

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Conseil pédagogique 1^{er} et 2nd
degrés

Titre du mémoire

*Formation de lycéens à la première partie du Grand oral
et rapport à l'épreuve : le cas de trois enseignantes de
mathématiques*

Présenté par **HARARI Caroline**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire

Nom, prénom : JOURDAN Isabelle

Statut : PRAG, Docteure en Sciences de l'éducation

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
JOURDAN Isabelle	PRAG, Docteure en Sciences de l'éducation
GARCIA-DEBANC Claudine	Professeure des universités

Soutenu le **22 /09 / 2022**



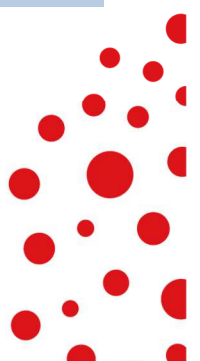
ENSEIGNER
ÉDQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>

Remerciements

Je dédie ce mémoire à mon grand-père, parti l'été où j'ai fini de le rédiger.

Merci à Isabelle Jourdan, ma directrice de recherche, qui m'a fait aller où je ne serais pas allée toute seule, grâce à ses conseils de lecture, son exigence intellectuelle, son suivi minutieux, sa disponibilité, son enthousiasme souvent réconfortant. Je lui en suis extrêmement reconnaissante.

Je remercie mon compagnon Nicolas qui m'a soutenue sans faille et a accepté de me laisser du temps pour ce Master Conseil pédagogique et pour la rédaction de ce mémoire.

Merci, bien sûr, à nos trois fils qui ont compris que leur mère aurait besoin de temps et d'énergie pour mener à bien ces deux années d'étude.

Merci à ma famille et à son soutien, notamment ma sœur Blandine, avec laquelle j'ai pu véritablement parler du contenu de mon mémoire.

Merci à mes amis qui m'ont soutenue, encouragée et se sont intéressés à mon travail.

Résumé

Formation de lycéens à la première partie du Grand oral et rapport à l'épreuve : le cas de trois enseignantes de mathématiques

L'objet de cette recherche est de décrire et comprendre ce que vivent les enseignants de mathématiques dans l'espace de la classe lorsqu'ils forment leurs élèves à la première partie du Grand oral, notamment sur le plan du corps et de la voix. Elle s'inscrit dans le cadre théorique de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation qui se réfère à la psychanalyse : l'enseignant est considéré comme un sujet dont l'inconscient agit sur sa pratique professionnelle.

Trois études de cas ont été menées à l'aide d'entretiens semi-directifs chez des enseignantes de mathématiques exerçant en lycée. Les concepts d'épreuve et de rapport à l'épreuve nous ont permis d'analyser leurs discours et la manière singulière dont ces trois enseignantes traversent l'épreuve de former des lycéens aux compétences oratoires, formation mettant en jeu le corps et la voix.

Mots-clés : Grand oral – mathématiques – corps – voix – clinique analytique – rapport à l'épreuve

Abstract

Training of high school students in the first part of the Grand oral and relationship in the event : the case of three mathematics teachers

The purpose of this research is to describe and understand what mathematics teachers experience in the classroom space when they train their students in the first part of the Grand Oral, particularly in terms of body and voice. It is part of the theoretical framework of the analytical clinic of teaching and training processes with psychoanalytic reference where the teacher is considered as a subject whose unconscious influences his professional practice.

Three case studies were conducted using semi-structured interviews with high school mathematics teachers. The concepts of event and relationship in the event allowed us to analyze their speeches and the singular way in which these three teachers go through the test of training high school students in oratorical skills, training involving the body and the voice.

Keynotes : Grand oral – mathematics – body – voice – analytical clinic – relationship in the event

