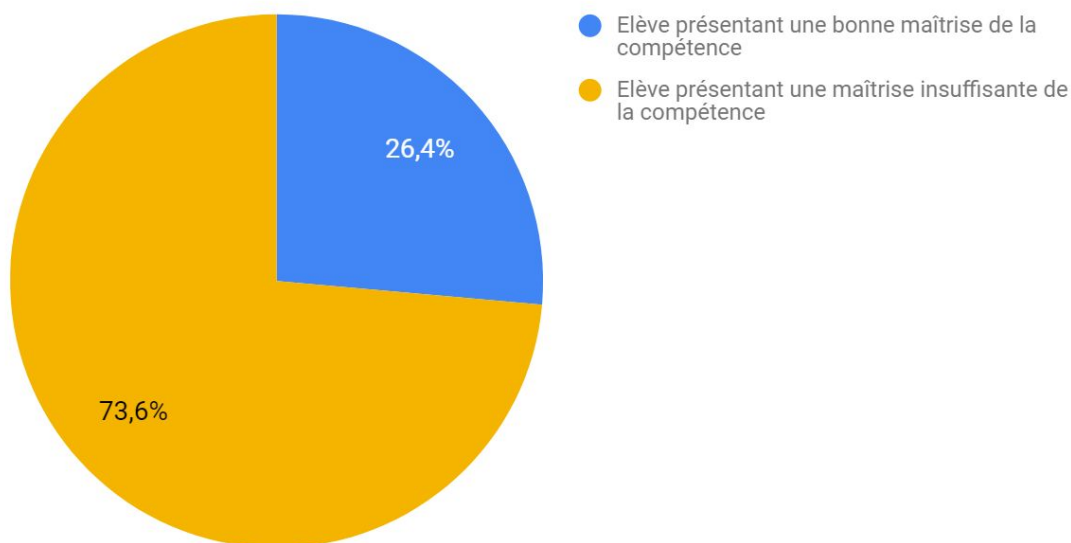


Figure 6 : La maîtrise de la compétence "Je sais capter les regards du public" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

Maîtrise de la compétence "Je sais parler assez fort pour que l'on m'entende"

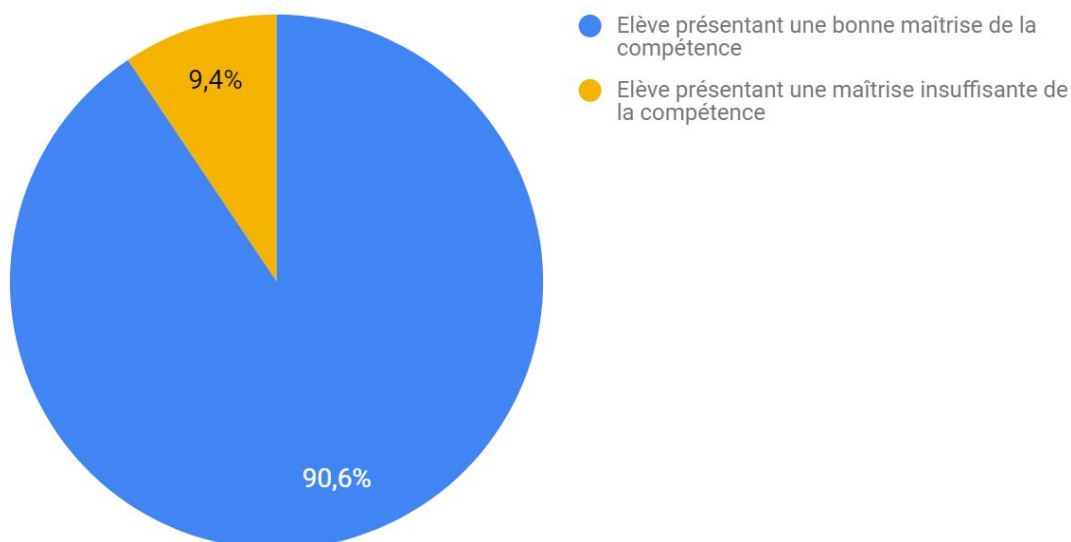


Figure 7 : La maîtrise de la compétence "Je sais parler assez fort pour que l'on m'entende" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

Maîtrise de la compétence "Je sais poser ma voix."

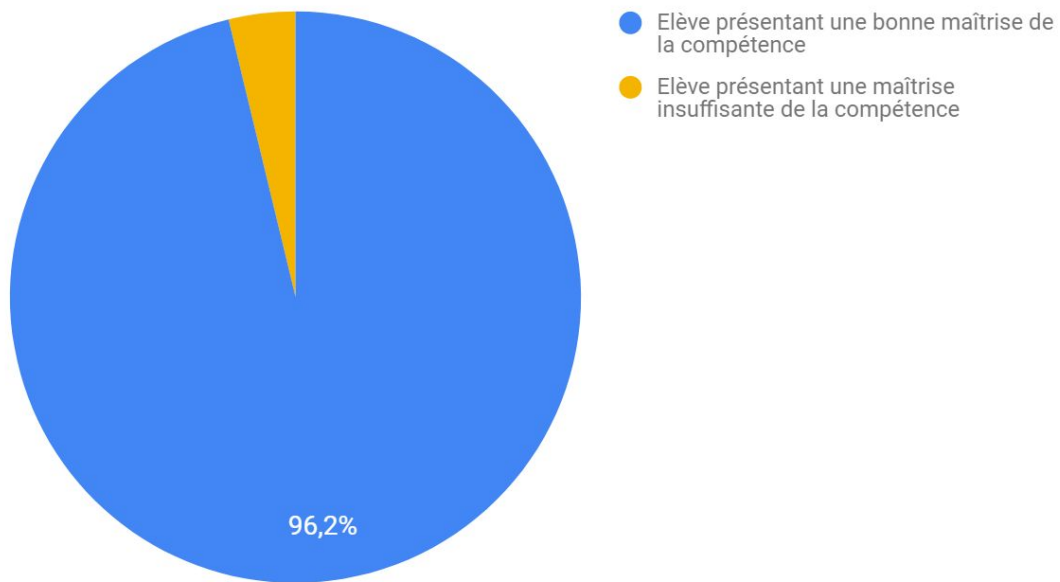


Figure 8 : La maîtrise de la compétence "Je sais poser ma voix" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

Grâce à ce diagnostic, on constate que la très grande majorité des élèves (plus de 90%) sont capables de poser leur voix lors de l'exercice oral, de parler assez fort pour être audible et de se tenir droit. En revanche, on remarque que 73,6% d'entre eux rencontrent des difficultés à regarder le public et à se confronter ainsi aux autres. 64,2% ne savent pas "occuper la scène" et restent trop immobiles.

La maîtrise de la compétence "Je m'applique à articuler"

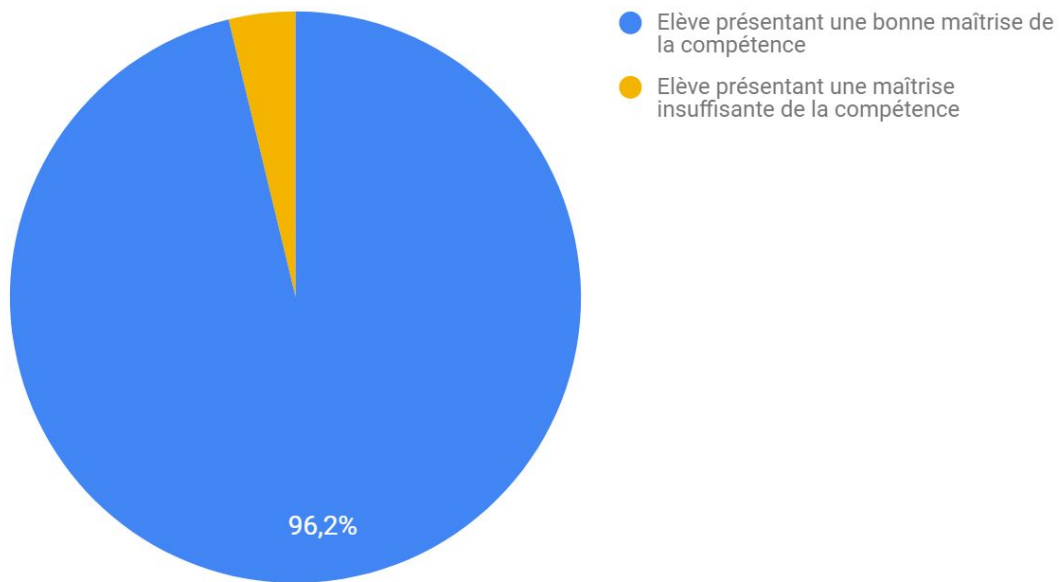


Figure 9 : La maîtrise de la compétence "Je m'applique à articuler" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La maîtrise de la compétence "Je me montre dynamique et motivé"

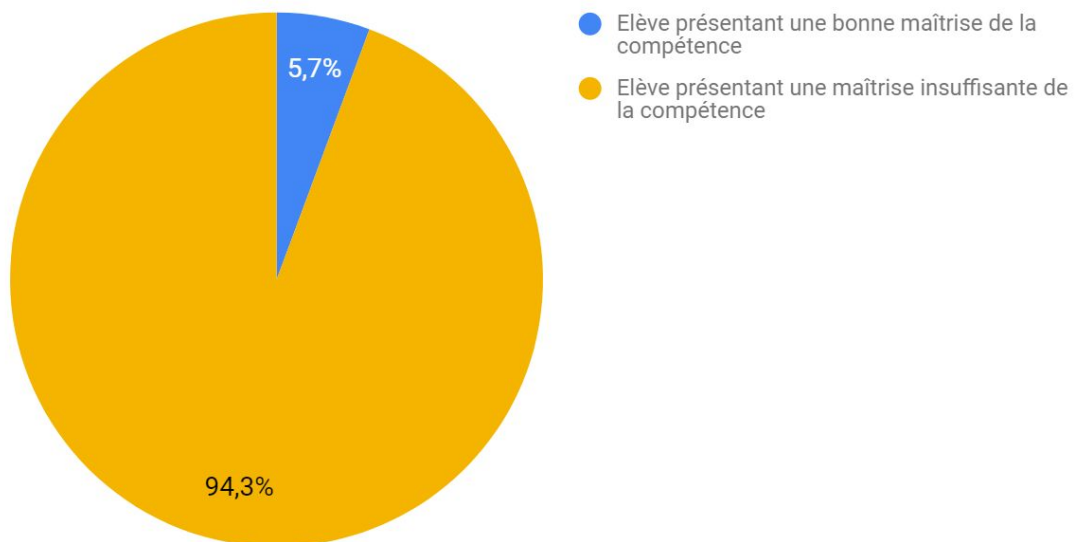


Figure 10 : La maîtrise de la compétence "Je me montre dynamique et motivé" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La maîtrise de la compétence "J'ai respecté le temps imparti."

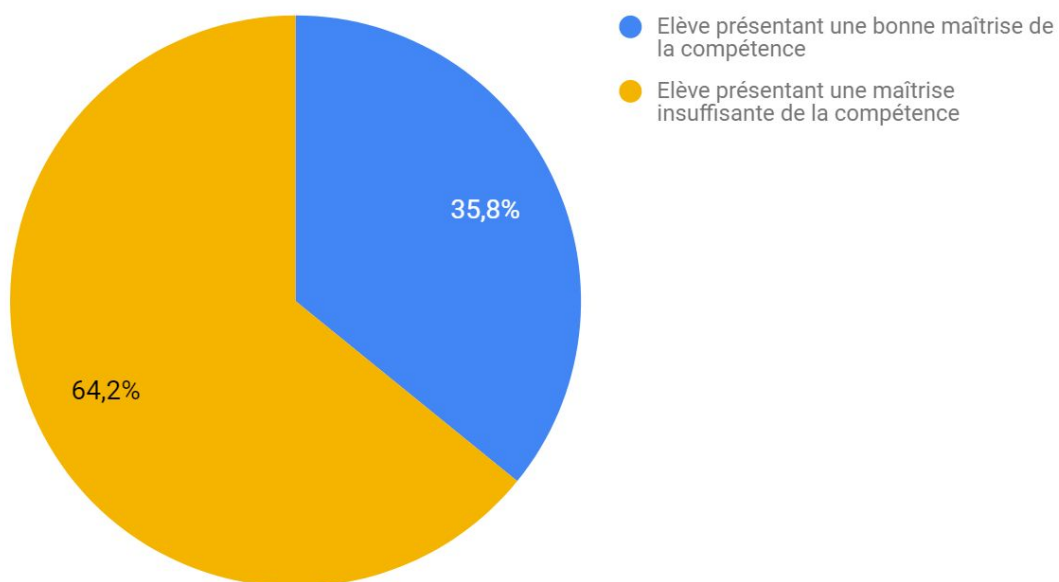


Figure 11 : La maîtrise de la compétence "J'ai respecté le temps imparti" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La maîtrise de la compétence "Je me détache de mes notes"

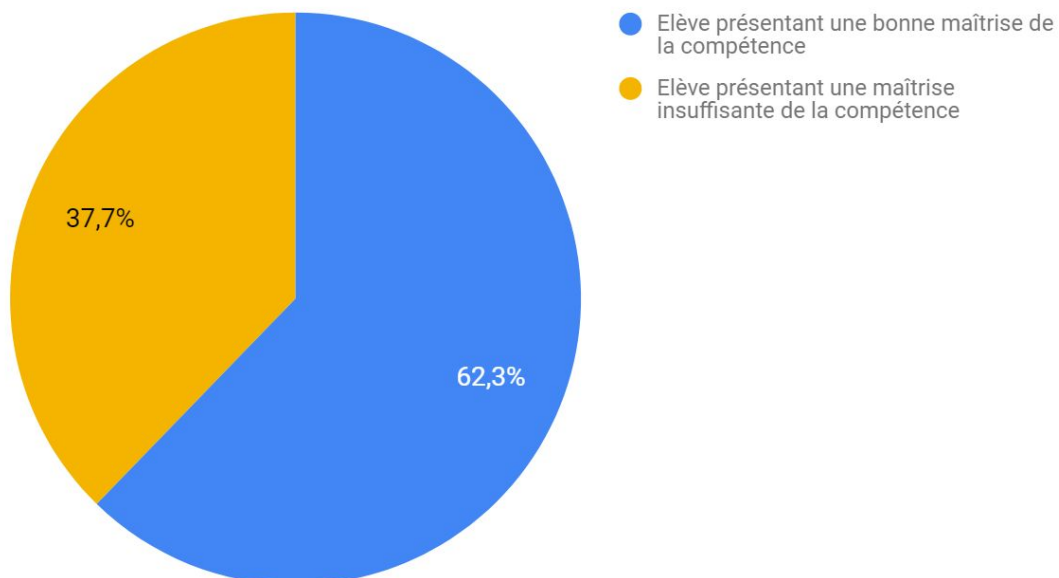


Figure 12 : La maîtrise de la compétence "Je me détache de mes notes" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

Dans la catégorie des compétences communicationnelles on peut observer que

les élèves prennent soin d'articuler. L'ensemble des élèves répondent aux questions posées. Cependant, 94,3% d'entre eux ne se montrent pas assez motivés. Beaucoup sont très timides lors de l'exercice. 64,2% des élèves ne respectent pas le temps imparti et s'expriment pendant moins de trois minutes. Pour certains, même trente secondes d'expression orale en continue se sont révélées difficiles. 62,3% des élèves réussissent à se détacher de leurs notes, à ne pas trop lire lors de leur intervention à l'oral.

La maîtrise de la compétence "J'emploie une grammaire correcte/formulation adaptée."

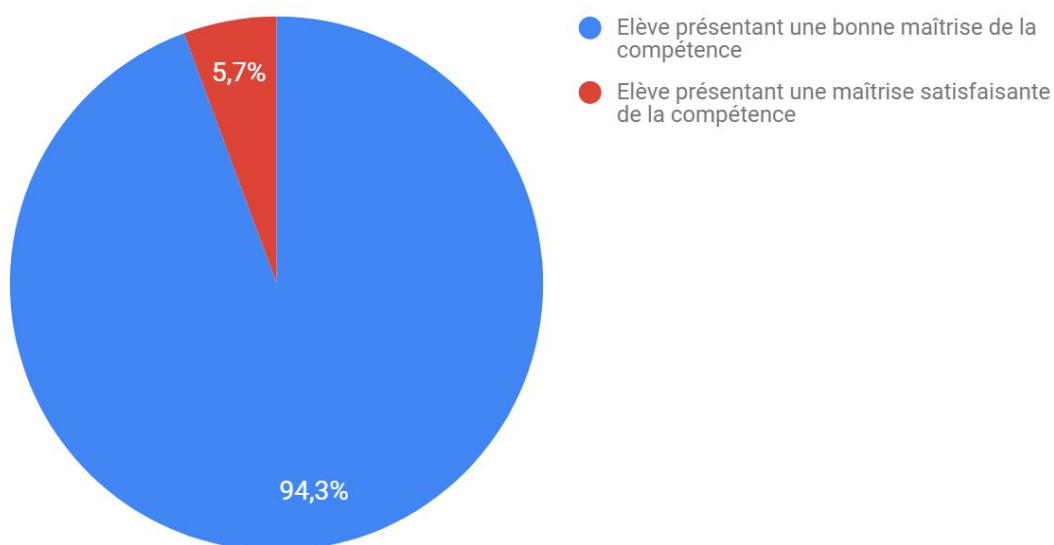


Figure 13 : La maîtrise de la compétence "J'emploie une grammaire correcte et une formulation adaptée" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic.

La maîtrise de la compétence "J'utilise un vocabulaire adapté."

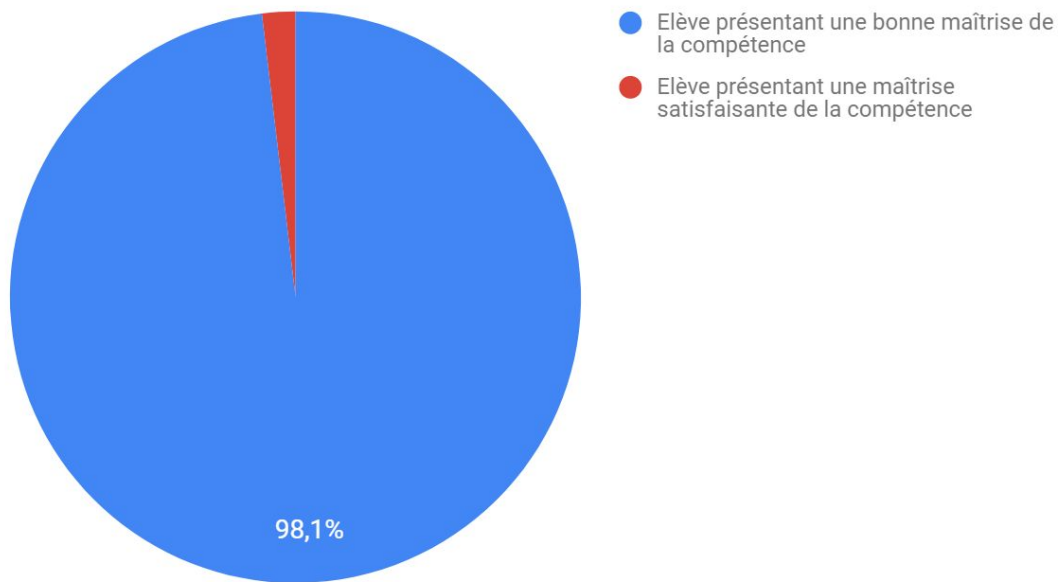


Figure 14 : La maîtrise de la compétence "J'utilise un vocabulaire adapté" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic.