Table des matières

Introduction.....	7
Un intérêt personnel et récent pour l'enseignement de l'oral	7
Un questionnement issu de ressentis et d'observations de terrain en tant qu'enseignante et formatrice	8
Le Grand oral, un sujet médiatisé et objet de polémiques publiques	11
L'évolution de mes questionnements	13
1. Partie théorique	16
1.1. Le contexte institutionnel du Grand oral, une nouvelle épreuve au baccalauréat qui concerne les enseignants de spécialité, notamment de mathématiques.....	16
1.2. Enseigner l'oral : un état de la question.....	20
1.2.2. L'enseignement de l'oral analysé par les didacticiens de l'oral	20
1.2.2.1. Un objet d'enseignement difficile à définir et à appréhender dans toutes les disciplines.....	20
1.2.2.2. Un changement de posture chez l'enseignant.....	22
1.2.2.3. L'oral dans l'enseignement des mathématiques.....	23
1.2.3. L'enseignement de l'oral : corps, voix, affects et transferts.....	30
1.2.3.1. Corps, voix et affects : des impensés, voire des refoulés dans l'espace de l'école.....	30
1.2.3.2. Corps et voix : porteurs d'affects et de transferts.....	33
1.3. Le cadre théorique de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation	38
1.4. Le concept d'épreuve	40
1.5. Le concept de rapport à l'épreuve	42
1.5.1. Conversion didactique, transposition expérientielle et rapport au corps et à la voix	43
1.5.2. Le sujet supposé savoir	46
1.5.3. L'impossible à supporter.....	47
1.5.4. Le transfert	48
2. Problématique et question de recherche.....	52
3. Méthodologie	57
3.1. Une recherche qualitative à visée compréhensive.....	57
3.2. Un recueil de données par entretiens semi-directifs	58
3.2.1. Le guide d'entretien	59

3.2.2. La préparation, le déroulement et la transcription des entretiens	64
3.2.3. Les personnes interviewées	66
3.3. Le type d'analyse de données	68
4. Analyse des résultats.....	70
4.1. Présentation des études de cas	70
4.1.1. Laure	70
Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves	70
Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?	73
Les affects liés à la formation au Grand oral.....	78
4.1.2. Héloïse	82
Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves	82
Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?	86
Les affects liés à la formation au Grand oral.....	90
4.1.3. Nolwenn	95
Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves	95
Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?	98
Les affects liés à la formation au Grand oral.....	101
4.1.4. Points communs et singularités dans les entretiens.....	105
4.2. Discussion.....	110
L'oral, un objet d'enseignement.....	112
Corps, voix et surgissement des affects	115
Épreuve et rapport à l'épreuve	118
Conclusion.....	125
Bibliographie.....	131
Annexes.....	137
Annexe 1 : Grille d'évaluation indicative de l'épreuve orale terminale	138
Annexe 2 : Grille d'entretien semi-directif	139
Annexe 3 : Retranscriptions des entretiens avec "Laure", "Héloïse", "Nolwenn" ...	143

Introduction

Un intérêt personnel et récent pour l'enseignement de l'oral

Professeure de Lettres depuis 2001, en poste dans un lycée de l'académie de Toulouse depuis septembre 2010, j'ai toujours eu à intégrer un travail de l'oral dans mes pratiques enseignantes mais j'ai eu une prise de conscience lors d'une visite d'inspection en 2015 qui s'est révélée très formatrice pour moi. Lors de l'entretien suivant cette inspection en 2015, l'échange avec mon inspectrice d'académie m'a fait me rendre compte que je faisais pratiquer l'oral à mes élèves mais que je ne l'enseignais pas vraiment. Ce constat m'a questionnée et même tourmentée car je ne me sentais pas assez compétente sur ce point. Je voyais, lors des moments de pratique en classe, que mes élèves avaient besoin d'une formation – j'ai le souvenir d'une élève de seconde brillante à l'écrit mais qui, lors d'une présentation orale, ne parvenait pas à regarder son auditoire que je voyais se désintéresser peu à peu alors que ses propos étaient pertinents. J'ai alors commencé à effectuer des recherches en didactique de l'oral afin de me constituer des apports théoriques pouvant enrichir ma pratique enseignante. J'ai également intégré le groupe de formateurs académiques en Lettres et me suis petit à petit spécialisée sur la question de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. J'ai mené sur ce sujet des formations au Plan Académique de Formation, une formation de bassin, une Formation d'initiative locale et j'ai continué à acquérir des connaissances dans le domaine de l'oral et à m'enrichir des échanges avec les collègues participant aux stages. Mes connaissances ont pu également s'affermir grâce à la participation, en tant que formée, à deux Plans Nationaux de Formation : *Formation à la préparation et à l'évaluation du Grand oral* en 2020 et *Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée* en 2021.

Sur un plan plus personnel, j'ai pratiqué le chant, j'ai fait du théâtre, et je pratique actuellement la danse contemporaine. Ces expériences vocales et corporelles sont constitutives de mon existence personnelle mais aussi professionnelle car il me semble que j'y puise de quoi être présente en classe. Je m'occupe également de l'atelier théâtre de mon lycée depuis 2018. La plupart des séances sont

menées par des intervenants professionnels et je suis souvent en position d'observatrice de moments où le corps et la voix de l'élève se déploient et j'ai pu constater des évolutions heureuses des élèves.

Mon cheminement personnel et professionnel m'a donc permis de prendre conscience que l'oral n'est pas un enseignement facile, questionnant voire bouleversant l'enseignant sur le plan didactique. Je suis, dans le même temps convaincue de la nécessité de former nos lycéens à l'oral, afin de leur permettre une aisance vocale, corporelle, linguistique et langagière. L'un des objectifs de l'école est en effet pour moi de faire éclore les potentialités des élèves, de leur permettre de mieux se connaître, de mieux savoir ce qu'ils peuvent faire, de prendre confiance en leurs possibilités intellectuelles - à l'écrit comme à l'oral qui est un objet peu enseigné dans le système scolaire français (Nonnon, 2011). Cela fait d'ailleurs écho au livre de Tellier et Cadet (2014) lorsque sont évoquées des formations d'enseignants qui doivent trouver leur voix. Et pourquoi ne pas avoir cet objectif pour les élèves aussi ? Ainsi, Guimbretière écrit : « la voix participe à et de notre identité (...), permet de communiquer, d'entrer en contact avec les autres. (...) » (Guimbretière, 2014, p. 16). La voix n'est pas qu'outil de communication, elle est également une mise à nu de soi, elle possède une dimension affective et émotionnelle que l'on perçoit dans la classe, « elle produit des flux sonores qui travaillent au corps » (Décamps, 2006, p. 5) et « elle a le pouvoir d'affecter et d'être affectée puisque son domaine est celui de l'adresse à autrui et à soi. » (*ibid.*, p.21).

Un questionnement issu de ressentis et d'observations de terrain en tant qu'enseignante et formatrice

Le sujet de l'enseignement de l'oral au lycée, dans le cadre de la préparation au Grand oral m'intéresse plus particulièrement et j'aimerais comprendre les affects (réticences, peurs, enthousiasmes) des professeurs de lycée face à la nouvelle injonction de former les élèves au Grand oral, liée à la réforme du lycée établie

par décret¹ et arrêtés^{2 3} le 16 juillet 2018, applicable à partir de la rentrée 2019. En effet, la réforme du baccalauréat général et technologique, qui avait été un engagement du candidat Emmanuel Macron lors de sa campagne pour l'élection présidentielle française de 2017, a été menée par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer, en parallèle d'une réforme du lycée général et technologique.

Dans mon lycée, lors de discussions informelles ou à l'occasion de formations œuvrant à accompagner les collègues dans le domaine de l'enseignement de l'oral, j'ai pu sentir ou observer beaucoup d'affects de la part de mes collègues en lien avec cette injonction d'enseigner l'oral : rejet ou intérêt, sentiment de ne pas être compétent ou de ne pas être concerné – certains collègues disant que ce n'était pas à eux de former les élèves mais plutôt aux professeurs de Lettres ou de langues. Je pars donc de ma pratique, de mes observations en tant que formatrice et enseignante en lycée. Ainsi, c'est une question de terrain qui m'anime, dans un premier temps.

Par ailleurs, ma volonté de comprendre ce qui se jouait lorsqu'il était demandé à des enseignants de former des élèves au Grand oral a évolué au fil de ma première année de Master 2 Conseil pédagogique premier et second degrés. A partir de de mes observations de terrain, je me suis en effet peu à peu centrée sur les enseignants de mathématiques. En effet, lors d'une Formation d'Initiative Locale dans un lycée sur l'enseignement de l'oral, une professeure de mathématiques qui s'était inscrite se sentait et se disait incompétente. Je l'ai vue évoluer lors de la formation et prendre conscience de ce qu'elle pouvait faire travailler à l'oral, en déplaçant un peu ses pratiques. L'embarras que j'ai pu ressentir chez la collègue de mathématiques m'a conduite à faire l'hypothèse que

¹<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037202561>

²<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037202776>

³<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037202800>

l'oral n'est pas un objet didactique évident dans cette discipline, à part comme moyen d'enseignement pas toujours conscientisé. Il m'a semblé que l'oral n'était pas forcément travaillé comme objet d'enseignement en mathématiques, selon la distinction évoquée par Garcia-Debanc, « posée dès le milieu des années 1990, entre l'oral pour apprendre, moyen de communication et de construction des connaissances, et l'oral à apprendre, considéré comme objet d'enseignement. » (Garcia-Debanc, 2016, p.108).