La maîtrise de la compétence "Je tiens un discours cohérent et construit, j'utilise des connecteurs logiques"

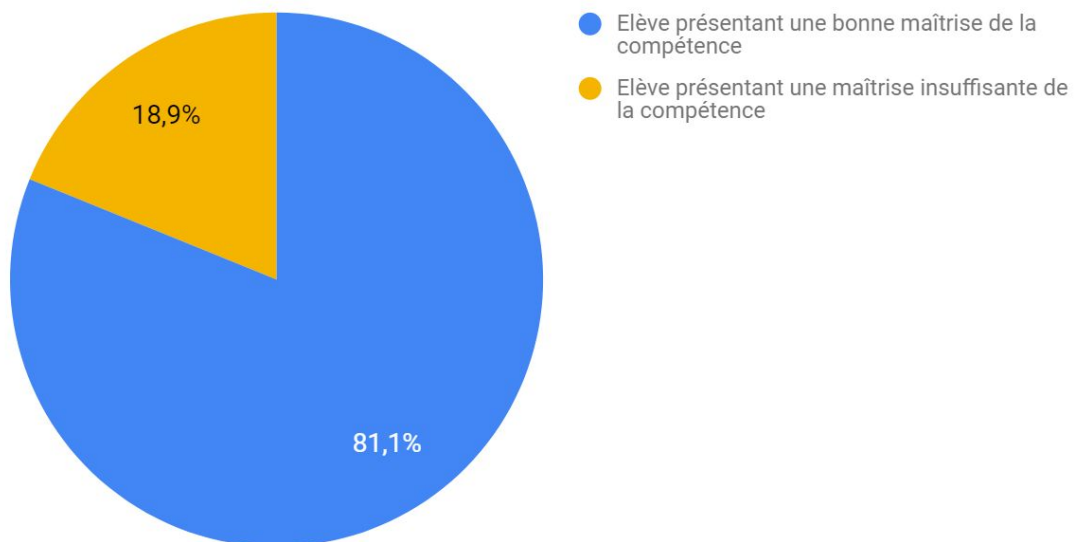


Figure 15 : La maîtrise de la compétence "Je tiens un discours cohérent et construit, j'utilise des connecteurs logiques" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La très grande majorité (94,3%) des élèves emploient une grammaire correcte ou se reprennent et reformulent correctement la phrase à l'oral. 98% des élèves utilisent un vocabulaire adapté. Ils reprennent notamment des notions, des mots abordés en classe. Cependant, en ce qui concerne les compétences langagières, tenir un discours organisé et construit semble représenter une difficulté pour près de 18,9% des élèves. Le discours n'est pas toujours très bien organisé et structuré.

La maîtrise de la compétence "J'introduis et je conclus mon discours."

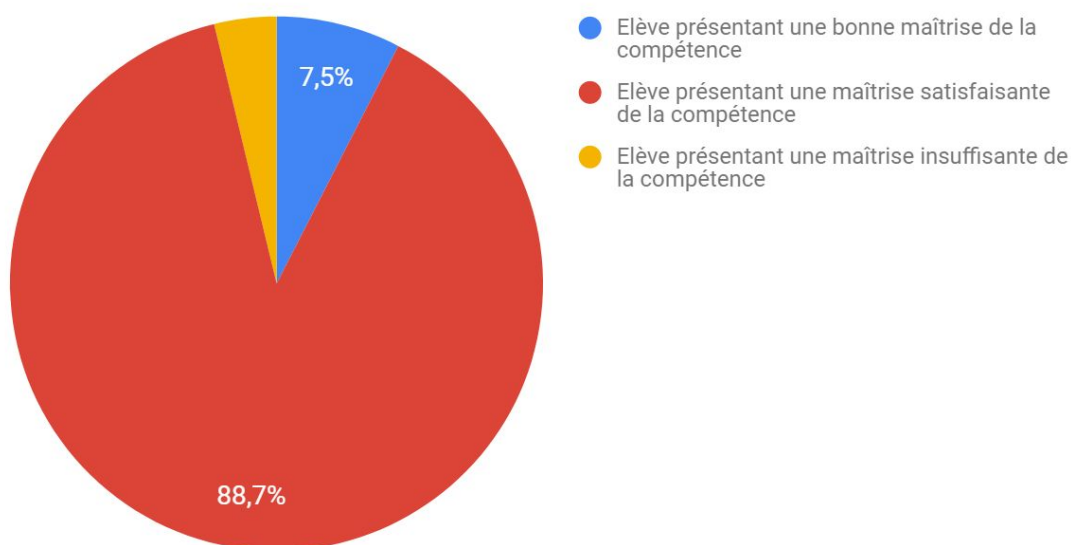


Figure 16 : La maîtrise de la compétence 'J'introduis et je conclus mon discours' chez les élèves de Seconde lors du diagnostic.

La maîtrise de la compétence "Je sais synthétiser le cours et donner les informations les plus importantes."

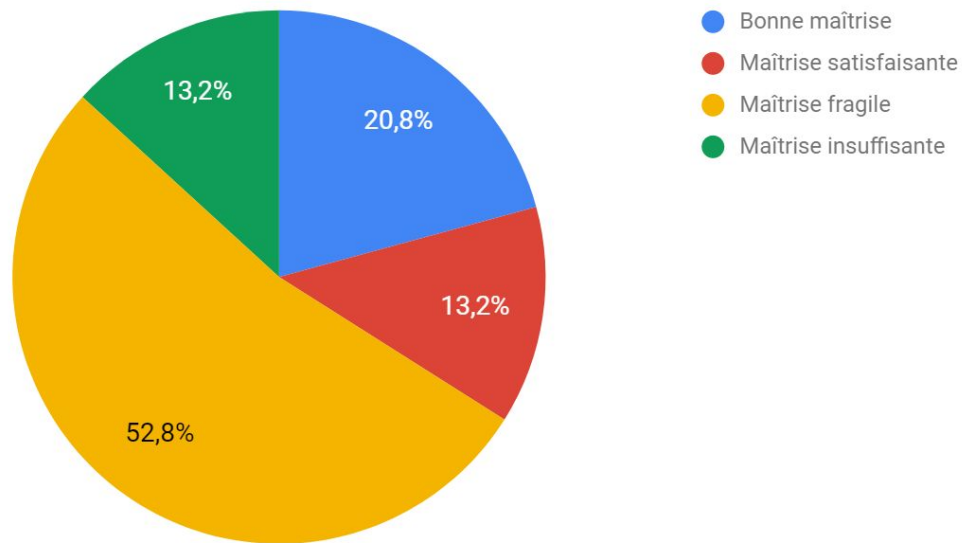


Figure 17 : La maîtrise de la compétence "Je sais synthétiser le cours et donner les informations les plus importantes" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La maîtrise de la compétence "Je sais argumenter en énonçant une idée générale puis en développant à l'aide d'exemples con..."

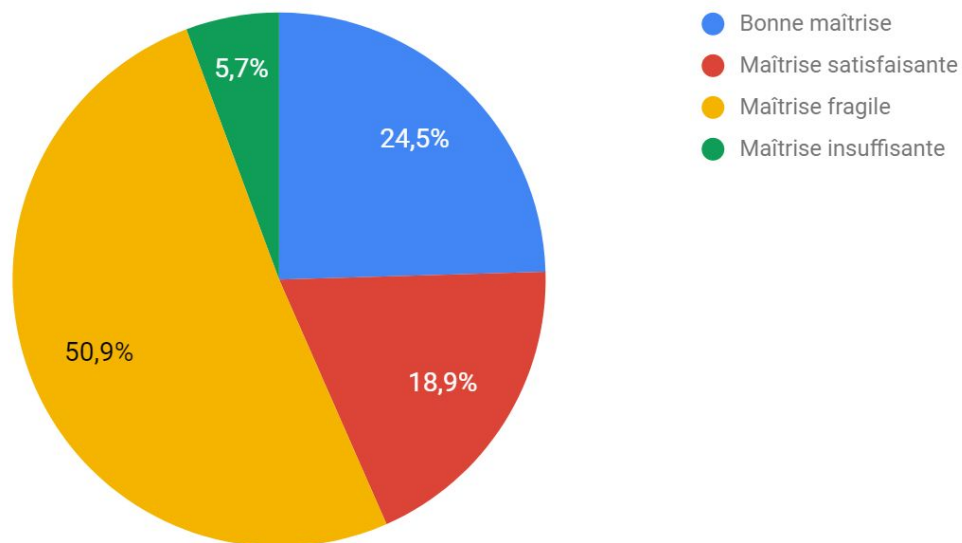


Figure 18 : La maîtrise de la compétence "Je sais argumenter en énonçant une idée générale puis en développant à l'aide d'exemples concrets" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

La maîtrise de la compétence "J'énonce une problématique et j'y réponds."

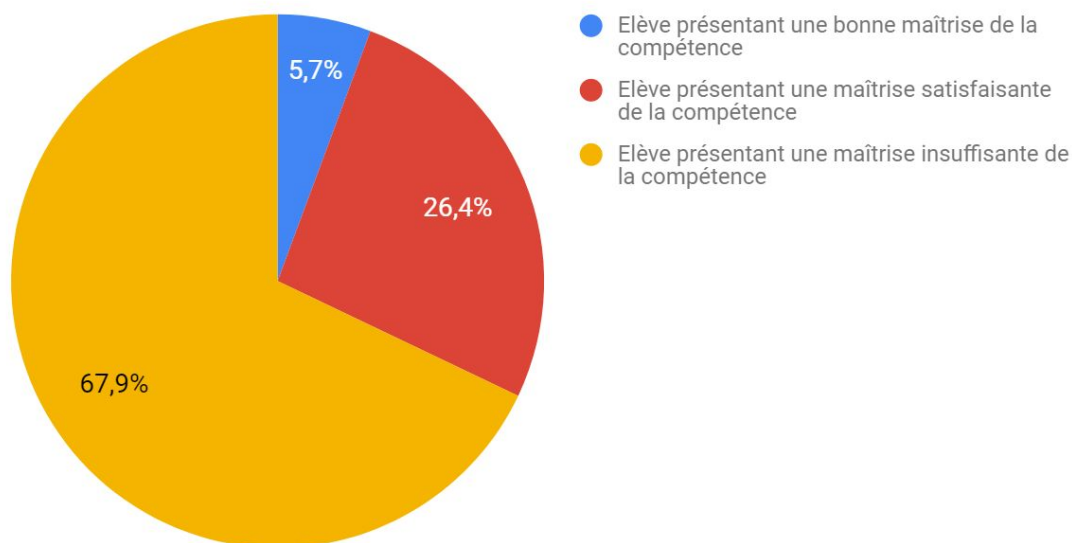


Figure 19 : La maîtrise de la compétence "J'énonce une problématique et j'y réponds" chez les élèves de Seconde lors du diagnostic

Enfin, dans le domaine des connaissances et du contenu de l'énoncé des élèves, 7,5% des élèves réalisent une rapide et complète introduction et pensent à conclure leurs propos. 88,7% des élèves pensent à introduire leurs propos mais le font de manière superficielle. La majorité des élèves de cette "catégorie" oublie de conclure.

Concernant le critère "Je sais synthétiser le cours et donner les informations les plus importantes", 13,2% et 52,8% des élèves ont respectivement une maîtrise insuffisante et une maîtrise fragile de cette compétence. Résumer le cours et sélectionner les informations essentielles n'est pas chose aisée pour les élèves. Plus de la moitié des élèves de seconde (56,6%) rencontrent des difficultés à argumenter en utilisant de manière pertinente un exemple. L'élève alors une idée générale mais ne vient pas appuyer cette dernière à l'aide d'un exemple ou l'élève énonce au contraire une série d'exemples sans expliciter le lien entre ces derniers.

En début d'année, lors du diagnostic, près de 67,9% des élèves ne pensaient pas à proposer une problématique lors de ces exercices d'expression orale.

Près de 26,4% des élèves reprennent la problématique formulée en cours, mais ils rencontrent des difficultés à y répondre.

Tout au long de l'année, plusieurs exercices ont été organisés à l'oral. Cela m'a permis d'estimer les progrès des élèves dans les différents domaines. Concernant les compétences physiques, les critères concernant le fait de se tenir droit (cf. Annexe 15), de parler assez fort (cf. Annexe 16) et de savoir poser sa voix (cf. Annexe 17) ont rapidement été maîtrisés par l'ensemble des élèves dès le troisième exercice mené à l'oral. La compétence "Je sais occuper l'espace" (cf. Annexe 18) a demandé davantage d'efforts. Les élèves ont en effet tendance à être trop immobiles, parfois même figés. En ce qui concerne le fait de regarder son auditoire (cf. Annexe 19), les élèves rencontrent beaucoup de difficultés. Lors d'un exercice oral, les élèves sont davantage confrontés au regard des autres.

Dans le cadre des compétences communicationnelles, le critère concernant l'articulation (cf. Annexe 20) a été acquise par l'ensemble des élèves dès le deuxième exercice. Dans l'ensemble; les élèves ont su répondre aux questions (cf. Annexe 21). L'exercice sur la ville durable du futur et les exposés ont semblé présenter davantage de difficultés concernant ce critère. Montrer son engagement pour une grande partie des élèves se révèle très difficile pour les élèves comme le montre les résultats des exercices menés tout au long de l'année (cf. Annexe 22). Plus de 90% des élèves ne maîtrisaient pas cette compétence lors du diagnostic, au cours des exercices de plus en plus ont réussi à s'adresser à leur auditoire en les regardant. La maîtrise du temps (cf. Annexe 23) a demandé des efforts et un entraînement pour les élèves, une très grande majorité a appris à gérer le temps au fur et à mesure des travaux proposés. Enfin, et c'est une compétence en lien avec le fait de regarder son public, certains élèves ont rencontré des difficultés pour ne pas lire sans cesse leurs notes lors des passages à l'oral (cf. Annexe 24). Au fur et à mesure des exercices, les élèves ont fait des efforts pour lire de moins en moins. Ils ont essayé de rendre un peu plus vivantes leurs interventions. Cependant, pour l'exercice comme l'exposé, et malgré les progrès réalisés lors des exercices précédents, les élèves ont lu davantage.

Dans l'ensemble les critères référant aux compétences langagières (cf. Annexe 25, Annexe 26 et Annexe 27) ont été maîtrisés rapidement par la majorité des élèves.

Enfin, concernant les résultats au sujet des connaissances, dès le diagnostic, la très grande majorité des élèves a pensé à introduire leurs discours. Au fur et à mesure des exercices, ils ont réussi à construire des introductions plus complètes et à conclure leurs propos en résumant les idées principales (cf. Annexe 28). Dans l'ensemble, c'est cette catégorie de critères concernant les savoirs, le fait de synthétiser les informations importante (cf. Annexe 29), d'argumenter (cf. Annexe 30) et d'énoncer une problématique (Annexe 31) qui a nécessité le plus d'effort de la part des élèves. Le travail sur ces compétences à l'écrit a permis également aux élèves de mieux maîtriser ces compétences à l'oral.

2 - Les résultats de la séquence centrée sur l'oral

Lors de la séquence centrée sur l'oral, j'ai organisé une activité à propos de Ferdinand de Magellan. Les élèves devaient préparer un discours à l'attention du roi et de sa cour relatant les raisons qui ont poussé les membres de l'équipage et Magellan à participer à cette expédition, ainsi que les conditions de vie et les connaissances développées grâce à ce voyage. Cet exercice à l'oral a permis ainsi de construire des savoirs et de les développer. En analysant les copies du devoir surveillé, il convient de voir si les élèves ont mobilisé ces savoirs. 68,8% des élèves ont évoqué le voyage de Magellan et des connaissances liées à cette activité. 11,8% des élèves ont mentionné des éléments liés à cette activité à propos de ce personnage historique mais n'ont pas indiqué le nom de ce dernier. Plus de 80% des élèves ont mobilisés des connaissances construites lors d'une activité à l'oral. Ce qui permet d'affirmer que l'objet est un outil de construction des savoirs en histoire-géographie (voir Annexe 32).

Lien entre l'activité orale sur Magellan et le devoir surveillé

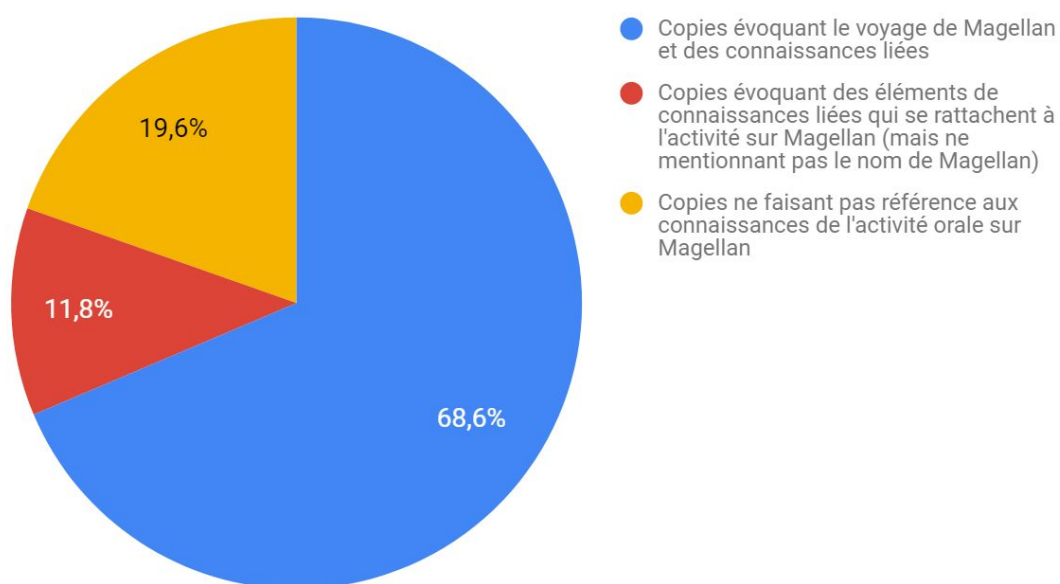


Figure 20 : Le lien entre l'activité orale sur Magellan et le devoir surveillé

Après avoir discuté de ces différents résultats, il convient d'évoquer les résultats de l'évaluation portant sur les exposés, donc exclusivement sur des contenus construits à l'oral, dans le cadre d'une évaluation orale spontanée, sans préparation au préalable. On constate ainsi qu'en situation d'oral spontané, les élèves rencontrent davantage de difficultés à maîtriser l'ensemble des compétences orales.

En ce qui concerne les compétences physiques, près de 20% des élèves ont quelques difficultés à regarder le public (cf. Annexe 17). Dans l'ensemble, les compétences physiques sont acquises même lors d'un exercice à l'oral un peu plus difficile en spontané.

Dans le cadre des différentes compétences communicationnelles à maîtriser, c'est surtout le fait de "montrer son engagement" (cf. Annexe 22) et de paraître motivé dans un oral, situation de stress pour les élèves, qui semble difficile pour un peu moins de 50% des élèves.

Ensuite, cet exercice a été celui où le plus d'élèves ont fait des erreurs de grammaire (cf. Annexe 25) ou ont formulé étrangement certaines phrases. Lors d'un exercice d'oral spontané, les élèves rencontrent davantage de difficultés à maîtriser cette compétence. Les compétences langagières sont globalement un

peu moins bien maîtrisées lors de cet exercice d'oral spontané. Quelques élèves ne pensent pas à employer les notions étudiées en cours ou le vocabulaire historique ou géographique (cf. Annexe 26). Près de 30% des élèves ne tiennent pas un discours construit et ne structurent pas assez leurs discours.

La maîtrise des savoirs lors de de l'évaluation orale

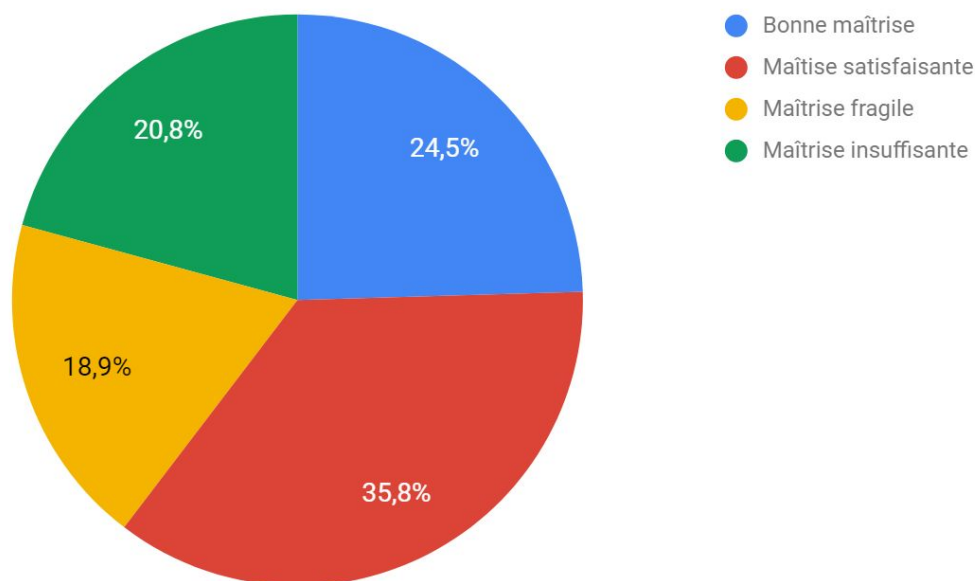


Figure 21 : La maîtrise des savoirs lors de l'évaluation orale

Enfin, lors de ces oraux spontanés, mobiliser ses connaissances a représenté des difficultés pour près de 40% des élèves. Tandis que 60% des élèves ont réussi dans l'ensemble à évoquer les idées les plus importantes développées par leurs camarades lors de leurs exposés.