Une autre raison qui a fait que j'ai décidé de me centrer sur la compréhension de ce que vivaient des enseignants de mathématiques pour former les élèves au Grand oral est leur absence lors d'une formation interne dans mon lycée sur le Grand oral, que j'ai menée en septembre 2020 avec deux collègues formatrices. Cette action de formation avait lieu sur un temps de présence obligatoire d'une demi-journée en septembre et il est vrai que l'équipe de mathématiques s'était déjà réunie fin août et n'était plus dans l'obligation d'être présente. Cela signifiait-il que les collègues de mathématiques n'avaient pas de besoins de formation, alors que les autres disciplines étaient représentées ? Les collègues de mon lycée participant à la formation nous ayant fait de bons retours, nous avons eu l'idée de proposer une autre session en mars 2021 à l'attention de ceux qui n'avaient pas pu ou voulu venir en septembre. Une collègue de mathématiques est alors venue me voir en salle des professeurs pour me dire que cette action de formation arrivait trop tôt pour eux, qu'ils étaient tous, « *dans l'équipe de maths, très stressés par l'échéance des épreuves écrites de spécialité en mars* ». Elle m'a expliqué qu'ils avaient des besoins par rapport au Grand oral mais qu'ils ne pouvaient pas s'y pencher si tôt.

En raison des conditions sanitaires dues à la Covid-19, les épreuves de spécialité qui devaient avoir lieu entre le 15 et le 17 mars 2021 ont été annulées et remplacées par le contrôle continu ⁴. Nous avons donc décalé au mois d'avril la formation interne sur le Grand oral aux collègues du lycée volontaires. Aucun professeur de mathématiques ne s'est inscrit. Était-ce dû au fait que cette

⁴ <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14610>

formation était positionnée un mercredi après-midi ? Était-ce le signe d'autres réticences ? En raison de la fermeture des écoles en avril 2021, la formation a finalement été annulée. Il me semble donc, à partir de ce que j'ai vu et ressenti dans mon lycée, sur le terrain, qu'il y a des besoins chez les collègues de mathématiques mais aussi, peut-être, quelque chose de l'ordre du rejet en même temps. J'ai senti comme une forme d'ambivalence chez ces enseignants que je souhaiterais explorer et comprendre.

Le Grand oral, un sujet médiatisé et objet de polémiques publiques

Une autre raison de mon intérêt pour le sujet du Grand oral est que cette épreuve inédite, apparue dans le cadre de la réforme du lycée, a été fortement médiatisée et a fait l'objet de polémiques dans la presse. Si certains médias ont publié des tribunes de Cyril Delhay, auteur du rapport *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* (2019), dans lesquelles ce dernier insistait sur la dimension démocratique d'une telle épreuve si on en enseigne les techniques⁵, rendant ainsi l'oral accessible au plus grand nombre⁶, des journalistes ont mis en exergue le fait que cette épreuve peut être discriminante pour les classes populaires⁷. Une tribune d'enseignants a également pu écrire qu'elle était imposée dans une forme de précipitation et sans moyen horaire pour préparer véritablement les élèves⁸, tandis que des syndicats lycéens ont demandé son

⁵ https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/01/27/cyril-delhay-pour-que-le-grand-oral-fonctionne-il-faudra-en-enseigner-les-techniques_5247955_3232.html

⁶ https://etudiant.lefigaro.fr/article/grand-oral-au-bac-une-epreuve-accessible-au-plus-grand-nombre-selon-cyril-delhay_98e54742-933d-11e9-8bb5-01d56ba40816/

⁷ https://www.liberation.fr/societe/education/au-grand-oral-les-inegalites-ajoutent-une-ombre-au-tableau-20210521_AJSJIJQEFCBHNZN7JF4KSNIQ5C4/

⁸ https://www.liberation.fr/idees-et-debats/tribunes/grand-oral-guy-aura-t-il-de-grand-20210614_QNC5OVXFAJFNBBRFIAYUQZM2BI/

annulation après la fermeture des établissements en avril 2021 en raison de la crise sanitaire⁹. La presse syndicale exprime également une véritable défiance par rapport au Grand oral, critiquant le fait que dans cette épreuve, sont évaluées des compétences qui ne sont pas de l'ordre des apprentissages scolaires, ce qui crée des inégalités¹⁰. De plus, l'idée que cette épreuve préparerait les lycéens au supérieur a pu être remise en cause dans la presse par un syndicat¹¹. Enfin, en juin 2021, de nombreux médias ont présenté des articles¹² sur le sujet et des interviews de candidats, renforçant l'idée qu'il s'agit d'une question vive, formant une sorte d'arrière-plan que les enseignants peuvent investir.

Lors de l'année scolaire 2020-2021, en raison du contexte sanitaire et du mode d'enseignement hybride adopté par des lycées, les épreuves du baccalauréat ont presque toutes été annulées au profit du contrôle continu, à l'exception des épreuves anticipées de français pour les premières, de l'épreuve de philosophie,

⁹ <https://www.letudiant.fr/bac/bac-2021-les-lyceens-demandent-l-annulation-du-grand-oral.html>

¹⁰ <https://www.snes.edu/article/grand-oral-du-bac-l-avenement-du-simulacre/>

¹¹ <https://www.europe1.fr/societe/grand-oral-du-bac-il-faut-arreter-de-dire-que-ca-prepare-les-eleves-au-superieur-4051733>

¹² <https://www.ouest-france.fr/education/bac-2021-le-grand-oral-debute-ce-lundi-31d08492-d245-11eb-8758-469341d1a13a>

<https://www.leparisien.fr/societe/debut-du-bac-2021-cette-semaine-grand-oral-presentiel-epreuves-allegees-ce-quil-faut-savoir-16-06-2021-CJEJRPLKIRF4XDRLTLIOQAMPGE.php>

https://www.liberation.fr/societe/education/grand-oral-du-bac-javais-la-voix-qui-tremblait-je-navais-plus-de-salive-20210621_WICDVYTFQJF5NELID46FFEZNW4/

et du Grand oral ¹³, mais avec des aménagements¹⁴. Ainsi, lors de la première partie de l'épreuve, consistant en un exposé de 5 minutes, chaque candidat pouvait disposer des notes qu'il aurait saisies lors de sa préparation de 20 minutes. Ce maintien du Grand oral lors de la session 2021 semble ainsi confirmer, selon moi, la place importante que souhaite donner à cette épreuve le ministre de l'Éducation nationale. Lors de la session de 2022, les lycéens pourront de nouveau disposer des notes écrites lors des 20 minutes de préparation et il est bien spécifié que le jury évaluera l'argumentation et les qualités oratoires du candidat¹⁵.

L'évolution de mes questionnements

Tant dans la formation initiale à l'IUFM lorsque j'étais professeure stagiaire durant l'année scolaire 2001-2002, que lors de formations continues que j'ai pu suivre, la question du sujet enseignant, de ses affects, de son rapport au savoir et à l'épreuve (Jourdan, Brossais, 2011) n'était pas abordée et j'ai découvert avec enthousiasme cette approche clinique lors du master MEEF Conseil pédagogique premier et second degré. Cette approche rejoignait mes questionnements de terrain sur les affects des enseignants de mathématiques liés au fait de former les élèves au Grand oral. J'y voyais surtout des réticences d'ordre didactique et je me demandais s'il ne s'y jouait pas quelque chose qui relèverait d'un rapport nouveau au corps et à la voix de l'élève. Mon questionnement s'est d'ailleurs resserré petit à petit sur la formation des élèves à la première partie du Grand oral, c'est-à-dire l'enseignement d'une prise de

¹³ <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14610>

¹⁴ <https://www.education.gouv.fr/baccalaureat-general-technologique-et-professionnel-modalites-de-passage-des-examens-en-2021-323144>

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028>

parole debout, en continu, où l'élève dévoile quelque chose de lui-même et où des affects sont portés par son corps et par sa voix.

Un glissement s'est également opéré dans mon positionnement : je ne pars plus d'une hypothèse de difficultés systématiques des enseignants de mathématiques dans le fait de former les lycéens à la première partie du Grand oral, mais je souhaite explorer ce qui se joue pour ces enseignants dans l'épreuve de la classe lorsqu'ils doivent former des élèves à cette première partie du Grand oral, notamment ce qui résonne en eux sur le plan du corps et de la voix. Je voudrais comprendre comment le corps et la voix de l'élève trouvent un écho chez l'enseignant, puisque « le corps est tout à la fois porteur de savoirs, mais aussi porteur d'émotions, de désirs, de ressentis. » (Jourdan, 2006, p.40), tout comme la voix l'est.