3 - Les résultats de la deuxième série du tribun du jour

Les résultats de la deuxième série du tribun du jour m'a permis de faire un bilan sur les progrès réalisés par les élèves et sur les points qu'il reste à travailler.

Dans le domaine des compétences physiques, le fait de regarder l'ensemble du public afin de capter son attention et le fait d'être capable d'occuper l'espace sont les deux compétences qui ne sont pas acquises pour

l'ensemble des élèves lors de cet exercice. 91% des élèves maîtrisent cependant ces compétences. Le reste des compétences physiques sont maîtrisés par l'ensemble des élèves à savoir : se tenir droit, parler assez fort et poser sa voix.

En ce qui concerne les compétences communicationnelles, les élèves maîtrisent lors du tribunal du jour "final" le fait de répondre aux questions. 85% d'entre eux sont capables de se montrer motivés lors d'un oral et réussissent à se détacher de leurs notes au maximum. 11% ont encore des difficultés à respecter le temps imparti.

Parmi les différentes compétences langagières évoquées, l'ensemble des élèves sont capables d'adapter le vocabulaire à la situation de communication. Ils tiennent un discours cohérent et construit. L'ensemble des élèves se sont exprimés en présentant deux parties ou trois parties lors de cet exercice à l'oral, reprenant plus ou moins le plan de la séance évoquée. Enfin, lors de cet exercice deux élèves sur les cinquante-trois interrogés ont fait des erreurs de formulation. Cependant, l'ensemble des élèves présente une très bonne maîtrise de cet ensemble de compétences.

Au sujet des savoirs et du contenu de leur intervention, les élèves ont tous pris soin d'introduire et de conclure leur propos. 85% évoquent les informations les plus importantes du cours et synthétisent le cours de manière efficace. Argumenter est un peu plus complexe puisque 72% des élèves ont été capables d'énoncer une idée générale et de développer à l'aide d'exemples concrets. 21% d'entre eux présentent une maîtrise satisfaisante de cette compétence. Ils ont parfois tendance à ne pas utiliser de manière pertinente les exemples ou à ne pas être assez explicite. 7% rencontrent encore de réelles difficultés à développer des exemples ou ils développent des exemples sans donner l'idée générale de leurs propos. Enfin, 87% d'entre eux ont évoqué une problématique, souvent en reformulant celle donnée en cours.

Dans l'ensemble, les élèves ont progressé concernant l'ensemble des compétences visées. Les élèves ont davantage le réflexe de structurer leurs propos ou de poser une problématique. Cela est probablement lié aux compétences travaillées en parallèle à l'écrit, avec le travail sur la composition

et son introduction, la construction d'un plan.

D - Bilan et prise de recul

1 - La méthodologie de recherche et d'expérimentation

Afin de tirer de réelles conclusions à propos de ces différentes expériences, il serait intéressant de mener des expérimentations similaires mais avec un échantillon plus important. En effet, la taille de ce dernier ne permet pas de généraliser les conclusions obtenues.

Cette expérimentation a été menée entre le début du mois d'octobre et la fin du mois d'avril. Il serait pertinent de prolonger ces exercices tout au long des trois années de lycée afin de pouvoir multiplier les différents types d'exercices.

Il convient également de développer les exercices à l'oral, plus spontanés afin de développer davantage les compétences orales des élèves. Lors de cet oral spontané, nous avons constaté que certains élèves ne maîtrisent pas certaines compétences qui semblaient pourtant acquises lors des précédents exercices. Travailler sur l'oral spontané me paraît donc être une priorité dans le sens où cela peut permettre aux élèves de mieux développer certaines compétences. L'oral spontané permet par exemple de développer la compétence "formuler des phrases grammaticalement correctes". L'élève doit formuler une phrase correcte, sans avoir eu de temps au préalable pour y réfléchir et donc dans une situation se rapprochant davantage de la vie de tous les jours.

2 - Difficultés rencontrées

Afin de faire un bilan, il m'a semblé important de demander aux élèves leurs ressentis par rapport aux exercices menés tout au long de l'année à l'oral au sein de ces deux classes. J'ai ainsi réalisé un questionnaire de cinq

questions.

A votre avis, pourquoi est-il nécessaire pour un élève de Seconde de travailler les compétences à l'oral ?

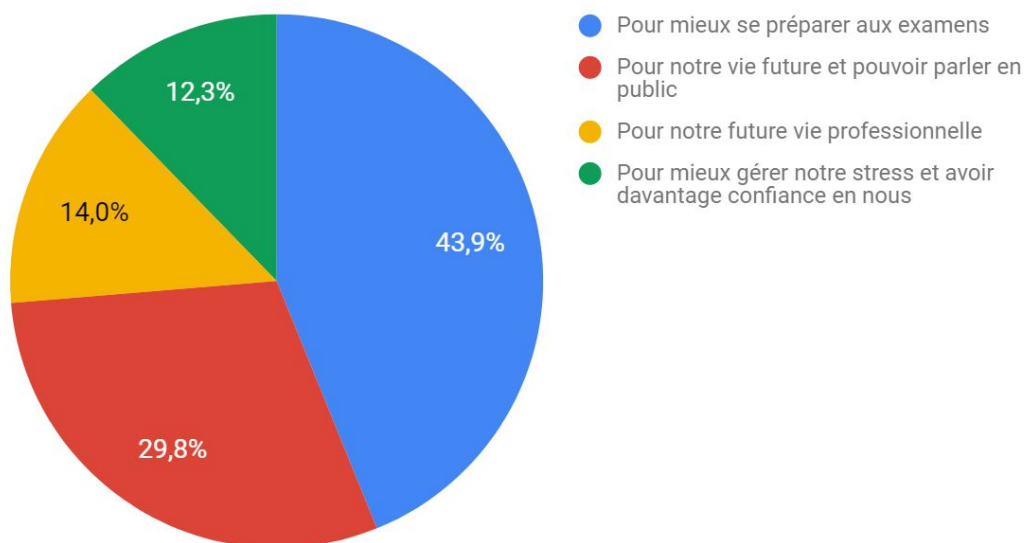


Figure 22 : Les raisons pour lesquelles les élèves de Seconde pensent devoir travailler les compétences à l'oral.

La première question était la suivante : “A votre avis, pourquoi est-il nécessaire pour un élève de Seconde de travailler les compétences à l'oral ?”. Près de 43,9% évoquent les examens. Ils défendent l'idée que travailler les compétences orales en classe de Seconde est une nécessité afin de mieux les préparer aux épreuves du bac et citent notamment l'épreuve anticipée de français et le grand oral du nouveau baccalauréat. La deuxième raison évoquée est le fait d'être capable de parler en public et pour leur vie future. 14% sont un peu plus spécifiques concernant cette compétence nécessaire pour leur vie future et expliquent qu'être capable de s'exprimer à l'oral est désormais nécessaire dans le monde du travail, pour se faire embaucher par exemple. Enfin, 12,3% évoquent le fait que cela peut leur être utile personnellement et leur permettre d'apprendre à mieux gérer leur stress et d'avoir davantage confiance en eux.

Pour vous, les exercices à l'oral, comme le tribun du jour, sont-ils des exercices difficiles ? Pourquoi ?

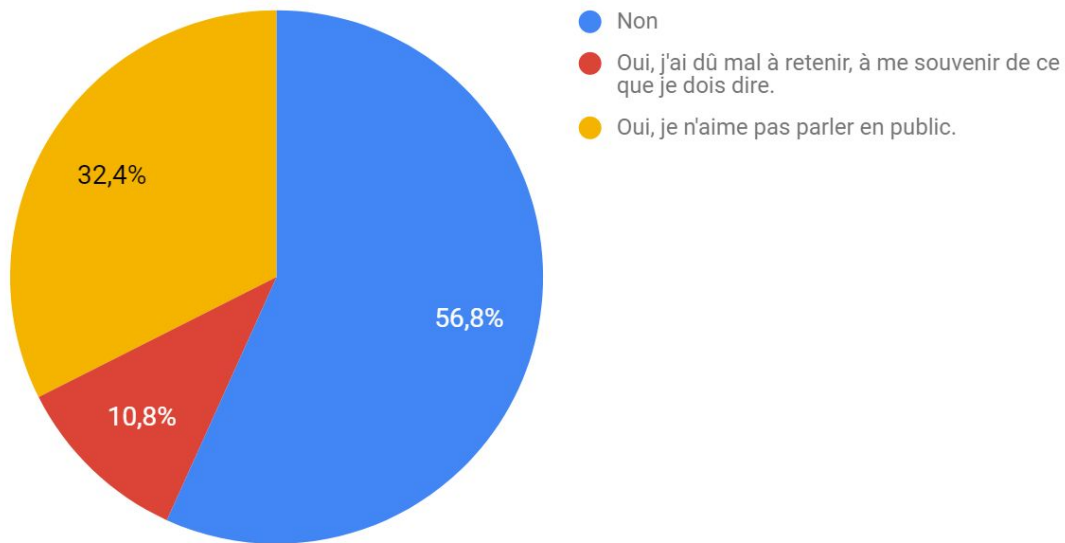


Figure 23 : Les difficultés que représentent les exercices à l'oral pour les élèves de Seconde

Près de 56,8% affirment que les différents exercices proposés en classe ne sont pas difficiles. Cependant, près de 43,2% répondent rencontrer des difficultés lors de ces exercices. 32,4% expliquent cela puisqu'ils n'aiment pas parler en public, ne se sentent pas à l'aise devant l'ensemble de la classe et sont particulièrement stressés dans cette situation. 10,8% admettent ne pas toujours se souvenir des informations les plus importantes ou des exemples à évoquer.

Avez-vous le sentiment d'avoir appris davantage en effectuant des exercices à l'oral ? Pourquoi ?

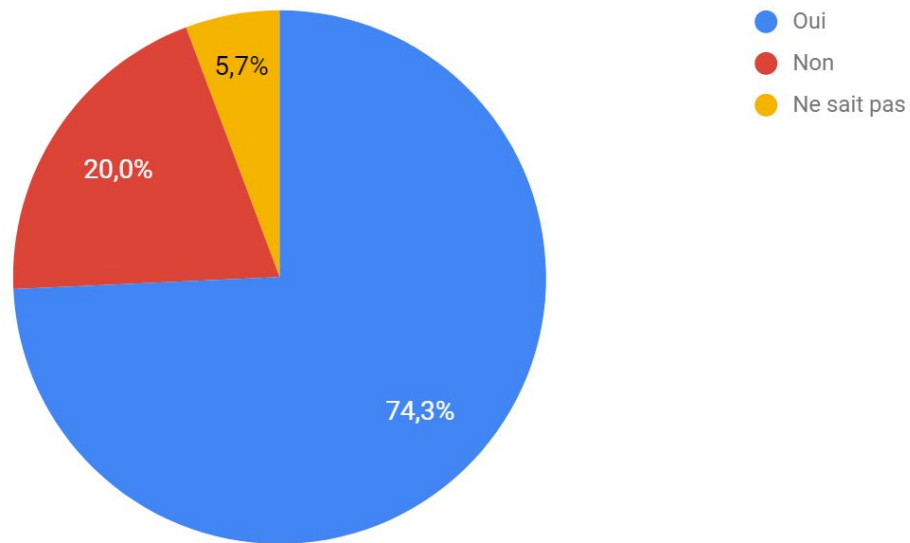


Figure 24 : Les exercices à l'oral : une manière d'apprendre davantage ?

La troisième question concerne donc l'oral en tant qu'objet pour construire des savoirs. Elle interroge les élèves afin d'évaluer si ces derniers ont le sentiment d'apprendre davantage en réalisant des exercices à l'oral. 74,3% soit près de trois élèves sur quatre affirment apprendre davantage dans ce cadre. Ils expliquent par exemple se sentir davantage "obligés" à travailler puisqu'ils vont passer devant les autres, d'autres soulignent le fait que voir passer plusieurs camarades lors du même exercice leur permet de mieux mémoriser les différentes idées évoquées. Tandis qu'un élève sur cinq affirme le contraire.

Les différents exercices à l'oral vous ont-ils permis de mieux appréhender, de mieux vous préparer aux oraux (en histoire-g...

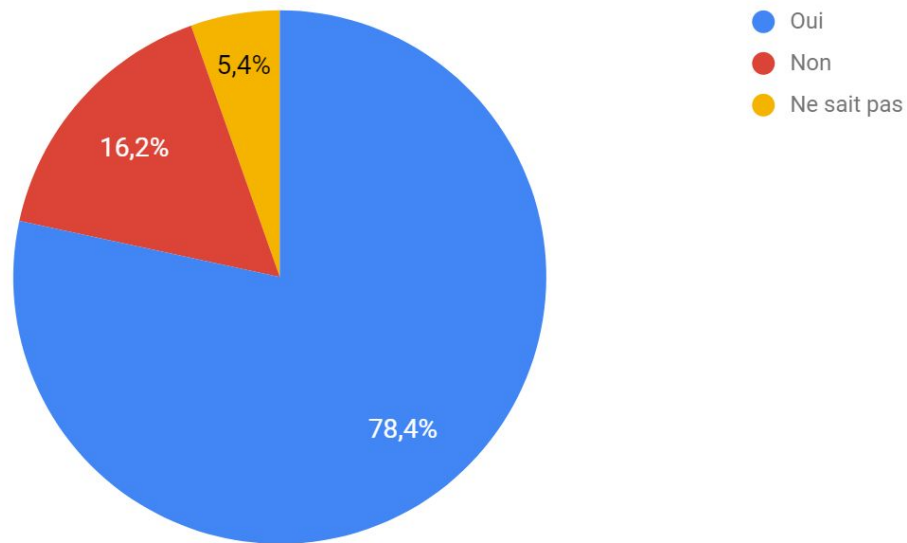


Figure 25 : Des exercices à l'oral pour mieux s'entraîner et mieux appréhender cet exercice

La question posée ici aux élèves est : “Les différents exercices proposés à l'oral vous ont ils permis de mieux appréhender, de mieux vous préparer aux oraux (en histoire-géographie, ou dans d'autres matières) ? Pourquoi ?” permet de s'interroger sur l'oral en tant qu'objet d'apprentissage. Il s'agit de demander aux élèves si l'ensemble de ces exercices leur a permis de progresser et de mobiliser les compétences à l'oral travaillées dans d'autres disciplines par exemple. Ainsi, près de 78,4% affirment avoir progressé, être moins stressés lors d'un passage à l'oral. 16,2% n'ont pas cette impression.

Les différents exercices proposés à l'oral vous ont-ils donné le sentiment de progresser aussi à l'écrit ?

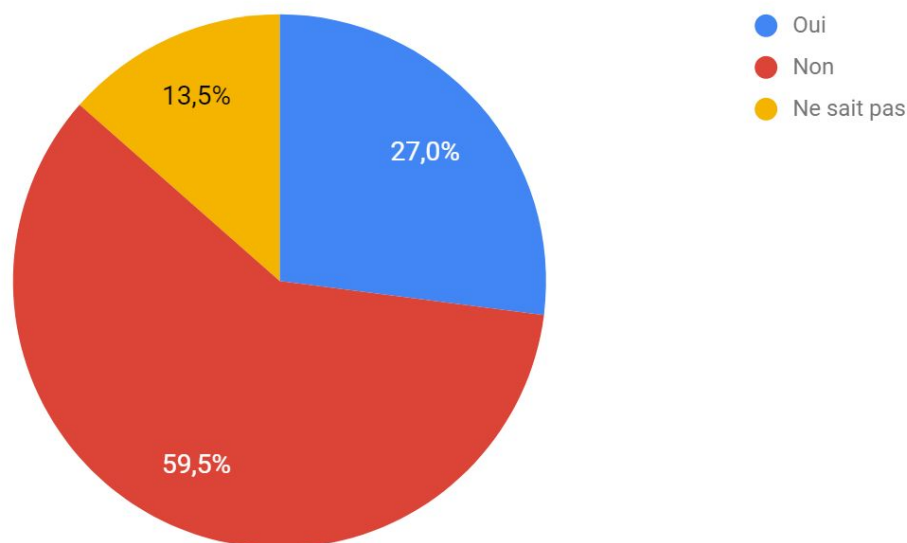


Figure 26 : Un oral pour mieux préparer l'écrit ?

A la question "Les différents exercices proposés à l'oral vous ont-ils donné le sentiment de progresser aussi à l'écrit ?", la majorité des élèves répondent ne pas avoir progressé à l'écrit grâce aux exercices oraux. Pour beaucoup (59,5%) ce sont deux registres différents et ils ne font pas le lien entre ces différentes formes de communication. 27% estiment avoir progressé à l'oral grâce à ces exercices, ils expliquent mieux formuler leurs phrases par exemple grâce à cela.

Il s'agit également d'évoquer les difficultés rencontrées en tant qu'enseignante dans le cadre de cette expérimentation. Cette dernière a nécessité une certaine organisation afin de faire passer à l'oral l'ensemble des élèves tout au long de l'année lors de ces différents exercices à l'oral. Certains élèves n'ont parfois assez joué le jeu et ne sont pas venus correctement préparés notamment lors du diagnostic "le tribun du jour". De plus, ces derniers sont chronophages et parfois quelque peu répétitifs pour les élèves lorsque le sujet est le même. Certains élèves ont parfois rencontré des difficultés à faire le lien entre les exercices oraux et le cours ou pour remobiliser les connaissances acquises à l'écrit. Enfin, concernant la grille d'évaluation élaborée, il est parfois assez difficile de prêter attention et d'évaluer tous les critères énumérés lors

d'un oral de trois minutes.

3 - Réflexions sur les points à améliorer

Dans le cadre de ce travail de recherche, il serait intéressant d'apporter un certain nombre de modifications. Dans un premier temps, il me semble qu'il aurait été intéressant de mieux définir l'oral avec les élèves. Il aurait été intéressant de faire comprendre aux élèves quelles sont les particularités de l'oral. Pour cela, il faudrait par exemple analyser d'abord la retranscription d'un discours ou d'une conférence sans préciser la nature du texte distribué avec les élèves afin de leur montrer qu'à l'oral, il est normal de reprendre ce qui vient d'être énoncé, de reformuler pour préciser sa pensée. A la suite de cette analyse, il serait intéressant de voir ensuite la vidéo montrant le discours ou la conférence en question. Il serait intéressant de consacrer un temps aux langages non verbaux, afin de travailler les compétences physiques, et le fait de se montrer davantage motivé.

D'après les résultats du questionnaire réalisé auprès des élèves, il serait nécessaire d'insister davantage sur le lien entre oral et écrit. Il me semble opportun de démontrer ce lien entre oral et écrit en leur présentant l'exposé comme un exercice comparable à une composition et en insistant sur le fait que travailler l'oral peut les amener à être capables de mieux rédiger à l'écrit et dans l'autre sens également.

Ces compétences ont été travaillées avec des élèves de classe de seconde. Cependant, l'idéal serait de réaliser cette expérience sur une période plus longue, de la seconde à la terminale par exemple. Ce travail devrait être mené lors des trois années de lycée. Il serait donc ainsi intéressant de réfléchir à une progression des apprentissages concernant les compétences orales des élèves afin de déterminer quelles sont les compétences à maîtriser en fin de classe de seconde, en fin de classe de première et en fin de classe de terminale. On pourrait par exemple proposer une échelle descriptive concernant ces différentes compétences.

Afin de mieux travailler l'oral, je pense qu'il aurait aussi été nécessaire de faire des enregistrements, de les analyser avec l'élève qui pourrait procéder à une autoévaluation. Cela pourrait par exemple permettre de travailler avec l'élève les compétences sur lesquelles il doit travailler en priorité.

Dans le but de mieux travailler l'oral, je pense qu'organiser davantage d'oraux spontanés est une chose importante à faire en classe. Cela permet de travailler davantage sur les compétences particulières à l'oral et d'apprendre à "improviser" davantage.

L'oral est un objet d'apprentissage transdisciplinaire, il serait donc intéressant de travailler davantage avec les professeurs d'autres disciplines où l'oral est plus important comme les langues vivantes ou encore le français. En lien avec le français, il serait d'ailleurs intéressant de faire découvrir aux élèves le théâtre d'improvisation et de leur faire découvrir le temps d'un atelier ce genre de théâtre. Afin de donner davantage de sens à l'enseignement de l'oral, travailler cette compétence de manière interdisciplinaire me semble indispensable. Cela peut d'ailleurs être l'occasion d'adopter une pédagogie de projet en participant par exemple au concours de l'éloquence ou au concours de plaidoiries des lycéens.

Conclusion

L'oral n'a pas toujours été une évidence dans l'enseignement et a mis du temps à être reconnu comme un objet d'enseignement à part entière. En effet, pendant longtemps, l'écrit a longtemps dominé l'oral dans l'enseignement en France. Les années 1970 marquent un tournant pour l'oral qui gagne peu à peu de la place notamment grâce à des projets. Ainsi, le plan Rouchette témoigne d'une réelle réflexion à ce sujet mais aussi des oppositions à cette instauration de l'oral en tant qu'objet d'enseignement. Les années 1990 et début 2000 ont vu se développer la didactique de l'oral. De plus en plus de chercheurs se sont alors emparés de cet objet de recherche tandis que ce dernier se développait dans le milieu scolaire grâce à l'instauration par exemple des TPE.

Dans le second degré, les compétences à l'oral font partie du *socle commun de connaissances et de compétences* datant de 2006 et ont été développées dans le *socle commun de connaissances, de compétences et de cultures* de 2015. L'enseignement de l'oral est donc transversal à l'ensemble des matières dont l'histoire-géographie. L'oral s'est également fait une place dans l'enseignement en France dans le sens où c'est aussi un outil d'évaluation au collège lors du diplôme national du brevet et au lycée en tant qu'épreuves du baccalauréat. En histoire-géographie, les programmes invitent à développer les compétences orales au collège comme au lycée. Les programmes du nouvel enseignement de spécialité insistent sur ce point étant donné que sera mis en place une nouvelle épreuve au baccalauréat en 2020 : le grand oral.

L'oral s'est aussi affirmé comme un objet de recherche au carrefour des sciences humaines et cognitives. Les didacticiens se sont intéressés à cet objet notamment à travers la variété des situations de communication possibles à l'oral comme par exemple le débat, l'exposé, l'apprentissage de l'argumentation... D'autres se sont intéressés à l'oral en tant qu'objet d'apprentissage, permettant la construction des savoirs, d'apprendre entre pairs. Les questions actuelles portent sur la nature de l'oral à enseigner : faut-il enseigner un genre formel de l'oral ou s'agit-il de s'intéresser davantage aux

échanges du quotidien au sein de la classe par exemple ? L'oral interroge également les didacticiens au sujet de son évaluation et son rapport difficile avec l'écrit.

Dans le but de penser l'oral en tant qu'objet d'enseignement et objet pour construire des savoirs, plusieurs exercices à l'oral ont été menés en classe de Seconde. Pour cela, une grille d'évaluation a été élaborée rassemblant des compétences physiques, des compétences communicationnelles, des compétences langagières et les attendus en termes de contenus et de connaissances. Un diagnostic a été mené grâce à l'exercice du tribun du jour et tout au long de l'année des exercices de communication ont été proposés aux élèves.

La séquence sur l'oral a permis de travailler sur certaines compétences plus difficiles à acquérir pour les élèves. Cette séquence a fait l'objet d'une première évaluation écrite pour vérifier si les savoirs construits à l'oral avaient été correctement assimilés et s'ils étaient mobilisés par les élèves lors de l'évaluation. Cette évaluation a permis de constater que l'oral est un objet qui permet la construction et la transmission des savoirs.

L'oral est un objet d'enseignement en histoire-géographie puisqu'il a fait l'objet tout au long de l'année d'exercices afin de développer des compétences spécifiques et déterminées. Ces différentes situations de communication à l'oral ont permis d'évaluer les progrès réalisés par les élèves, démontrant que l'oral est un objet à enseigner notamment en histoire-géographie.

L'oral est donc un objet d'enseignement et un outil pour construire des savoirs en histoire-géographie. Il convient désormais de réfléchir davantage à une progression et à davantage d'interdisciplinarité autour de cet enseignement. C'est notamment ce qui est proposé à travers l'instauration du grand oral au baccalauréat à partir de 2020 qui devrait concerner plusieurs enseignements de spécialité.

Bibliographie

Ouvrages didactiques :

- BESSON Jean-Jacques,, *L'oral au collège*. Grenoble : Delagrave, 1999, 231 p.
- CHARMEUX Eveline. *Ap-prendre la parole*. Toulouse : SEDRAP éducation, 1996, 286 p.
- CLERMONT Philippe et SCHNEIDER Anne. *Écoute Mon Papyrus Littérature, Oral Et Oralité*. Strasbourg : CRDP, 2006, 328 p.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Didactiques de l'oral: actes du colloque organisé par l'Université Montpellier III et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier les 14 et 15 juin 2002 à la Grande-Motte*. Paris : Scérén-CRDP de Basse-Normandie, 2003, 245 p.
- ESCUDE Laurence et MARLIANGEAS Fabienne. *L'oral au lycée : préparer l'EAF*. Toulouse : SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées, 2007, 228p.
- FISHER, Carole, GAGNON Roxane, PIETRO Jean-François, et Association internationale pour la Recherche en Didactique. *L'oral Aujourd'hui Perspectives Didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017, 323 p.
- FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan (Pédagogie), 1994, 188 p.
- HALTE Jean-François et RISPAIL Marielle. *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Paris Budapest Torino : l'Harmattan, 2005, 297 p.
- WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991, 171-182 pp.

Ouvrages sur l'enseignement :

- BUISSON, Ferdinand. *Nouveau Dictionnaire De Pédagogie Et D'instruction Primaire*. Paris : Hachette Et Cie, 1911, 2087 p
- BEREITER Carl et ENGELMANN Siegfried, *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1966, 312 p.
- LAMARRE Jean-Marc. "Difficultés scolaires et débat. *Débattre, pratiques scolaire et démarches éducatives*. Paris : L'Harmattan, 2007, 305-313 pp.

Ouvrages sur l'histoire de l'enseignement :

- LANGLOIS, Roberte. *Les Précurseurs De L'oralité Scolaire En Europe De L'oral À La Parole Vivante*. Mont-Saint-Aignan : Publications Des Universités De Rouen Et Du Havre, 2012, 257 p.
- PROST Antoine. *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Belin, 2003, 271 p.
- WAQUET Françoise, *Parler comme un livre. Oralité et savoir du XVI^e au XX^e siècle*. Paris : Albin Michel (L'évolution de l'humanité), 2003, 427 p.

Ouvrages sur le langage :

- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 2017, 448 p.

BEAR Mark F., CONNORS Berry W. et PARADISO Michael A. *Neuroscience. Exploring the Brain*. New-York : Lippincott Williams and Wilkins, 2015, 1008 p.

BERNSTEIN Basil, *Langage et classes sociales*. Paris : Editions de Minuit, 1975, 347 p.

HAGEGE Claude, *L'Homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Fayard, 1985, 314p.

JAKOBSON Roman, *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit, 2003, 260 p.

LABOV William, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit, 1978, 519 p.

TERRAIL Jean-Pierre, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute/Snédit, 2009, 286 p.

Revue scientifique :

FAYE Françoise et RISPAIL Marielle. « Oser l'oral », *Cahiers pédagogiques*, 2002, n°400.

Articles scientifiques :

GADET Françoise, LE CUNFF Catherine et TURCO Gilbert, "L'oral pour apprendre ; évolution dans le champ de la didactique". *Repères*, 1998, n° 17, 3-8 pp.

GARCIA-DEBANC Claudine, "Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3". *Repères*, 1998, n°17, 87-108 pp.

LE CUNFF Catherine, "L'oral pour apprendre questions pour d'autres recherches". *Repères*, 1998, n°17, 241-252 pp.

CHANFRAULT-DUCHET Marie-Françoise, "La phrase au lycée, enjeux didactiques". *Le français aujourd'hui*, 135, 2001, 52-63 pp.

NONNON Elisabeth, "Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?". *Repères*, n°31, 2005, 161-188 pp.

GARCIA-DEBANC Claudine, "Evaluer l'oral". *Pratiques*, n°103-104, 1999, 193-212 pp.

DENIZOT Nathalie, LAPPARRA Marceline, MAQUAIRE Monique, NONNON Elisabeth "Table ronde : L'oral au lycée", *Pratiques*, 2000, n°107/108, pp. 229-242.

BEGUÉLIN Marie-José, "Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices". *Cahier de linguistique française*, 20, 1998, 229-253 pp.

Textes officiels :

BOISSINOT Alain, *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée*, Rapport IGEN 99-023, 1999, 35 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>> (consulté le 23/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Disponible sur :

<<http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>> (consulté le 23/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Définitions des épreuves de français* [en ligne]. Disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/pid23207-cid48105/definitions-des-epreuves-de-francais.html>> (consulté le 25/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RECHERCHE, *Définition des modalités d'évaluation des TPE au baccalauréat, séries ES, L et S* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502330N.htm>> (consulté le 25/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Épreuves de langues applicables à la série L à compter de la session 2014* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959> (consulté le 24/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Baccalauréat 2021 : Aborder le baccalauréat général et technologique en toute confiance* [en ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/05_-Mai/54/3/BAC2021_6pages_941543.pdf> (consulté le 25/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Socle commun de connaissances et de compétences* [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>> (consulté le 23/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programmes d'histoire et de géographie d'histoire et de géographie en classe de seconde générale et technologique* [en ligne]. Disponible sur : <https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/5/histoire_geographie_143725.pdf> (consulté le 25/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'histoire-géographie de seconde générale et technologique* [en ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/69/9/spe577_anexe1CORR_1063699.pdf> (consulté le 25/04/2019).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques de première générale* [en ligne]. Disponible sur : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/5/spe576_anexe_1062925.pdf> (consulté le 24/04/2019).

Articles de presse :

CEDELLE Luc, « L'école primaire jugée trop résignée devant l'échec des élèves en difficulté », *Le Monde*, 2007, 27 août.

CHESTRIT Judith, « Enseigner l'oral, une faiblesse française », *Sciences Humaines*, n°312, mars 2019.

Autres :

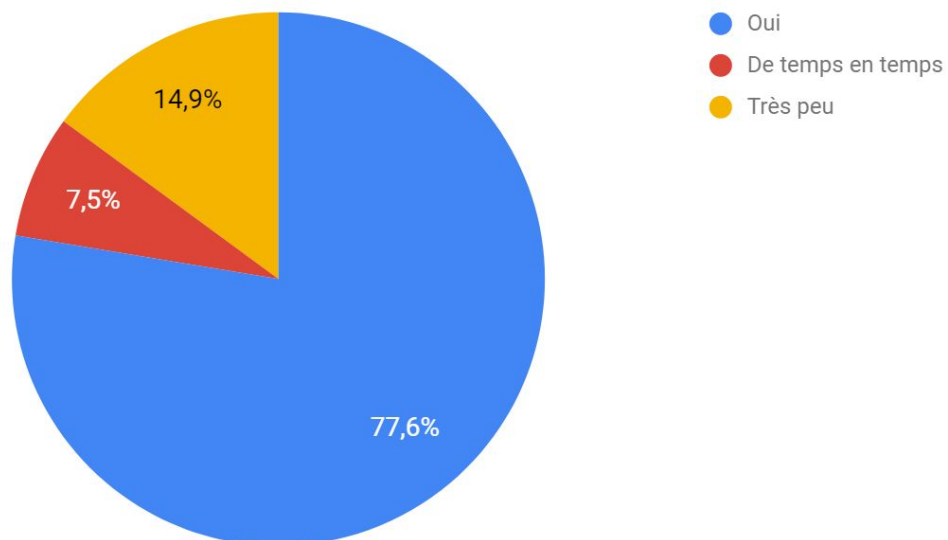
FILLON L., QUINET O. et OLIVIER N. *Les Tâcos de Thucydide et de Rameau*. Disponible sur

:<<https://tacohgec.wordpress.com/2017/09/27/le-roi-arthur-a-besoin-de-vous/>>
(consulté le 15 septembre 2018).

Annexes

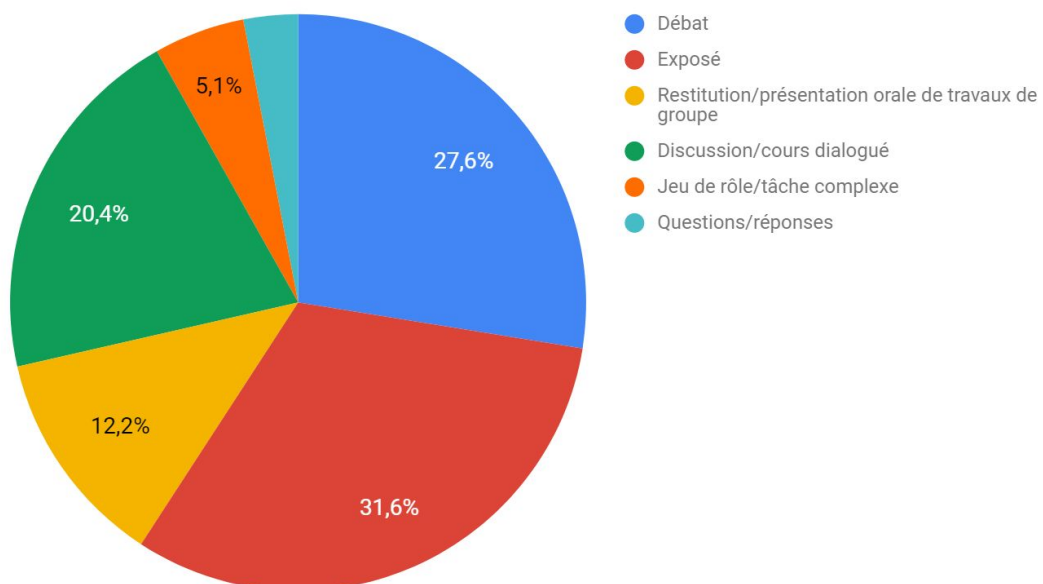
- Annexe 1

Menez vous régulièrement des exercices à l'oral (débat, discussion, exposé..) en classe ?



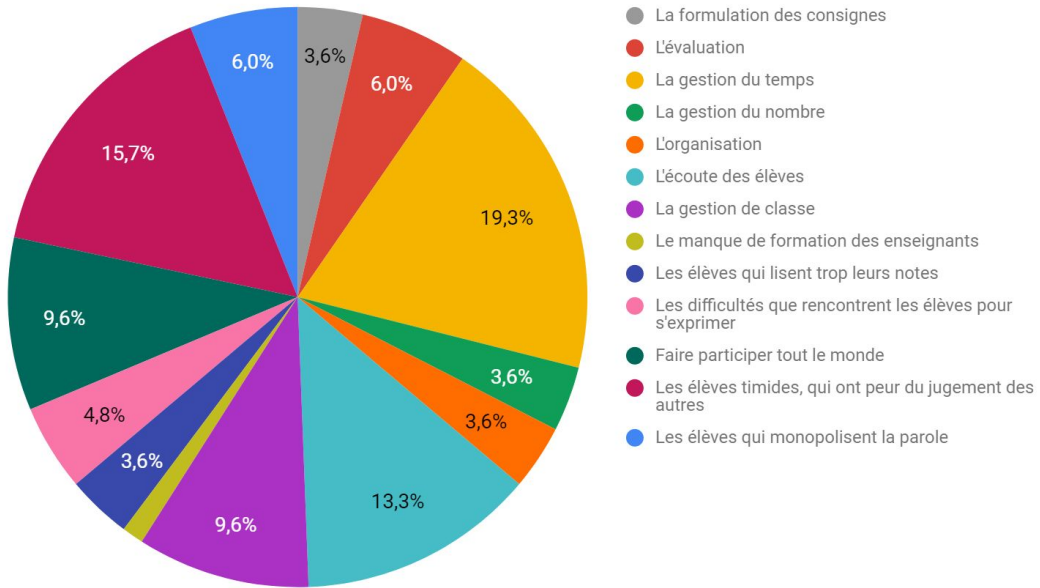
- Annexe 2

Quel exercice privilégiez-vous à l'oral ?



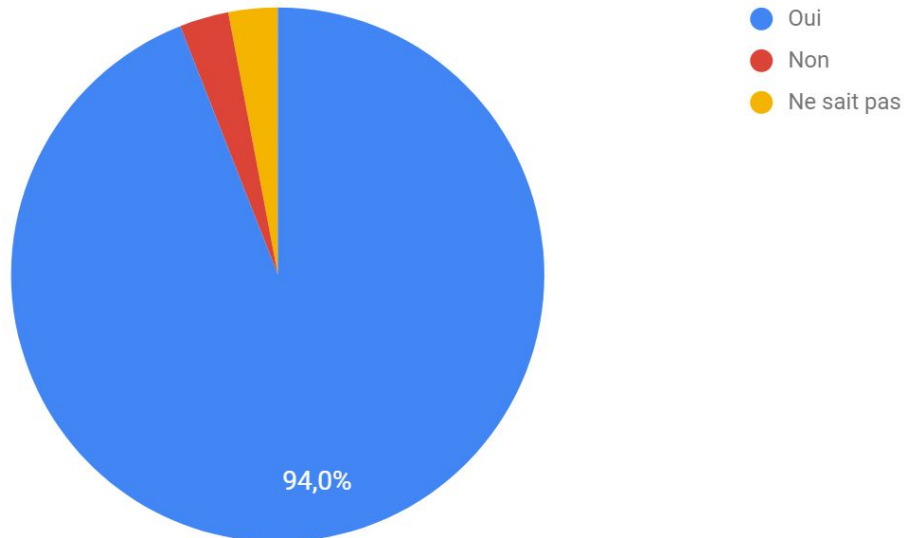
- Annexe 3

Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous menez des exercices à l'oral ?



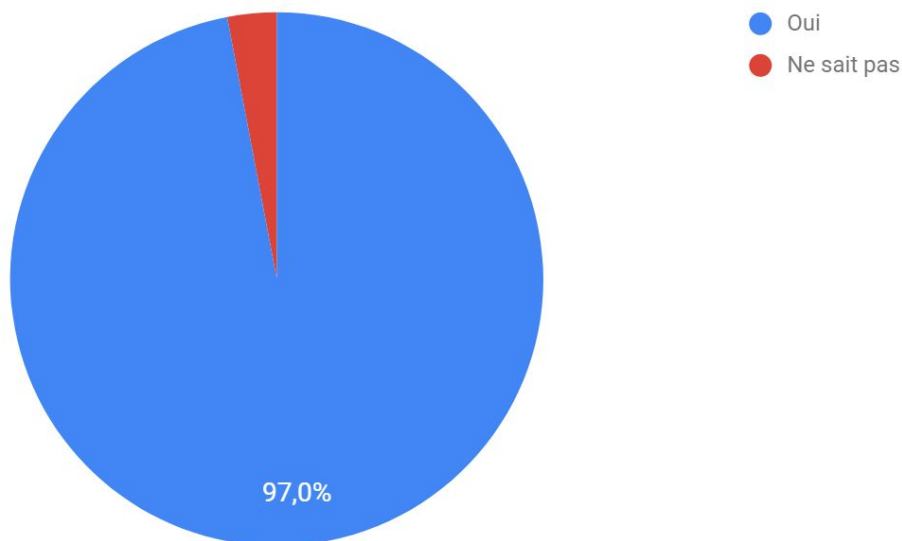
- Annexe 4

Considérez-vous l'oral comme un objet d'apprentissage en histoire-géographie ?



- Annexe 5

Pensez-vous que l'oral peut-être un outil d'apprentissage pour construire des savoirs en histoire-géographie ?