Aussi, après avoir présenté le contexte institutionnel du Grand oral, je poursuis, dans la partie théorique de mon travail, sur un état de la question de l'enseignement de l'oral du point de vue des didacticiens de l'oral. La place de l'oral dans l'enseignement des mathématiques y est également abordée. Enfin, les liens entre corps, voix, affects et transferts sont présentés, notamment dans le cadre de l'école.

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit ma recherche, celui de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation, est ensuite présenté. Les concepts d'épreuve et de rapport à l'épreuve sont convoqués et expliqués afin de tenter de comprendre ce qui se joue pour le sujet enseignant de mathématiques devant former ses élèves à la première partie du Grand oral. Quatre analyseurs pouvant être opérants lors de cette recherche sont ainsi présentés : la conversion didactique, centrée sur la transposition expérientielle et le rapport au corps et à la voix, sollicités à l'oral ; le sujet supposé savoir ; l'impossible à supporter ; le transfert, sachant que ce qui m'intéresse est d'explorer comment le corps et la voix de l'élève trouvent un écho chez l'enseignant, renvoient quelque chose à l'enseignant, à l'occasion de la formation des élèves à la première partie du Grand oral.

La méthodologie de ma recherche s'inscrit dans une démarche clinique visant à comprendre le sens que donnent des sujets singuliers à leur vécu. Cette démarche de recherche, compréhensive et qualitative, est en référence à la psychanalyse et considère l'enseignant comme un sujet doté d'un inconscient agissant à son insu. Des entretiens semi-directifs sont donc menés auprès de trois enseignants de la spécialité mathématiques en lycée, puis analysés dans une visée descriptive et compréhensive. Il s'agit en effet de comprendre ce qui se joue chez des enseignants de mathématiques quand ils doivent former des lycéens à la première partie du Grand oral.

1. Partie théorique

1.1. Le contexte institutionnel du Grand oral, une nouvelle épreuve au baccalauréat qui concerne les enseignants de spécialité, notamment de mathématiques

Dans le Bulletin officiel du 13 février 2020 définissant le Grand oral¹⁶, la finalité de l'épreuve est de permettre « au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante. Elle lui permet aussi de mettre les savoirs qu'il a acquis, particulièrement dans ses enseignements de spécialité, au service d'une argumentation, et de montrer comment ces savoirs ont nourri son projet de poursuite d'études, voire son projet professionnel. »

Le jury évalue la solidité des connaissances du candidat, sa capacité à argumenter et à relier les savoirs, son esprit critique, la précision de son expression, la clarté de son propos, mais également son engagement dans sa parole, sa force de conviction, ce qui suppose des qualités vocales et corporelles. La grille d'évaluation indicative mise en annexe dans le B.O. met bien en évidence, dans la partie « Qualité orale de l'épreuve » les attendus en termes de qualités vocales, ce qui est une nouveauté car les compétences vocales et corporelles n'entraient pas aussi explicitement en compte dans l'évaluation des épreuves orales. Par exemple la qualité vocale de la prestation sera jugée insuffisante si le candidat est difficilement audible sur l'ensemble de la prestation et s'il ne parvient pas à capter l'attention. *A contrario* elle sera évaluée comme très satisfaisante si « la voix soutient efficacement le discours », qu'elle présente des « qualités prosodiques marquées » (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.) et que « le candidat est pleinement engagé dans sa parole. », ce qui suppose des qualités corporelles en termes de posture et d'ancrage, ainsi que de maîtrise du regard.