- Annexe 6

Grille d'évaluation du tribun du jour		Barème		
Le savoir être : compétence physique	Je sais occuper l'espace. 0.25	/0.25	/4 pts	
	Je sais me tenir droit. 0.25	/0.25		
	Je sais capter les regards du public. 0.25	/0.25		
	Je sais parler assez fort pour que l'on m'entende. 0.25	/0.25		
	Je sais poser ma voix. 0.25	/0.25		
Le savoir faire : compétence communicationnelle	Je m'applique à articuler. 0.25	/0.25		
	Je sais répondre aux questions que l'on me pose. 0.25	/0.25		
	En tant que tribun, je montre mon engagement, je suis dynamique (sans "en faire trop"). 0.25	/0.25		
	J'ai respecté le temps imparti. 0.25	/0.25		
	Je n'ai pas de notes. 0.5	/0.5		
Le savoir : faire : les compétences langagières	J'emploie une grammaire correcte/formulation adaptée. 0.5	/0.5		
	J'utilise un vocabulaire adapté. 0.5	/0.5		
	Je tiens un discours cohérent et construit, j'utilise des connecteurs logiques. 0.25	/0.25		
Le savoir : les connaissances	J'introduis et je conclus mon discours. 1	/1		/6 pts
	Je sais synthétiser le cours et donner les informations les plus importantes. 2	/2		
	Je sais argumenter en énonçant une idée générale puis en développant à l'aide d'exemples concrets. 2	/2		
	J'énonce une problématique (celle du cours) et j'y réponds. 1	/1		

- Annexe 7

Etre ou ne pas être citoyen à Athènes

Temps de la rédaction : 20 minutes

Temps pour le passage à l'oral : 2 minutes par groupe

Vous êtes un groupe de citoyens à Athènes, à l'aide des documents (doc 1 page 40 et du texte d'Aristote), vous rédigez une page de votre journal intime en veillant à indiquer votre statut, votre rôle, votre participation à la vie de la cité, vos droits et vos devoirs. Vous donnerez également votre pourcentage dans la société.

A la suite de cette rédaction (15-20 lignes), l'un de vous s'exprimera à l'oral pour raconter aux membres de la ville d'Athènes votre journée type.

Quand les autres groupes s'exprimeront, tu devras prendre des notes afin de remplir le tableau.

Etre ou ne pas être citoyen à Athènes

Temps de la rédaction : 20 minutes

Temps pour le passage à l'oral : 2 minutes par groupe

Vous êtes un groupe de citoyens à Athènes, à l'aide des documents (doc 1 page 40 et du texte d'Aristote), vous rédigez une page de votre journal intime en veillant à indiquer votre statut, votre rôle, votre participation à la vie de la cité, vos droits et vos devoirs. Vous donnerez également votre pourcentage dans la société.

A la suite de cette rédaction (15-20 lignes), l'un de vous s'exprimera à l'oral pour raconter aux membres de la ville d'Athènes votre journée type.

Quand les autres groupes s'exprimeront, tu devras prendre des notes afin de remplir le tableau.

Etre ou ne pas être citoyen à Athènes

Temps de la rédaction : 20 minutes

Temps pour le passage à l'oral : 2 minutes par groupe

Vous êtes un groupe de femmes à Athènes, à l'aide des documents (doc 1, 3a et 3b page 40), vous rédigez une page de votre journal intime en veillant à indiquer votre statut, votre rôle, votre participation à la vie de la cité, vos droits et vos devoirs. Vous donnerez également votre pourcentage dans la société.

A la suite de cette rédaction (15-20 lignes), l'un de vous s'exprimera à l'oral pour raconter aux membres de la ville d'Athènes votre journée type.

Quand les autres groupes s'exprimeront, tu devras prendre des notes afin de remplir le tableau.

Etre ou ne pas être citoyen à Athènes

Temps de la rédaction : 20 minutes

Temps pour le passage à l'oral : 2 minutes par groupe

Vous êtes un groupe de métèques à Athènes, à l'aide des documents (doc 1 page 40 et doc 4a, 4b page 41), vous rédigerez une page de votre journal intime en veillant à indiquer votre statut, votre rôle, votre participation à la vie de la cité, vos droits et vos devoirs. Vous donnerez également votre pourcentage dans la société. A la suite de cette rédaction (15-20 lignes), l'un de vous s'exprimera à l'oral pour raconter aux membres de la ville d'Athènes votre journée type. Quand les autres groupes s'exprimeront, tu devras prendre des notes afin de remplir le tableau.

Etre ou ne pas être citoyen à Athènes

Temps de la rédaction : 20 minutes

Temps pour le passage à l'oral : 2 minutes par groupe

Vous êtes un groupe de d'esclaves à Athènes, à l'aide des documents (doc 1 page 40 et doc 5a, 5b page 41), vous rédigerez une page de votre journal intime en veillant à indiquer votre statut, votre rôle, votre participation à la vie de la cité, vos droits et vos devoirs. Vous donnerez également votre pourcentage dans la société. A la suite de cette rédaction (15-20 lignes), l'un de vous s'exprimera à l'oral pour raconter aux membres de la ville d'Athènes votre journée type. Quand les autres groupes s'exprimeront, tu devras prendre des notes afin de remplir le tableau.

- Annexe 8

Activité discours auprès de l'empereur :

Vous êtes une délégation de citoyens de Thysdrus envoyée à Rome pour réclamer la citoyenneté romaine. A partir de cette vidéo (vidéo sur Thysdrus) et de votre cours, préparez un discours pour convaincre l'empereur que, puisque vous vivez comme les Romains, vous méritez d'avoir les mêmes droits. Vous aurez précisément 3 minutes pour convaincre l'empereur à l'oral, il vous faudra envoyer auprès de l'empereur un seul représentant choisi au sein de votre groupe.

- Annexe 9

III/5) A Athènes en politique il n'y a que les athéniens citoyens libres qui peuvent y participer. Tant dis qu'à Rome il y a les citoyens Romains libres qui peuvent y participer même si ils ne sont pas nés à Rome. Car Rome comprend un immense empire alors que Athènes ne comprend que la Grèce.

accéder ?
es ?
nts
nts ?
A Rome pour être citoyen il faut être né à Rome de parents citoyens, avoir 18 ans, faire son service militaire. Alors que à Athènes il faut aussi être né à Athènes de parents citoyens, faire son éphébie, là ou c'est différent c'est que on ne l'obtient pas 18 ans mais lors de sa 17 années. Et c'est obligé d'être un homme.

A Rome si on est citoyen il faut participer à la vie politique comme à Athènes, sauf que à Rome il faut aussi défendre la ville et voter tant dis qu'à Athènes ça peut être à l'écart.

A Athènes les personnes qui sont exclues de la vie politique sont les femmes, les métèques, les mineurs. A Rome tout le monde est citoyen sauf les mineurs et les esclaves, les étrangers sont citoyens que après l'édit de Caracalla.

nces
à côté
l'Afrique
d'empire
omain
afaire
ographe?

5. D'un point de vue politique, à Athènes, les citoyens ont le droit au vote et au tirage au sort, ils ont également le droit de décider des lois, de la guerre, du budget et du ostracisme. Et enfin d'occuper les magistrats. * Athènes est une democratie donc le pouvoir appartient à l'ensemble des citoyens. Tandis qu'à Rome le pouvoir appartient qu'au chef de l'Etat, c'est-à-dire à l'empereur. Les Romains ont juste le droit de voter, d'être élus magistrats durant les élections. On peut donc voir une différence entre les deux états. Au niveau géographique, cela-ci se rapproche, comme au niveau culturel.

En ce qui concerne l'accès à la citoyenneté à Athènes, pour obtenir celle-ci, il faut d'abord en un premier temps être fils de citoyens, être libre, être un homme, être inscrit dans un dème, puis, être de naissance légitime ainsi qu'avoir fait l'éphébie. Et enfin avoir dix-huit ans. On peut donc voir que l'accès à la citoyenneté est très



Scanned with
CamScanner

(étude). Pour les citoyens de Rome, elle accède à être attribuer
d'accès à certains personnes puis à partir de 212 à l'ensemble
des habitants de l'Empire romain. Pour accéder à celle-ci, il
fallait être soit un homme ou une femme, être libre ou affranchi,
avoir fait un service militaire. Puis, occuper une magistrature ou
qu'un proche en occupe une, obtenir de l'empereur et enfin acheter
la citoyenneté.

À Athènes, il y avait des droits militaires, des droits civils qui eux
se rapproche énormément de ceux des romains et des droits
politique qui eux sont différent de ceux des romains. Par
exemple les droits militaires à Athènes sont de se battre en cas
de guerre pour défendre la cité et la démocratie, d'être aux
magistrats et aux lois et de payer des impôts. À Rome, il fallait
répondre au recensement, s'engager dans l'armée et payer
également des impôts.

Les exclus de la société sont nombreux, à Athènes il y a les femmes
, les esclaves, les mineurs et les étrangers (ou mâtèques). À Rome
se trouvent moins d'exclus, il y a les mineurs, les étrangers et
↳ nom?

sont différents pour rentrer dans la citoyenneté et différent
en thème de géographie car les Romains demandent
une citoyenneté Romaine car leurs cités sont construites
sur des fondations Romaines

des Athéniens sont différents des Romains
en termes de l'accès à la citoyenneté car eux
seuls? Les Athéniens pour accéder la citoyenneté, il faut être
Majeur, être une personne Masculin et remplir
c'est de veu. Les femmes sont pas citoyenne.

Mais pour Rome il faut être aussi Majeur.
Ce qui concerne les devoirs et devoirs

pour les Athéniens sont : en devoir les citoyens doivent
assister à la Remise du Peuple, une cérémonie
Religieuse dans la quel que si une personne n'est
pas présente elle sera punie pour ne pas avoir
assisté. Ils ont droit à voter même les femmes non

... Les exclus de la citoyenneté Athénienne sont
les femmes Mineures, les étrangers et pour les Romains
ce sont les esclaves étrangers.



5. La vie à Rome et à Athènes sont très différentes
à Rome l' empereur a quasiment tous les pouvoirs
tandis que à Athènes seulement les hommes de plus
de 30 ans se peuvent pour voter. Dans un premier temps
nous verrons les différences en ce qui concerne la
citoyenneté, puis la différence des droits et devoirs et
nous finirons en voyant qui sont les exclus de
citoyenneté à Rome et à Athènes.

À Athènes, la citoyenneté est très fermée, seul les
hommes de plus de 18 ans qui sont de famille
grecques et qui ont effectué l' éphébie sont
citoyens.

À Rome, la citoyenneté est plus ouverte, l' empereur
donne facilement la citoyenneté, les hommes et
femmes nés à Rome ou de famille Romaine ont la
citoyenneté.

À Athènes en revanche les citoyens ont plus de
droits et de devoirs (exc le droit d' être élu).

À Rome il n'y a pas beaucoup de droits et
de devoirs les citoyens sont plus soumis.

d'empereur Romain.

A Athènes, les exclus sont les touristes (les métrèques), les femmes, les enfants. A Rome seul les touristes, les étrangers sont exclus de la citoyenneté.
↳ non?

Pour conclure à Athènes la citoyenneté est fermée mais les droits et devoirs sont nombreux tandis qu'à Rome la citoyenneté est ouverte et les droits et devoirs sont peu nombreux.



CamScanner

citoyenneté à l'Empereur) ou bien l'acheter. En (212) avec (l'Édit de Caracalla) la citoyenneté fut octroyée à tous les hommes libres de l'empire.

À Athènes, les citoyens jouissent de droits politiques comme celui de voter, de droits civiques comme de se marier avec une athénienne et ont des devoirs militaires comme celui de payer des impôts. En échange de leurs droits, les citoyens athéniens ont des devoirs : assurer la sécurité de la cité et des devoirs religieux. Sur le même principe, à Rome, les citoyens peuvent être élu magistrat ou encore posséder ou léguer des biens. Ils doivent en contre partie participer au culte impérial qui a lieu 2 fois par an.

À Athènes sont exclues de la citoyenneté les femmes, les mineurs, les esclaves et les métrèques. À Rome ce sont les mineurs, les esclaves et les pérégrins. Les femmes ne participent pas au pouvoir politique, mais participent aux cérémonies religieuses.

Les conceptions de la citoyenneté athénienne et romaine se distinguent sur de nombreuses différences, à Athènes la citoyenneté est fermée, alors qu'à Rome elle est ouverte.

+ 1 point

Athènes et Rome ont deux visions différentes en ce qui concerne la politique.

A Athènes la citoyenneté est très fermée car il faut respecter des critères strictes. Il faut être fils de citoyens, avoir effectué l'éphébie.

Alors que à Rome il y a moins d'exigence, la citoyenneté est plus ouverte.

La citoyenneté romaine est aussi plus étendue car les romains ont des colonies qui sont en pleines romanisation.

A Athènes les citoyens doivent obligatoirement participer au culte impérial, aux cérémonies religieuses et civiques (ex: la fête des Panathénées) et une fois tous les ans à l'ostracisme. Bien!

A Rome il y a plus de droits comme le droit de cité, le droit de se marier, d'acquérir des biens, de les léguer...

A Athènes ont le droit de se marier avec un fils ou fille de citoyens seulement si l'on est nous même fils ou fille de citoyens.

A Rome grâce aux tables Claudiennes et à l'édit de Caracalla seul les esclaves et les pérégrins (qui y habitent depuis - 25 ans) ne sont pas citoyens.

A Athènes seul les hommes sont citoyens; les esclaves, les métrèques, les femmes et les enfants ne sont pas

5. La citoyenneté athénienne et romaine sont très différentes. La citoyenneté athénienne est très stricte alors que la citoyenneté romaine est plutôt souple.
(la superficie de la cité athénienne est de 2500 km² alors que la cité romaine est plus petite.

Pour accéder à la citoyenneté à Athènes il faut être un homme, avoir 18 ans, être libre, avoir une naissance légitime, appartenir à une tribu, avoir fait l'éphébie (service militaire) et avoir un père citoyen. Pour avoir le droit de cité à Rome il faut être un homme ou une femme, être libre, avoir fait le service militaire, appartenir à une magistrature ou qu'un proche y appartient et l'obtenir du magistrat. On peut voir que la citoyenneté à Rome est moins stricte qu'à



Athènes :

Être citoyen à Athènes requiert à avoir des droits et des devoirs, comme pouvoir se marier avec une athénienne, avoir des biens et pouvoir les léguer. Mais il y a aussi des devoirs, honorer les dieux sur les champs de batailles et lors de fêtes religieuses, payer des impôts et répondre aux besoins de l'armée. Pour Rome, les droits et les devoirs sont les mêmes sauf qu'il faut qu'ils se marient avec des romains.

Dans la cité d'Athènes les exclus sont les mineurs, les femmes, les esclaves et les étrangers. A Rome les exclus sont les esclaves, les étrangers et les mineurs.

romains ?

Avoir la citoyenneté à Rome est moins difficile qu'à Athènes. Les droits et les devoirs sont les mêmes mais pas les qualités à avoir pour



Scanned with
CamScanner

5 - Athènes et Rome sont deux cités. Celles-ci n'ont pas les mêmes droits. A Athènes la citoyenneté est fermée alors qu'à Rome elle est ouverte. On va évoquer les différences entre ces deux cités.

Tout d'abord, l'accès à la citoyenneté athénienne n'est pas le même que l'accès à la citoyenneté romaine. A Rome, pour être citoyen, il faut être une femme ou un homme, avoir fait son service militaire, avoir une magistrature ou qu'un proche en est une... etc. A Athènes, pour être citoyen, il faut être un homme, avoir plus de 18 ans, être fils de citoyen, avoir



Scanned with CamScanner

fait l'épithète etc.
L'accès à la citoyenneté n'est pas le même pour Athènes et Rome.

En ce qui concerne, les droits et les devoirs à Athènes et à Rome, ce ne sont pas les mêmes pour tous.

A Athènes, lorsqu'on est citoyen on peut voter les lois, on peut décider la guerre, l'ostracisme etc. on est aussi contraints de se battre pour son pays quand il est en guerre et de payer des impôts.

A Rome, quand on est citoyen on a le droit de voter les lois et on est contraints de participer au service militaire et payer des impôts.

Pour terminer, quelques personnes sont exclus de la citoyenneté à Rome et à Athènes. Par exemple à Athènes les femmes, mineurs, les esclaves et les étrangers sont exclus alors qu'à Rome les femmes ne sont pas exclus de la citoyenneté mais les esclaves, les mineurs et les étrangers sont eux aussi exclus.

On peut en conclure que les habitants d'Athènes et de Rome ont des différences aux niveaux de l'accès à la citoyenneté, des droits et des devoirs et des personnes exclus de la citoyenneté.

- Annexe 10

Nourrir les hommes : entre défis alimentaires et développement



<p>I. De grands espaces de production agricole « Greniers » de la planète (céréaliculture et élevage productiviste) Riziculture dominant Autres cultures, plantations et maraîchage Elevage extensif Polyculture vivrière et culture d'oasis Forêts et agriculture sur brûlis</p>	<p>II. Des populations inégalement nourries <u>Apport journalier en kilocalories (2011)</u> Plus de 2800 De 2200 à 2800 Moins de 2200 Pays connaissant des crises alimentaires</p>	<p>III. Des défis agricoles pour nourrir durablement la planète Fronts pionniers Révolution verte Principaux producteurs d'OGM Principaux producteurs d'agriculture biologique Sièges des grandes firmes agroalimentaires Principaux flux commerciaux de produits agroalimentaires</p>
--	--	---

● Annexe 11

Rubrique 1	
1.	
<input type="checkbox"/>	Désert
Rubrique 2 :	
2.	
<input type="checkbox"/>	Village
Rubrique 3 :	
3.	
<u>Cultures irriguées</u>	
<input type="checkbox"/>	Irrigation par canaux de la vallée du Nil
<input type="checkbox"/>	Arrosage par pivots
<input type="checkbox"/>	Canal d'irrigation
	Extension des cultures irriguées

- Annexe 12

Tâche finale : Villes et développement durable

Vous êtes un groupe d'experts en urbanisme et développement durable mandaté par l'ONU, qui vous a confié une mission: imaginer la ville durable du futur. Suivez les différentes étapes afin de construire votre projet !

→ 1ère étape : brainstorming

Comment imaginez-vous la ville durable du futur ? Quels aménagements comptez-vous mettre en place afin de bâtir une ville plus respectueuse de l'environnement ?

→ 2ème étape : recherches

Complétez votre projet en réalisant des recherches. Pour cela, il vous suffit de consulter le dossier réalisé par votre équipe ici : https://fr.padlet.com/flore_bln/villedurablefutur. Afin de réaliser ces recherches, il convient de vous répartir la tâche. Chacun choisira donc une thématique : la fonction résidentielle de la ville durable, des services urbains durables multiples et divers, transports et mobilités au coeur des aménagements. Parmi ces documents, quels aménagements auxquels vous n'aviez pas pensé vous semblent judicieux ? Parmi ces documents et vos précédentes idées, quels aménagements allez vous développer ?

→ 3ème étape : préparation de la présentation de votre projet sous forme de tableau

Reproduisez le tableau suivant afin d'organiser vos différentes idées. Pour vous aider, pensez à employer les mots de la boîte à outils !

La fonction résidentielle de la ville durable	
Des services urbains durables multiples et divers	
Transports et mobilités au coeur des aménagements	

La boîte à outils : Centre-ville, espace périurbain, mobilités douces, énergies renouvelables, éco-quartier, ville durable, logements sociaux, recyclage, gestion des déchets, circuits alimentaires, transports en commun, espaces verts.

→ 4ème étape : réalisation du croquis

A l'aide du fond de carte réalisé par votre équipe (disponible ici : https://docs.google.com/document/d/1XvA8_bfEA2hQEepP1oQl-lb7jtaP1s73jpgLGBCijxn8/edit), réaliser le croquis de votre ville durable du futur afin de visualiser dans l'espace votre projet. Veillez à respecter les règles de réalisation du croquis. Pensez à faire apparaître le centre-ville et l'espace périurbain.

● Annexe 13

Constantinople, un lieu de contact entre différentes communautés

→ Malgré une prise de Constantinople violente, comment les différentes communautés restent en contact et cohabitent ?

Constantinople est fondée au IV^e par l'empereur Constantin, sur le site de l'antique Byzance. En 330, elle est inaugurée comme la nouvelle capitale de l'empire d'orient. En 395, elle devient la capitale de l'Empire Byzantin. En 1453, les troupes turques de Mehmet II provoquent la chute de Constantinople. Elle devient la capitale de l'Empire Ottoman en 1458. Son or et son pourpre fascinent. C'est une ville riche, très peuplée et active.

Sujet de la composition : Constantinople, un lieu de contact entre différentes communautés religieuses

Etape 1 : Etudier le sujet très rapidement, essayer de réfléchir dans un premier temps aux différentes formes de contact.

Etape 2 : Etude des documents afin d'élaborer un plan.

A l'aide des documents, prouver la mise en contact des différentes communautés religieuses à Constantinople au XV^e-XVI^e s., avec environ 2 preuves/doc.


Document 1 : L'évolution de la population de Constantinople

En nombre d'habitants

1453	1478	1566
-------------	-------------	-------------

	36 000	75 000	600 000
Par communauté en nombre de foyers			
Constantinople (Istanbul et Galata)		Vers 1478	Vers 1500
Musulmans		9517	46 640
Chrétiens		5162	25 288
Juifs		1647	8 240

D'après Robert Mantran, *Histoire de l'Empire ottoman*, Fayard, 2009



Document 2 : Constantinople en 1537
Istanbul (vieille ville en bas) et Galata en haut). Miniature par Matrakçi Nasuh, 1537. Bibliothèque de l'université d'Istanbul.)

1. Palais de Topkapi, résidence du sultan, construit en 1461.
2. Ancienne église Sainte-Sophie (537).
3. Pera Galata, quartier fortifié, ancien comptoir fondé par les Génois en 1267.
4. Saint-Sébastien et Saint-François, églises catholiques.
5. Principale place de la ville.
6. Grand Bazar construit en 1455, agrandi par Soliman 1er.
7. Résidence du patriarche orthodoxe, archevêque de Constantinople, chef de la communauté chrétienne grecque.
8. Port et entrepôts des marchands, surtout chrétiens.
9. Mosquée de Fatih construite par Mehmed II.



Document 3 : L'ancienne église Sainte-Sophie

Sainte-Sophie, nom repris en turc sous la forme Aysofya, est une ancienne basilique chrétienne construite en 537, transformée en mosquée en 1453 par le sultan Mehmed II. Sous son règne, elle n'a qu'un minaret (tour pour l'appel à la prière), puis deux au XVI^e siècle.

Document 4 : Constantinople en 1433

Péra¹²¹ est une très grande ville qui appartient à la seigneurie de Gênes (...). Dans cette ville, la plupart des habitants sont des Génois : ils y pratiquent le commerce et la gouvernent. Y demeurent aussi des Grecs et des juifs. C'est une ville très commerçante et que fréquentent beaucoup les Turcs¹²² (...).

Le deuxième jour de mon arrivée à Péra, je traverserai le port (...) pour aller voir la cité de Constantinople. Là, se trouvaient des marchands vénitiens, génois et catalans¹²³ (...).

Constantinople est une cité très grande et étendue (...). Tout le tour de la ville est très bien ceinturé par de très bonnes murailles, et notamment la partie qui est vers la terre (...). Cette cité-ci est constituée par des villages et il y a beaucoup plus d'espaces vides que de pleins. Il y a de très belles églises, [comme] l'Église de Sainte-Sophie qui est l'église principale (...). Cette église est située tout près de la pointe de la ville, vers l'est (...).

B. de La Broquière, *Le Voyage d'Orient*, 143, adapté par Hélène Basso, Anarchasis éditions, Toulouse, 2010.

¹²¹ Quartier séparé de Constantinople par un bras de mer, la Corne d'Or

¹²² Ottomans

¹²³ Gênes et Venise sont des cités italiennes, la Catalogne est une province du royaume espagnol d'Aragon

Document 5 :

Pera ou Galata [...] est cité non trop antique, édifée par les Génevois, qui y envoyèrent une de leurs colonies [...]. Quant au port, c'est l'un des plus beaux et plus commodes, que je pense, qui soit au monde [...]. Cette cité de Pera [...] est séparée de murailles en trois parties : en l'une desquelles habitent les vrais Perots¹²⁴ ; en l'autre les Grecs, en la troisième les Turcs [...] et quelques peu de juifs. [...]

Les Français et vrais Perots vivent selon la loi de l'Eglise romaine, à la différence des Grecs qui est la cause qu'ils ne s'aiment guère l'un l'autre, pour la diversité de leur loi. [...] Se tiennent ordinairement dedans la ville les Ambassadeurs de France et les bailes¹²⁵ des Vénitiens et Florentins [...] tant pour entretenir les ligues et considérations d'amitié, qu'ils ont avec le Grand seigneur, que pour le trafic de marchandise, qu'ils exercent là, et par toutes les autres parties du Levant.

Nicolas de Nicolay, envoyé du roi de France, *Les Navigations*, 1576-1577.

Doc.	Preuves d'un contact religieux	Preuves d'un contact culturel et de diffusion des connaissances	Preuves d'un contact économique
1			
2			
3			
4			
5			

Etape 3 : Rédigez l'introduction et déterminez le plan de la composition.

- Annexe 14

Fernand de Magellan, un Européen à la découverte du monde

Introduction: En 1519, Fernand de Magellan quitte l'Espagne avec cinq navires et plus de deux cents hommes d'équipage à la recherche d'une route permettant de rejoindre par l'Ouest les îles aux épices d'Extrême-Orient. Il contourne l'Amérique par sa pointe sud en franchissant le dangereux détroit auquel on a donné son nom. Il navigue ensuite sur un océan si calme et paisible qu'il le baptise "Pacifique". Trois mois plus tard, il atteint les Philippines où il est tué. Un seul de ses navires, commandé par El Cano, parvient à regagner l'Espagne en 1522.

Consigne : Vous êtes l'un des 18 survivants de l'expédition de Magellan, de retour en Espagne. Vous êtes invités à la cour du roi pour raconter votre expédition en

¹²⁴ Descendants des Génois installés lors de la fondation de la ville

¹²⁵ Chefs défendant les intérêts d'une communauté étrangère installée en Turquie

expliquant les raisons de ce voyage, les conditions de vie mais aussi les progrès dans la connaissance du monde et dans la recherche scientifique qu'a permis cette expédition.

Vous disposez des documents suivants :

- Le documentaire suivant : [Le voyage de Magellan 1519-1522](#)
- Les documents suivants



Document 1 : Le contrat de Magellan avec le roi d'Espagne (1518)

« Attendu que vous, Fernand de Magellan, avez exprimé la volonté de nous rendre service en vous engageant à découvrir, dans les limites de la démarcation qui en la mer Océane revient à notre couronne, des îles, des terres fermes, de précieuses épices [...] nous ordonnons qu'à cette fin soit conclu avec vous l'accord suivant :

3° Considérant le prestige promis à notre couronne royale, les périls et les peines qu'il vous faudra endurer, nous voulons vous accorder le vingtième de tous les bénéfices que produiraient les terres et les îles par vous découvertes [...].

4° Nous vous concédons également à titre perpétuel, les charges de gouverneurs de nos royaumes sur les dites terres et îles [...].

8° Je m'engage à vous fournir cinq navires, deux de 130 tonneaux, deux de 90 et un de 60, tous équipés en artillerie, en vivres pour deux ans et 234 hommes [...].»

Contrat passé entre Magellan et le roi d'Espagne Charles Ier, 1518, trad. J. Hamon, Paris,, 2007.

Document 2 : Pigafetta (chroniqueur italien, lieutenant à bord) fait un compte rendu du voyage

“ [Mercredi 28 novembre 1520], nous saillîmeshors dudit détroit et entrâmes dans la mer Pacifique où nous demeurâmes trois mois et vingt jours [...]. Nous ne mangions que du vieux biscuit en poudre, tout plein de vers et puant. Les gencives de la plus grande partie de nos gens croissaient dessus et dessous, ils mourraient.

[Vendredi 26 avril 1521,] le capitaine leur envoya dire que s'ils voulaient obéir au roi d'Espagne, reconnaître le roi chrétien pour leur seigneur et nous donner notre tribut, qu'ils seraient tous amis. Nous les assaillîmes. Ils nous tirèrent tant de flèches, de lances et de cannes ferrées [...] qu'ils occirent le capitaine [Magellan].”

Le Voyage de Magellan, trad. J. Hamon, Paris, 2010.

Document 3 : Lettre d'Elcano à Charles Quint , le 6 septembre 1522

"Très Haut et Illustrissime Majesté, vous savez sans doute que nous sommes revenus, 18 hommes seulement, sur l'une des cinq nefes que Votre Majesté a envoyées à la découverte de l'Epicerie [...]. Après avoir quitté [les îles Moluques], nous restâmes cinq mois sans toucher aucune terre, ne mangeant rien d'autre que du blé ou du riz et ne buvant que de l'eau, par crainte du roi de Portugal qui a donné l'ordre dans tous ses domaines de prendre cette flotte afin que Votre Majesté ne sache rien d'elle, et c'est ainsi que 22 de nos hommes sont morts de faim ; pour cette raison, et à cause du manque de vivres, nous vînmes accoster à l'île du Cap-Vert, dont le gouverneur arraisonna ma barque avec les 13 hommes qui s'y trouvaient, voulut m'emmener, ainsi que tous qui étaient avec moi, avec une nef revenant chargée d'épices de Calicut au Portugal, et dans cette intention, disant que seuls les Portugais pouvaient découvrir l'Epicerie."

Le Voyage de Magellan, trad. J. Hamon, Paris, 2010.

Document 4 : 7 septembre 1522, bilan du voyage vu par D'Elcano

"Votre Majesté daigne apprendre que nous sommes rentrés dix-huit hommes avec un seul des cinq vaisseaux que Votre Majesté avait envoyés sous le commandement du capitaine Hernando de Magallanes, de glorieuse mémoire. Votre Majesté sache que nous avons trouvé le camphre, la cannelle et les perles. Qu'elle daigne estimer à sa valeur le fait que nous avons fait le tour de la terre, que partis vers l'ouest nous revenons par l'est."

Document 5 : La conversion des Philippines

Ginés de Mafra, marin sur le navire de Magellan, raconte ici le séjour dans l'île de Cebu.

"Nos gens purent ici faire relâche à plaisir ; le contact avec les naturels fut fort agréable et le seigneur de cette île se fit rapidement chrétien, de même que sa femme ; il reçut le nom de Carlos, celui de son Auguste-Majesté, et son épouse celui de doña Juana et, en moins de quinze jours, plus de 10 000 indigènes se firent chrétiens. [...] Il y avait sur cette île de nombreux autres seigneurs [...]. Magellan les fit venir et signa des traités de paix avec eux, leur demandant d'obéir au seigneur baptisé don Carlos. Un seul fut si superbe ou si têtu qu'il refusa de répondre à cet appel ; Magellan décida de le punir et il alla, un jour, avant le lever du soleil, attaquer son village où il ne trouva pas âme qui vive, car les ennemis avaient été informés de l'assaut. Il le pilla et s'en retourna. Quelques jours plus tard, ce seigneur vint prêter obéissance à notre toi Charles."

La relation de Ginés de Mafra, dans Le Voyage de Magellan (1519-1522) : la relation d'Antonio Pigafetta et autres témoignages, éd. Xavier de Castro, Jocelyne Hamon et Luis Filipe Thomaz, Chandeigne, 2007.

Document 6 : La mort de Magellan

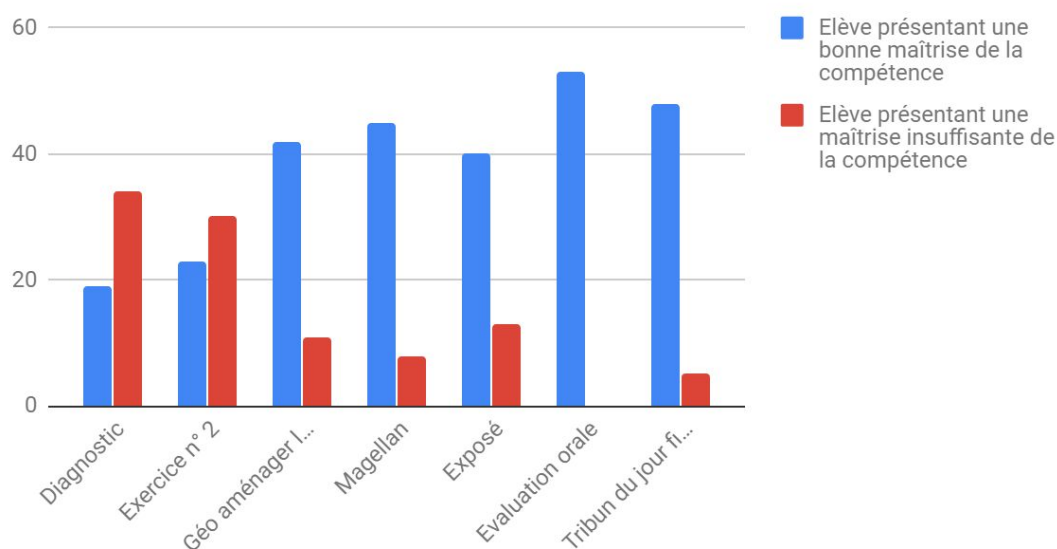
Le 27 avril 1521, Magellan est tué au cours d'un combat qui l'oppose à des Phillipins qui refusent de se convertir. Antonio Pigafetta (v. 1480-1534) compagnon de route de Magellan, en rapporte le récit.

“Le capitaine-général envoya aucuns des seins brûler les maisons de ces gens pour les épouvanter. Lesquels, voyant leurs maisons brûler, devinrent plus hardis et âpres [...]. Lors ils vinrent tant furieusement contre nous qu'ils passèrent une flèche envenimée à travers la jambe du capitaine. [...] ces gens ne nous tiraient en autre endroit sinon aux jambes pource que les avions nues. [...] [Magellan] comme bon capitaine et chevalier, toujours se tenait fort avec aucuns autres, plus d'une heure ainsi combattant. Et ne se voulant plus retirer, un Indien lui jeta une lance de canne au visage [...]. Quand ces gens le férissaient [frappaient], plusieurs fois il se tourna en derrière pour voir si nous étions tous sur les navires. Puis le voyant mort, le mieux que nous pûmes, nous nous sauvâmes et mîmes les blessés sur les navires qui déjà s'en partaient. [...] J'ai espérance en votre très illustre seigneurie que la renommée d'un tel vaillant et noble capitaine ne sera point éteinte ni mise en oubli en notre temps.”

Le Voyage de Magellan (1519-1522) : la relation d'Antonio Pigafetta et autres témoignages, éd. Xavier de Castro, Jocelyne Hamon et Luis Filipe Thomaz, Chandeigne, 2007.

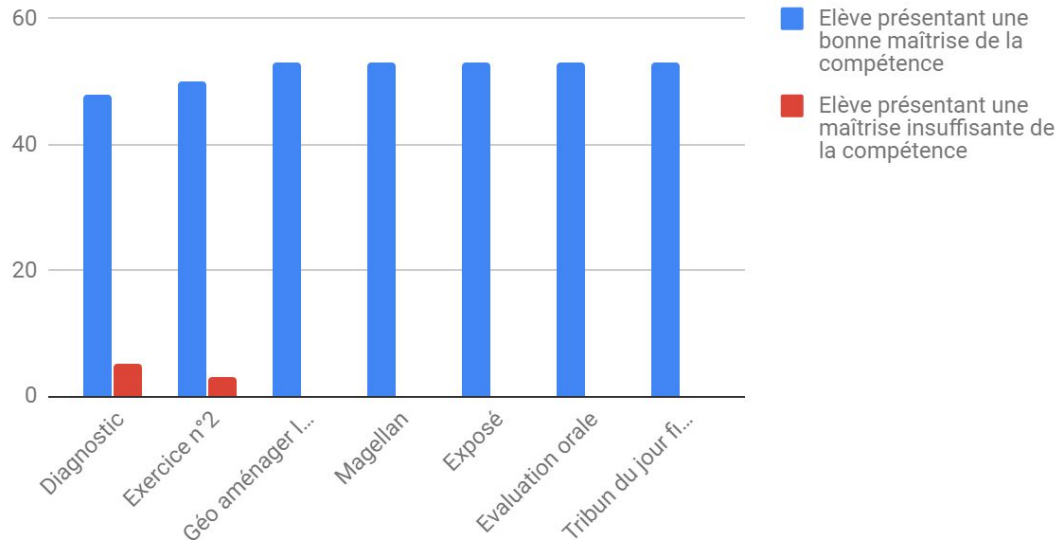
- Annexe 15

La maîtrise de la compétence "Je sais occuper l'espace" au cours des exercices d'expression orale



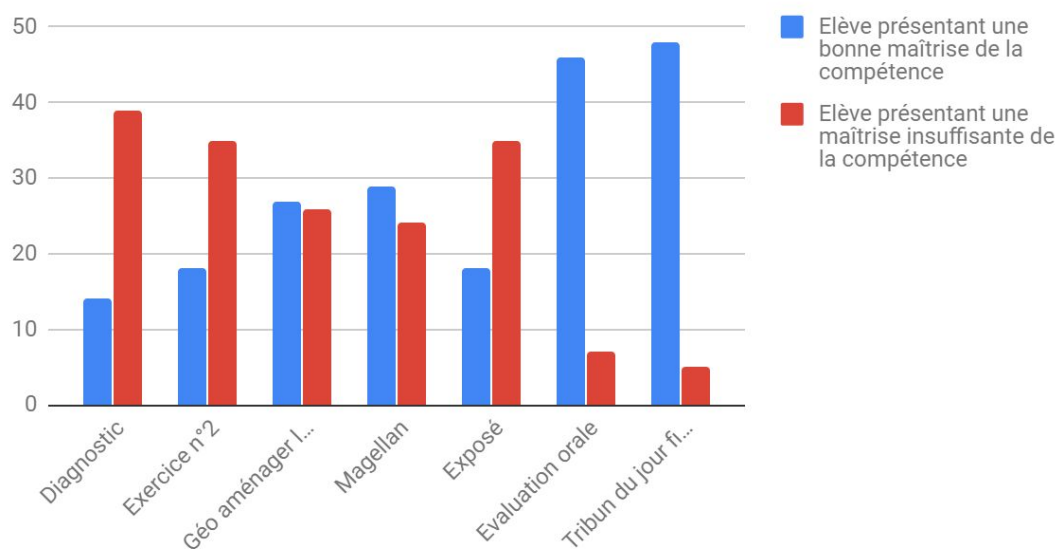
- Annexe 16

La maîtrise de la compétence "Je sais me tenir droit" au cours des exercices d'expression orale



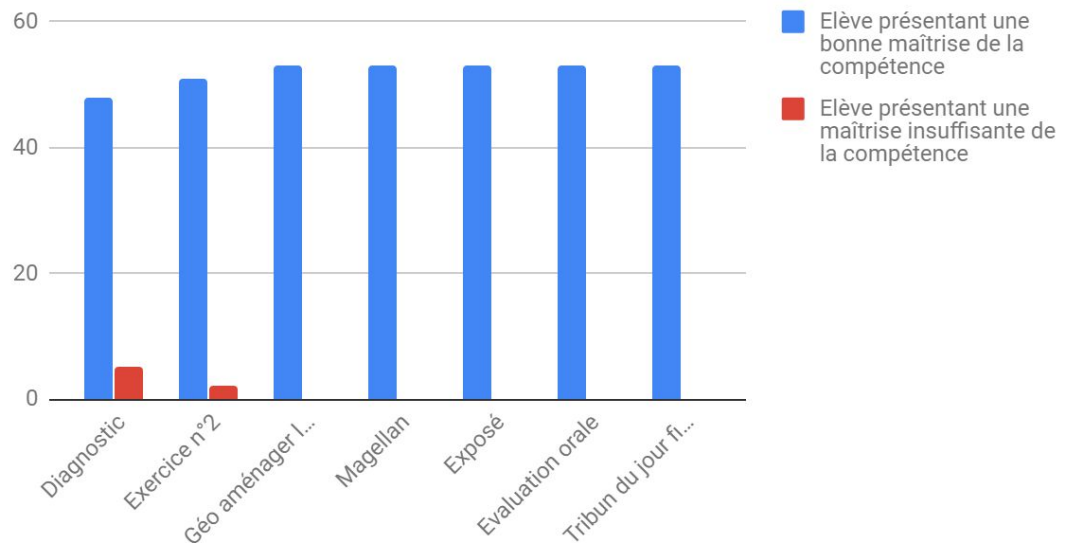
• Annexe 17

La maîtrise de la compétence "Je sais capter les regards du public" au cours des exercices d'expression orale