¹⁶https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002780N.htm?cid_bo=149115

Le premier temps de l'épreuve dure cinq minutes. Le candidat présente au jury une question mettant en jeu un ou deux enseignements de spécialité. Cette présentation orale se fait debout et initialement sans notes, ce qui diffère grandement des oraux scolaires traditionnels où le candidat est assis et peut s'appuyer sur un écrit (comme lors de l'épreuve anticipée de français en première par exemple). Il a finalement été décidé que le candidat pourrait s'appuyer sur ses notes prises pendant la préparation de 20 minutes, lors des sessions 2021 et 2022¹⁷. On peut relier les attendus de cette épreuve au rapport *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances*, où Delhay évoque les limites d'un examen dit « oral » mais qui s'apparente à la « transcription plus ou moins adroite des codes de l'écrit, aboutissant à un « écrit oralisé » (Delhay, 2019, p. 14), ce que manifeste « la posture d'un candidat figé sur sa chaise et concentré sur la seule mémorisation de sa préparation. Le risque est alors que l'attention de l'évaluateur se focalise sur les seuls contenus, rendant ainsi l'épreuve orale redondante avec celle de l'écrit. » (*ibid.*, p. 14).

Les autres temps, respectivement de 10 minutes et de 5 minutes, sont un échange avec le jury à partir de la question présentée précédemment puis sur le projet d'orientation du candidat qui peut alors choisir de rester debout ou de s'asseoir.

Il est donc demandé aux enseignants de travailler avec leurs élèves les contenus de l'épreuve, les savoirs, les capacités à argumenter mais aussi les compétences corporelles et vocales, ce qui est inédit pour eux, l'oral étant alors également un objet d'enseignement à part entière. De plus, un élève debout ne dégage pas la même chose qu'un élève assis, il ne montre pas les mêmes choses de lui. Si l'on comprend qu'on peut être plus convaincant en étant debout, on voit que non seulement des compétences nouvelles seraient à travailler en classe mais

¹⁷<https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/baccalaureat-comment-se-passe-le-grand-oral-100028>

également cette forme d'exposition de soi, de son corps et de sa voix puisque lors de la première partie du Grand oral, l'élève rejoint en quelque sorte l'enseignant qui quotidiennement « va s'exposer à travers sa parole tout autant qu'il exposera » (Blanchard-Laville, 2001, p.164).

Le rapport de Delhay à l'origine de la création de cette épreuve insiste sur les dimensions physiques de l'oral, et sur le travail nécessaire à mener avec les élèves. Dans son préambule, il écrit que « Parler en public est en premier lieu une activité physique. Les plus grands orateurs ne le sont devenus que par un entraînement du corps, de la respiration, de la voix. C'est pour l'avoir oublié que notre système éducatif peine à enseigner l'oral et place l'élève face à une injonction contradictoire lorsqu'il s'agit de parler devant les autres : ignorer le corps alors qu'il faut précisément, selon des lois de nature bien établies, prendre appui sur lui. » (Delhay, 2019, p. 3). La prise de conscience de sa respiration, la connaissance de son corps et des organes de la voix sont pour lui des objets d'enseignement pour les élèves et sa conférence (2018) insiste sur le fait que si le Grand oral suppose un travail sur le contenu, il mobilise aussi les ressources physiques et corporelles, il est également une activité physique, un engagement corporel sur le souffle, la respiration. Il s'appuie notamment sur l'exemple de Démosthène pour montrer que l'art oratoire est une technique du corps. Dans son rapport, Delhay écrit que « parler en public est un art avec ses méthodes et ses techniques, comme jouer du piano, apprendre à nager. Parmi les compétences fondatrices, la capacité à gérer son stress, la conscience de sa respiration, la conscience de ses points d'appui physiques (ancrage, coordination corporelle, regard) convergent vers la disponibilité et la tonicité. » (Delhay, 2019, p. 13). Selon lui, les enseignants d'EPS pourraient participer à la préparation physique au Grand oral, en parallèle avec les enseignants de spécialité.

Ainsi, la première partie du Grand oral met l'accent, de manière inédite, sur le corps et la voix de l'élève et suppose que les enseignants de spécialité accompagnent leurs élèves en classe, non seulement sur le plan des savoirs et de l'argumentation mais aussi sur la construction de compétences corporelles et vocales. Or, ce qui touche au corps semble spontanément placé hors du champ

de compétences des enseignants (Gausse, 2018) et l'on pourrait dire de même de la voix. Avec ces nouvelles prescriptions, le corps de l'élève, et les affects dont il est porteur, semble être mis en avant, comme dévoilé, alors qu'il est un « impensé » de l'institution scolaire (Gausse, 2018, p.1). De même la voix ne peut être réduite à une technique oratoire, à un objet d'enseignement évaluable en épreuve finale, mais en elle « se logent l'intime, la jouissance, la tendresse, la haine ou le comblement. » (Décamps, 2006, p.20).