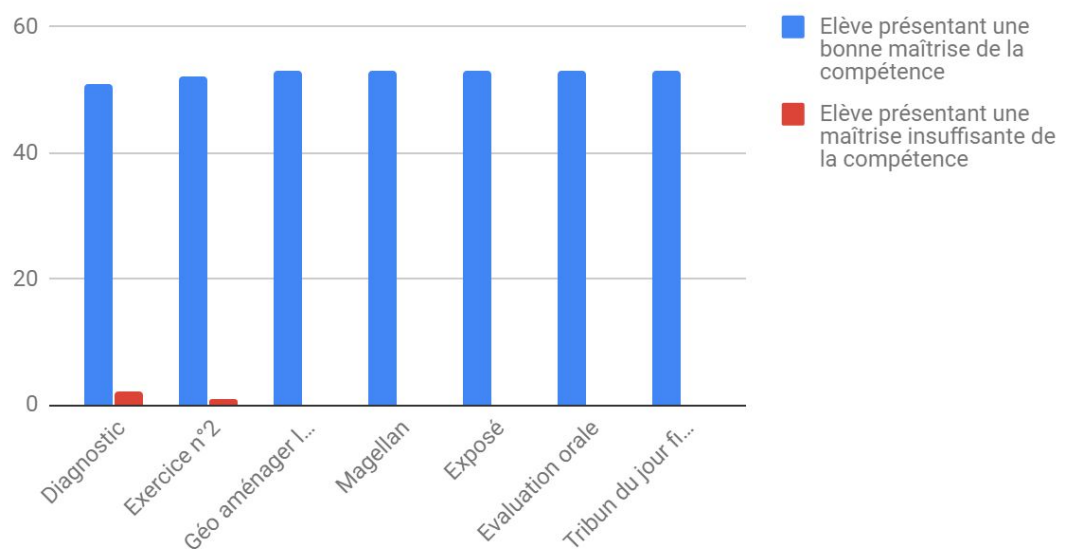
• Annexe 18

La maîtrise de la compétence "Je sais parler assez fort pour que l'on m'entende" au cours des exercices d'expression orale



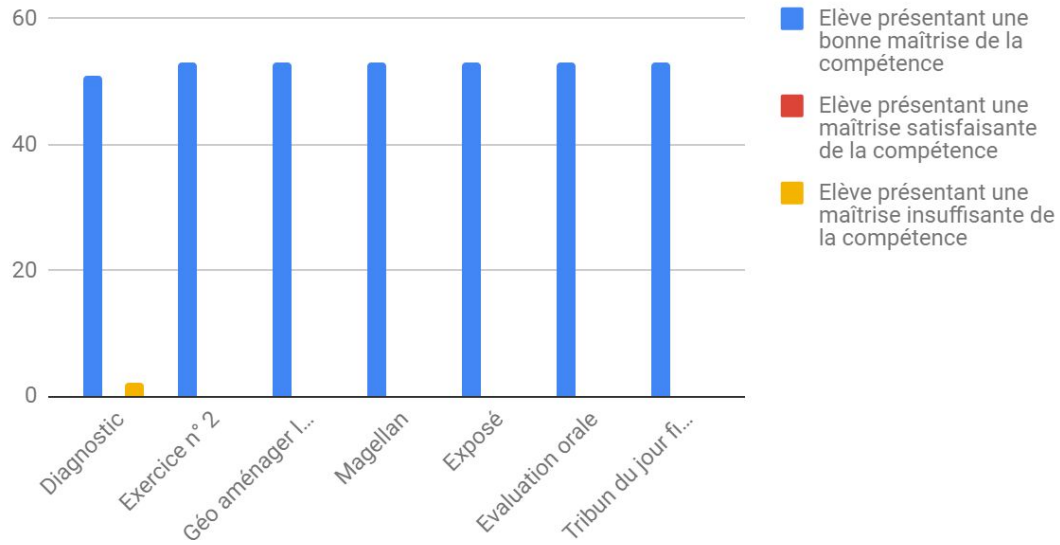
- Annexe 19

La maîtrise de la compétence "Je sais poser ma voix" au cours des exercices d'expression orale



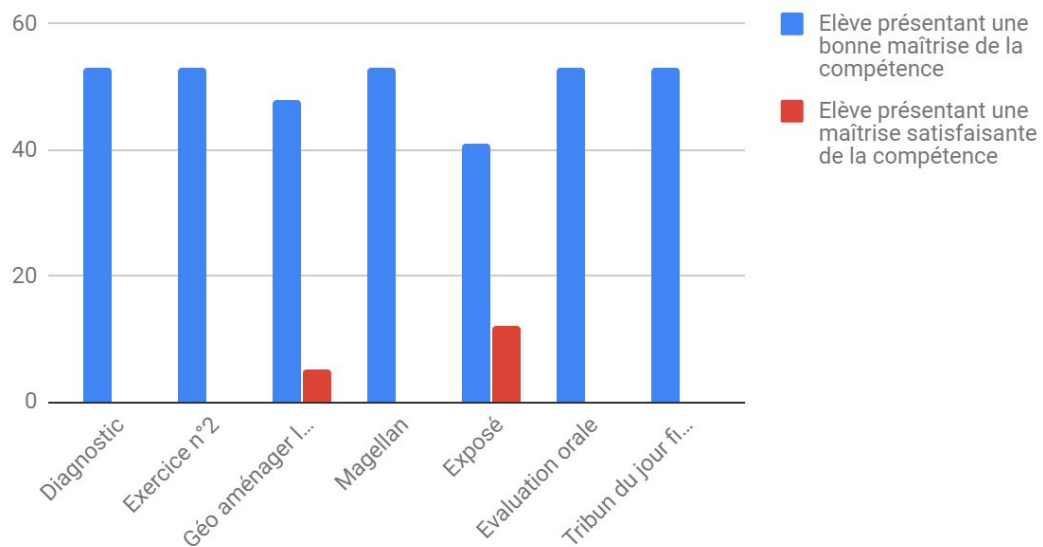
- Annexe 20

La maîtrise de la compétence "Je m'applique à articuler" au cours des exercices d'expression orale



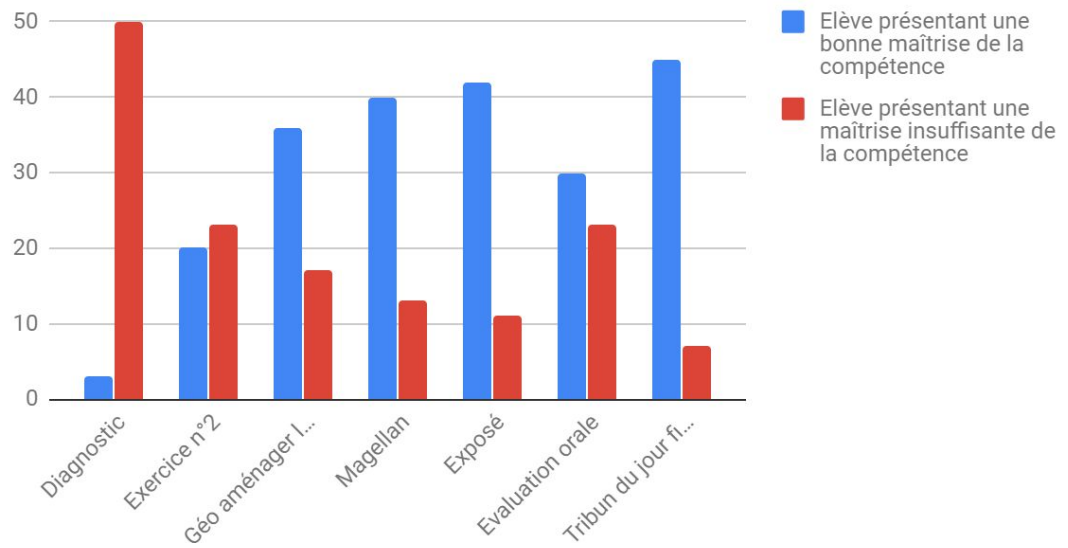
- Annexe 21

La maîtrise de la compétence "Je sais répondre aux questions que l'on me pose" au cours des exercices d'expression orale



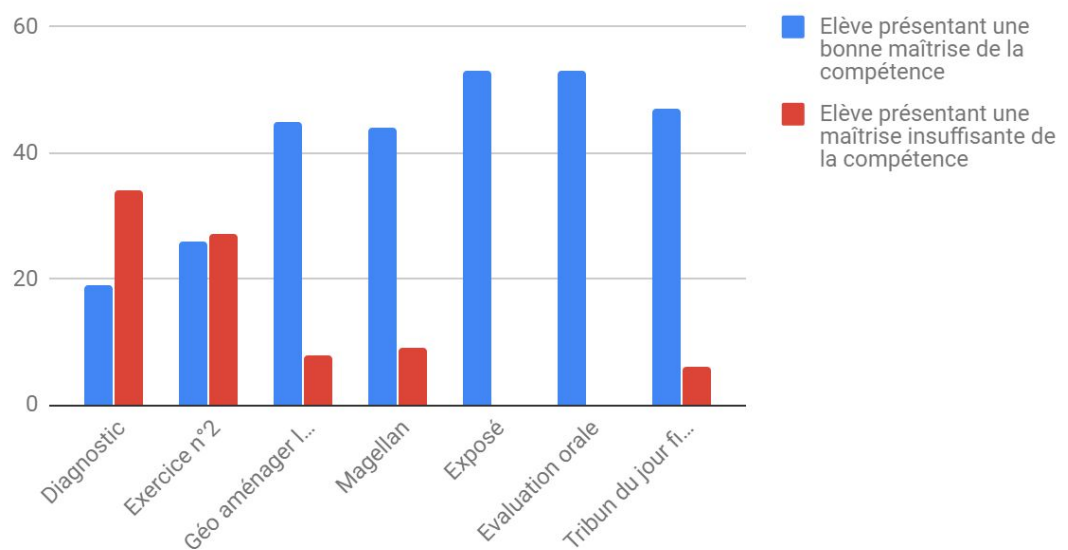
- Annexe 22

La maîtrise de la compétence "Je montre mon engagement" au cours des exercices d'expression orale



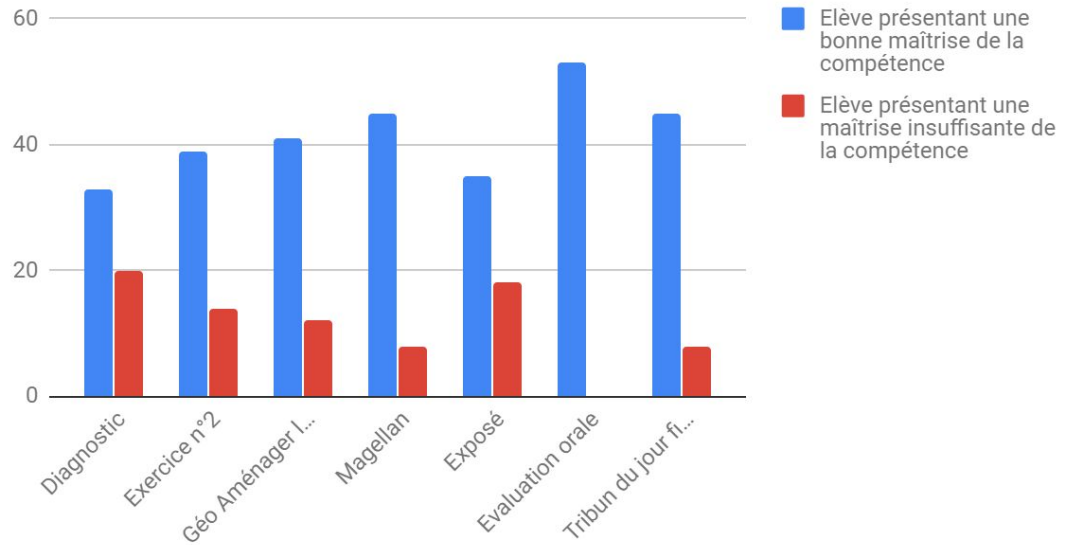
- Annexe 23

La maîtrise de la compétence "J'ai respecté le temps imparti" au cours des exercices d'expression orale



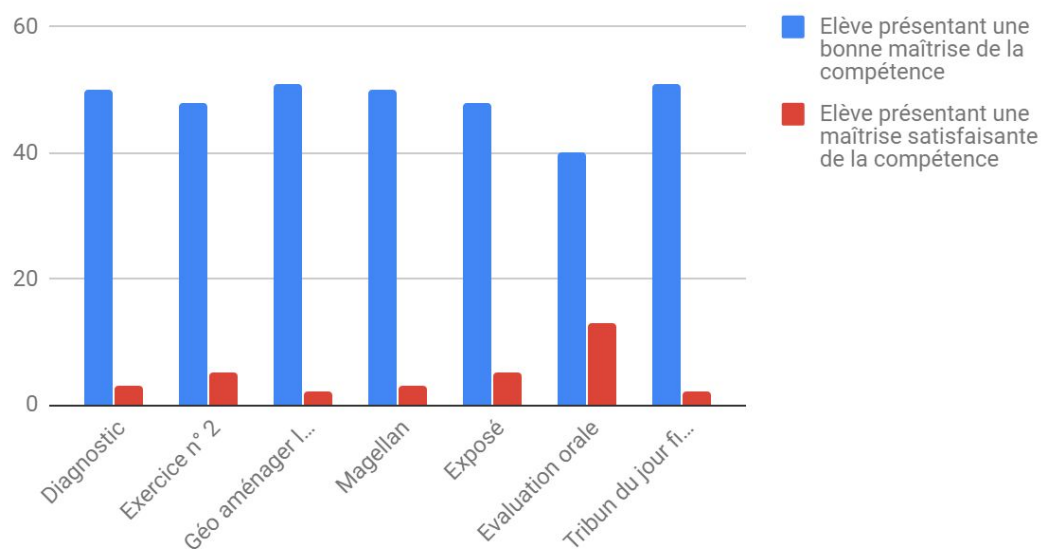
- Annexe 24

La maîtrise de la compétence "Je me détache de mes notes" au cours des exercices d'expression orale



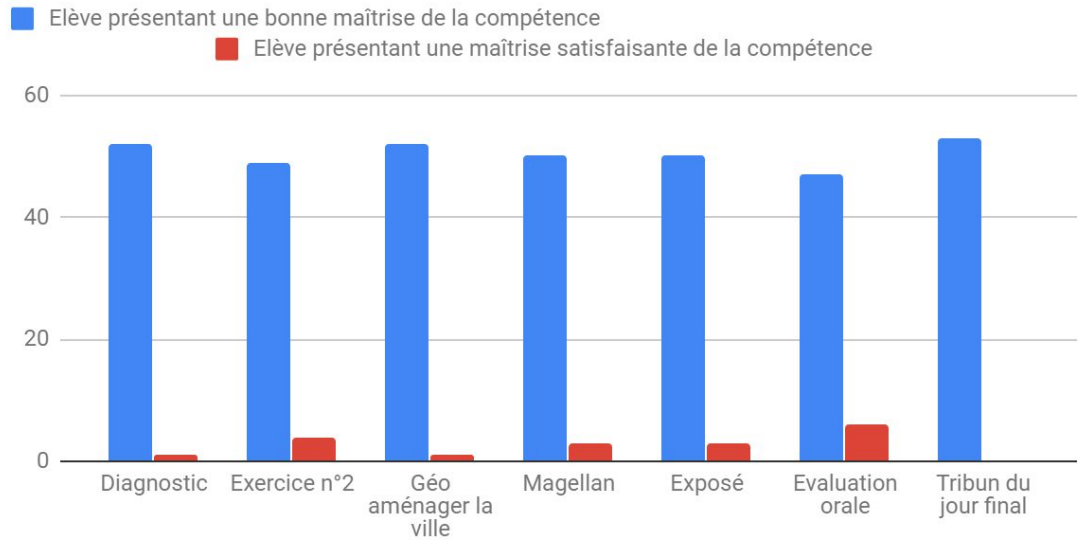
- Annexe 25

La maîtrise de la compétence "J'emploie une grammaire correcte et une formulation adaptée" au cours des exercices d...



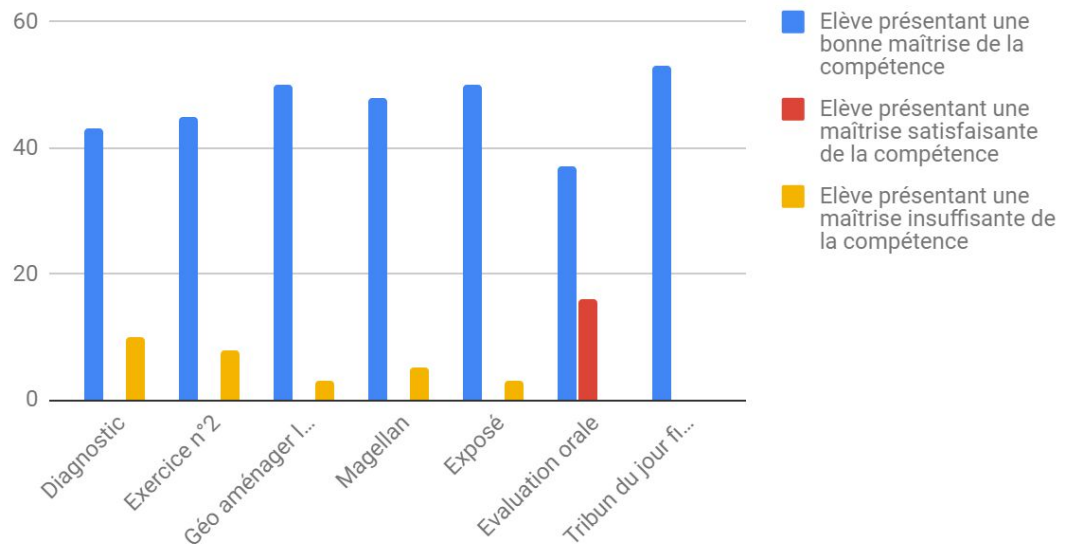
- Annexe 26

La maîtrise de la compétence "J'utilise un vocabulaire adapté" au cours des exercices d'expression orale



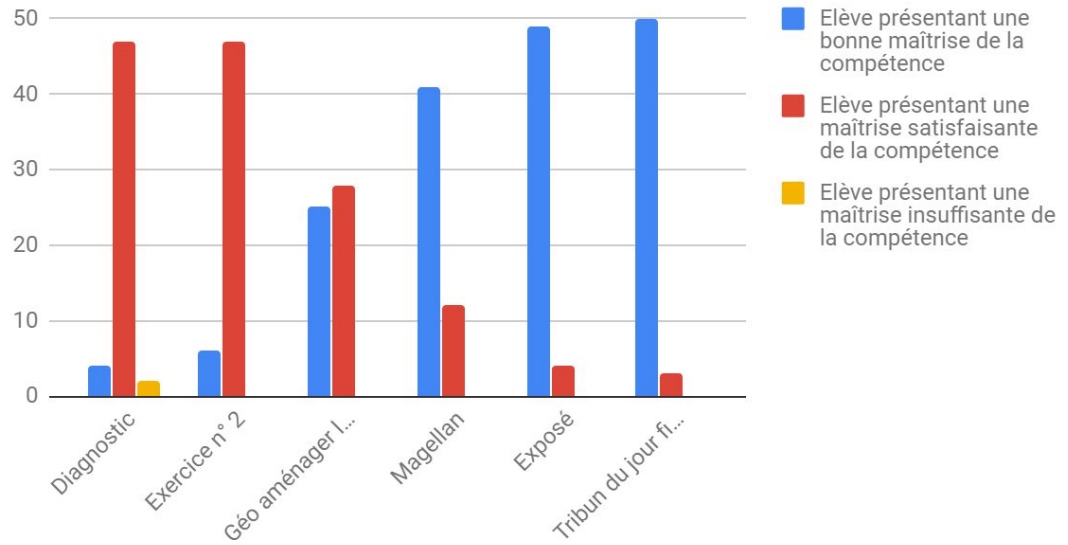
- Annexe 27

La maîtrise de la compétence "Je tiens un discours et construit" au cours des exercices d'expression orale



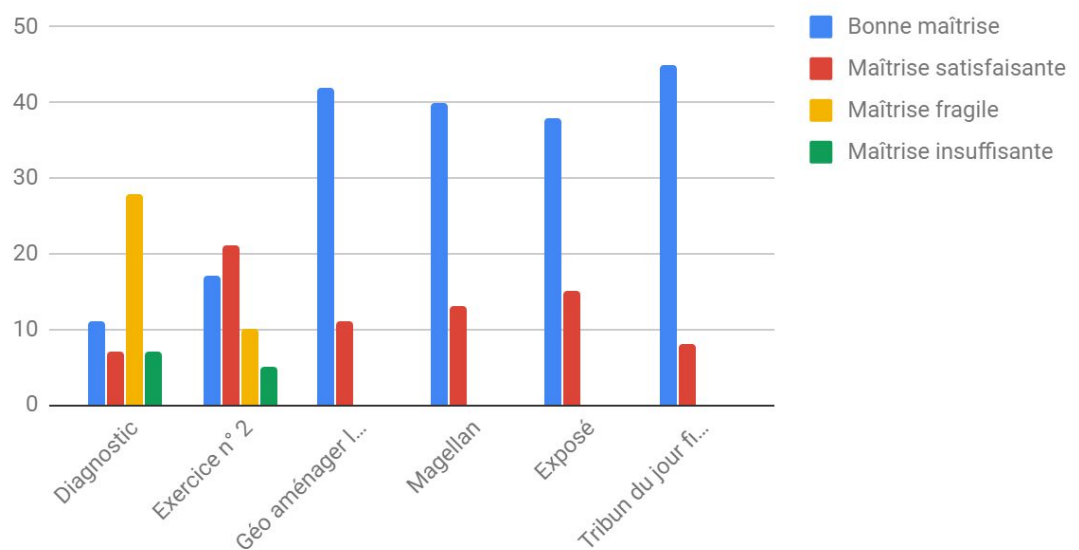
- Annexe 28

La maîtrise de la compétence "J'introduis et je conclus mon discours" au cours des exercices d'expression orale



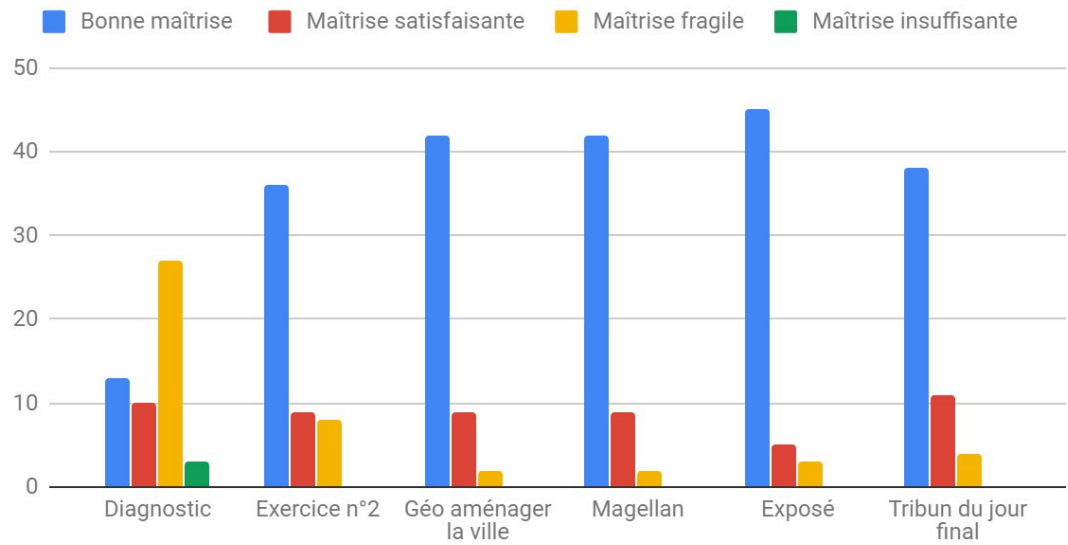
- Annexe 29

La maîtrise de la compétence "Je sais synthétiser et donner les informations les plus importantes" au cours des exercices d'e...



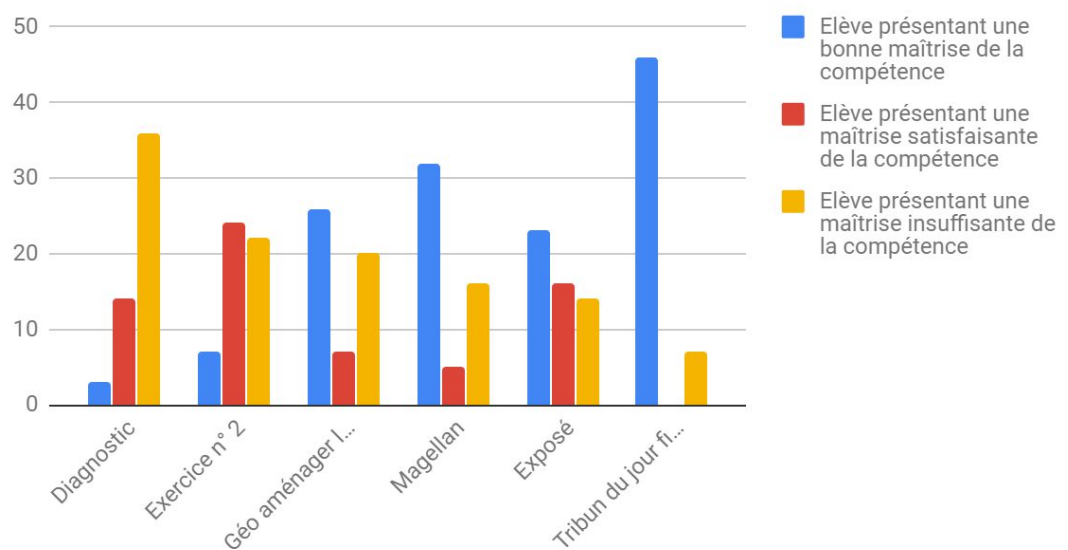
- Annexe 30

La maîtrise de la compétence "Je sais argumenter" au cours des exercices d'expression orale



- Annexe 31

La maîtrise de la compétence "J'énonce un problème" au cours des exercices d'expression orale



- Annexe 32

Au cours du XV^{ème} siècle jusqu'au début du XVII^{ème} siècle les européens se lancent dans la découverte du monde.

Grâce à de nouveaux instruments et de nouvelles navires (la caravelle) les navigateurs sont amenés à découvrir le monde.

Jusqu'au début du XVI^{ème} siècle les européens pensaient qu'il y avait que l'Europe, l'Asie et l'Afrique. En 1492 Christophe Colomb découvre l'Amérique et en 1513 grâce à l'astrolabe et au portulan Magellan est le premier à faire le tour du monde par voie maritime.

Ces découvertes remettent en question les principes de la religion et les théories.

Quel est la vision du monde des européens au XV^{ème} siècle, leurs découvertes qui bouleversent le monde puis leur vision au XVII^{ème} siècle ?

I - la vision du monde des européens au XV^{ème} siècle.

a. Un monde centré sur les Européens

b. Des savoirs anciens sur le monde qui datent de l'Antiquité.

II - L'Europe bouleversée par les avancées technologiques et leurs découvertes du monde

a. Pourquoi partir découvrir le monde.

b. Des avancées technologiques tel que l'astrolabe, et la caravelle qui pousse à partir découvrir le monde.

c. Des découvertes tel que l'Amérique et qu'il est possible de faire le tour de monde en bateau, qui ne plaisent pas aux religieux.

III - Une nouvelle vision du monde après de grandes découvertes.

a. De nouvelles routes pour le commerce

b. Une terre ronde

c. Des continents qui apparaissent encore
comme dessinés sur la carte.

I - La vision du Monde par les Européens

A - Carte Antique

B - Vision centrée sur Jérusalem

C - progrès dans la vision du monde, carte Maritime nouvelle

II - Les Progrès dans l'expédition maritime

A - Les nouvelles technologies

B - les différentes expéditions

C - Les raisons de ces expéditions

III - La "Domination" des Européens

A - Découverte de nouveaux peuples

B - Les conséquences de ces colonisations

C - Les résultats de ces colonisations

Sujet: Les Européens découvrent et bouleversent le monde (XV^e et XVI^e siècles).

En 1492, suite à sa demande aux rois catholiques, Christophe Colomb part à la découverte d'un passage pour relier les Indes à l'Europe par l'ouest, cependant il n'arrivera jamais aux Indes car il sera freiné par un nouveau continent, l'Amérique.

Au XV^e et au XVI^e siècles, les Européens ont une assez mauvaise connaissance du monde, en effet, ils ne connaissent que l'Europe, l'Asie et l'Afrique. De plus leurs cartes maritimes sont assez approximatives et pour une majeure partie imprécises.

Suite au voyage de Christophe Colomb, de nombreux navigateurs vont à leur tour se lancer dans les grandes découvertes comme par exemple Vasco de Gama qui explorera de longer les côtes du Brésil ou encore Magellan qui reliera l'Espagne aux Îles Moluques et qui prouvera ainsi que l'on peut faire le tour du monde par voie maritime. Les Espagnols et les Portugais sont très prêts donc le déclenchement de l'exploration, pour pallier à cela, les Français et les Anglais optent d'une exploration de route passant au nord du continent Américain en longeant le Canada, mais cela ne mènera à rien.

I - La vision du monde des Européens au XV^e et XVI^e siècles.

A: L'influence de la religion sur la vision du monde

B: La mesure cartographique

C: Une vision Européenne centrée (méditerranée).

II - Les Grandes Découvertes

A: Les raisons religieuses économiques et religieuses des voyages

B: Le matériel (Astrolabe, boussole, Caravelles)

Autre II C: L'exemple de Tenochtitlan

↓

III - La domination des Européens dans le monde

A: La colonisation

B: Le commerce

C: Les connaissances



Scanned with
CamScanner

partir à la découverte du monde et ce sur plusieurs siècles. Les Européens, plus précisément les Espagnols et les Portugais ont été les premiers à partir pour les grandes découvertes, centrées sur les Indes dans le but de rechercher de nouvelles cultures et une nouvelle économie (or, épices). Les deux communautés ont débutées leurs voyages au XV^e siècle et ce jusqu'au XVI-XVII^e siècle. Les zones découvertes ont été l'Amérique (Christophe Colomb) en 1492 et les Indes (Magellan) en 1523. Magellan a également tenté pour la première fois de passer par la pointe de l'Amérique du Sud et ce grâce à des manœuvres



Scanned with
CamScanner

de nouvelles terres est incroyable pour l'époque car le monde se résumait à l'Europe, l'Afrique et l'Asie pour les Européens. Quelles découvertes font les Européens du XV^e au XVI^e siècle et quelles en sont les conséquences ?

I. Vision du monde par les Européens au XV^e siècle.

- A. Qu'est ce que l'Antiquité a laissé à la société.
- B. Quelles sont les Idées d'un monde centré par la religion ?
- C. Un Monde centré sur la Méditerranée.

II. Les grandes découvertes.

- A. Quelles raisons ont poussées au départ pour de grandes découvertes ?

Entre le XV^e et le XVI^e siècle, les européens partent à la découverte du monde. A cette époque là, on ne connaissait seulement l'Europe, l'Asie et l'Afrique. Nous pouvons en effet dire que les Européens ont bouleversés le monde et fait de nombreuses découvertes entre le XV^e et le XVI^e siècle car nombreux d'entre eux sont partis à la recherche de nouvelles terres ou encore de "l'épicerie" où se trouve beaucoup d'or et d'épices. Nous pouvons prendre l'exemple de Magellan qui est parti en 1519 et est revenu plus de deux ans plus tard, en 1521 en ayant découvert un décalage horaire, une route menant directement à l'épicerie sans passer chez les portugais et beaucoup d'autres choses encore. Pourquoi et comment les Européens sont-ils partis à la découverte du monde et comment l'ont-ils bouleversé ?

Nous allons maintenant établir le plan :

Nous allons tout d'abord parler de : "Pourquoi" les

européens partent-ils à la découverte du monde entre le XV^e et le XVI^e siècle ?

A) raisons commerciales B) Religion C) Nouvelles terres

- "Comment les Européens ont-ils fait pour partir dans de si long voyages en n'ayant que très peu de moyens de navigation et de nourriture ?"

A) Navires B) Nourriture C) Équipage

- "Quelles découvertes ces voyages ont-ils apporté au monde et comment l'ont-elles bouleversé ?"

A) ~~Découverte~~ ~~horaires~~ B) Nouvelles terres C) Nouvelles routes



Scanned with
CamScanner

La découverte de l'Amérique par Christophe Colomb est un événement qui a marqué la fin du Moyen - Age en 1492 et le début d'une nouvelle période : l'époque moderne.

Avant cette découverte de l'Amérique, les Européens ont connaissance de seulement trois continents : l'Europe, l'Asie et l'Afrique. Ainsi, après cette découverte, les Européens notamment les Espagnols et les Portugais partent à la recherche de nouvelles terres ; Magellan, un Espagnol effectue la première circumnavigation, c'est-à-dire le tour du monde en bateau en 1519-1521 durant la période des "Grandes découvertes". C'est une période historique du XV^e au début du XVII^e siècle, durant laquelle les Européens partent à l'exploration intensive de la Terre, cartographient et établissent des contacts avec l'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie. Les Européens s'approprient ces nouvelles terres découvertes et c'est ainsi que se forment les premiers empires coloniaux : c'est un ensemble de territoires dirigés par un Etat.

Pourquoi et comment les Européens partent-ils à la

Les Européens partent à la découverte du monde au XVIe et XVIIe siècle. Les Européens ont décidé de découvrir le monde pour de nombreuses raisons à l'aide de plusieurs hommes notamment les conquistadors espagnols et portugais. Leurs conditions de vie étaient misérables. Pourquoi et comment les Européens découvrent et bouleversent le monde au XVIe et XVIIe siècle ?

I. Les facteurs des découvertes et les motivations des Européens

- A. Des progrès techniques
- B. Des motivations commerciales
- C. Des raisons économiques

II. L'horizon des Européens s'élargit.

- A. Les raisons, Pourquoi ?
- B. Comment ?
- C. L'exemple de Magellan

III. Les colonisations des Européens.

- A. Les conquêtes
- B. Les colonisations
- C. Grand commerce et enrichissement de l'Europe.

Comme vu dans le film "1492", au XV^e et XVI^e siècles, les Européens ont bouleversé le monde. En effet, au début du XV^e siècle, ils ne connaissent que trois continents qui sont l'Afrique, l'Asie et l'Europe. La région de bassin méditerranéen est très bien maîtrisée, contrairement aux zones montagneuses ainsi que la Scandinavie, l'Afrique subsaharienne et l'Extrême Orient qui sont de grandes zones d'ombres à l'époque.

Depuis l'Antiquité, les connaissances cartographiques n'ont pas beaucoup évoluées puisque la référence reste la Géographie de Ptolémé datant du II^e siècle après JC. Au milieu du XV^e siècle les Européens commencent à commercer avec le monde musulmans et connaissent l'existence des Indes et des Chinois.

Vers la fin du XV^e siècle, les Portugais et les Espagnols vont commencer à partir à la conquête du monde et vont même se séparer le monde en 1494 avec le traité de Tordesillas. Ce traité, signé sous l'autorité du Pape, donne l'ouest aux Espagnols et l'est aux Portugais. On, les Français et les Anglais

contestent ce partage et se lancent eux aussi à la découverte de monde. A partir de ce moment, les expéditions vers des terres inconnues se multiplient. En 1519 et 1521, Magellan réalise la première circumnavigation terrestre et parvient à contourner l'Amérique.

Suite à cette période des "grandes découvertes", les Européens débattent l'exploitation des terres découvertes. Ils établissent des contacts commerciaux avec l'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie, ce qui intensifie les échanges entre les continents. L'établissement de ces routes commerciales donne lieu à la première mondialisation. A la fin du XVI^e siècle, seuls quelques peuples d'Amérique du Nord et d'Océanie n'ont encore jamais vu d'Européens. Pourquoi et de quelle manière les Européens explorent et modifient-ils le monde ?

I / Les connaissances au début du XV^e siècle

- Ⓐ L'héritage de l'Antiquité
- Ⓑ De nouvelles connaissances géographiques et technologiques
- Ⓒ Les raisons des expéditions

II / Les Grandes découvertes

- Ⓐ La découverte de nouvelles terres
- Ⓑ La vision du monde bouleversée (le monde n'est pas centré sur soi-même...)
- Ⓒ Les conditions des expéditions

III / La domination Européenne

- Ⓐ Les colonisations (exemple de Tenochtitlan)
- Ⓑ L'établissement du commerce
- Ⓒ La première mondialisation (essor économique...)



Au XV^e siècle, les européens pensent
qu'il existe que trois continents : l'Europe,
l'Asie et l'Afrique. Mais certaines zones
éloignées sont très mal connues comme
l'extrême Orient ou l'Afrique subsaharienne.

Les connaissances géographiques sont
encore limitées et n'ont pas évoluées depuis
l'Antiquité. Les européens ont peu de
contact avec les autres civilisations
et se battent pour le commerce car
sous l'impulsion des Ottomans, l'Islam
s'étend sur l'Asie et la Méditerranée
en bloquant le commerce des européens. Ils
créent donc un réseau d'échange à partir
de la découverte de l'Amérique en 1492.

Les européens se lancent à la découverte de
nouvelles routes maritimes profitant des nouvelles
technologies telles que la caravelle.

Des contacts s'opèrent avec des civilisations
différentes comme par exemple les européens se
avec l'empire aztèque ou les Incas en Amérique.
Avec le voyage de Magellan en 1519 et 1522,
le premier tour du monde est réalisé mais
quelques continents comme l'Amérique du Nord
ou l'Océanie n'ont jamais vu d'Européens.
Les Européens ont-ils une connaissance
complète du monde et comment le bouleversent-ils
au XV^e jusqu'au XVI^e siècle ?
Tout d'abord dans un premier temps,
il s'agit d'étudier le lieu de contact entre

différentes cultures et religions. Ensuite, dans un second temps, il convient de montrer la découverte de nouveaux territoires par les européens et par la fin dans un troisième temps, la conquête de nouveaux territoires.

I Un lieu de contact entre différentes cultures et religions.

- A) Une nouvelle capitale
- B) Les différentes communautés et cultures
- C) Les conséquences de la prise de Constantinople par les européens.

II Les européens à la découverte de nouveaux territoires.

- A) De nouveaux moyens techniques
- B) Les acteurs et les facteurs
- C) Les espagnols et les portugais

III Les européens à la conquête de nouveaux territoires

- A) Les moyens de la conquête
- B) Les colonisations
- C) L'enrichissement et le commerce.

La bande dessinée sur le thème de la "découverte du nouveaux continents" nous a permis dans savoir un peu plus sur le sujet. Les Européens qui vont partir en premier pour découvrir de nouvelles terres, ramener épices et or, mais aussi pour des raisons religieuses sont les espagnols et les portugais. Pour ce voyage, les Européens avait peu de connaissances que ce soit géographique ou scientifiques au départ, mais au fil du voyage des progrès technologiques ont permis de les aider à l'aide de caravelles qui était des navires conçu pour l'exploration, des cartographies, les cartes étaient plus élaborées, les ont permis de localiser avec précision la position des navires.

De quelle manière la découverte du nouveau monde va chambouler la terre entière du XI^{ème} au XV^{ème} siècle?

Le voyage de Magellan a duré 6 ans de 1519 à 1521. Ce voyage a été très difficile à cause de manques de ressources, de nombreux navigateurs ainsi que leur navires y sont restés, seul 18 personnes ont survécu.

Tenochtitlan qui était l'un des plus grandes villes du monde a été détruite par le conquistador Fernan Cortés.

Magellan a été le premier à pratiquer la circumnavigation, qui est le tour du monde en bateau.

Pendant quelques temps le nouveaux continents a été un obstacle pour les

Européens car il m'y trouvait mi or, mi épices.
L'église Sainte Sophie qui était une église
chrétienne fut détruite et transformée en église
musulmane.

I- Les facteurs des découvertes et les motiva-
tions des Européens

- A) Des progrès techniques
- B) Des motivations commerciales
- C) Des raisons religieuses

II- L'horizon des Européens s'élargit

- A) La découverte du nouveau continent
- B)
- C)

III-

- A) Les conquêtes
- B) Les colonisations
- C) Grand commerce et enrichissement de l'Europe



Scanned with
CamScanner