1.2. Enseigner l'oral : un état de la question

1.2.2. L'enseignement de l'oral analysé par les didacticiens de l'oral

1.2.2.1. Un objet d'enseignement difficile à définir et à appréhender dans toutes les disciplines

Nonnon pointe le fait que les professeurs peuvent être démunis face à l'enseignement de l'oral. Elle le relie notamment à un manque de formation universitaire et professionnelle si bien que « les enseignants ne disposent pas de savoirs de référence constituant l'amorce d'une culture didactique commune. » (Nonnon, 1999, p. 88). Garcia-Debanc la rejoint lorsqu'elle écrit que l'enseignement de l'oral est jugé très important pour la réussite des élèves mais qu'il est « apprécié comme particulièrement difficile par enseignants » (Garcia-Debanc, 2016, p. 107). C'est également le constat fait par Laparra, dont le titre de l'article de 2008 « L'oral, un enseignement impossible ? » va dans le même sens.

Garcia-Debanc (2016) montre ainsi que l'oral est un objet d'enseignement complexe à définir. Elle analyse différents niveaux de fonctionnement de l'oral et distingue oral en continu et en interaction :

« Ce ne sont pas les mêmes compétences qui sont en jeu lorsqu'il s'agit de réfuter l'argument d'un autre locuteur ou de coopérer dans un travail collectif, de préparer un oral pour transmettre des connaissances ou de mettre en voix un texte écrit pour le faire partager à un auditoire. Dans le premier cas, l'oral est polygéré et l'élaboration du discours oral s'opère en interaction. Dans le second cas, l'oral est monogéré, avec une prise de parole en continu d'un seul locuteur, et préparé, prenant souvent appui sur un écrit. Quant à la troisième situation, elle ne suppose pas de production de discours mais un travail sur la mise en voix, le débit, l'intonation. Il est ainsi pertinent de caractériser les situations d'oral et d'indiquer le niveau d'analyse linguistique qui fait l'objet d'un travail d'enseignement. » (Garcia-Debanc, 2016, p.111).

Nonnon (1999) distingue, elle, différentes dimensions discursives de la parole orale : raconter, décrire, expliquer, argumenter se font différemment qu'à l'écrit.

Enfin, la distinction posée par Garcia-Debanc, « entre l'oral pour apprendre, moyen de communication et de construction des connaissances, et l'oral à apprendre, considéré comme objet d'enseignement » (Garcia-Debanc, 2016, p.108), n'est pas toujours perçue par les enseignants et cette complexité de l'objet d'enseignement de l'oral pourrait être une des pistes pour comprendre la difficulté de son enseignement, ce qui rejoint le constat fait par Laparra (2008). Les obstacles inhérents à l'enseignement de l'oral sont à relier à la difficulté d'en déterminer les contours et les enjeux mais également aux difficultés de l'école pour construire des apprentissages dont une partie sont acquis majoritairement hors d'elle (Laparra, 2008).

De plus, Nonnon (1999) insiste sur une forme de méconnaissance des professeurs des spécificités de l'oral. Elle pointe tout d'abord les préjugés liés à la langue orale malgré les travaux de Blanche-Benveniste qui ont mis au jour les spécificités linguistiques de l'oral.

Nonnon (1999) montre aussi que l'articulation du langage oral en situation avec les autres sémiotiques (geste, posture, regard, intonation, donc corps et voix) est une difficulté didactique et elle écrit également que l'oral demeure un « objet assez marginal et problématique en didactique du français » (Nonnon, 2016, p.1), même si les travaux intégrant la multimodalité des échanges - prenant en compte le corps et la voix donc - se sont multipliés. Gagnon et Dolz (2016), après avoir précisé que le corps et la voix sont peu travaillés en classe de français dans le second degré, soulignent les résistances des enseignants pour qui ces aspects ne sont pas essentiels ou moins importants que d'autres parties du programme. De plus, les enseignants évoquent un manque de formation sur ces questions : « certains invoquent un manque d'expertise et le fait de ne pas disposer d'une formation théâtrale ou artistique qui viendrait combler ces lacunes » (Gagnon, Dolz, 2016, pp. 63-64). De plus, les professeurs « craignent d'entrer dans des dimensions trop intimes qui appartiendraient à la sphère privée de l'élève » (Gagnon, Dolz, 2016, p.64) et en effet, « le corps apparaît comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions, corps dont nous ne sommes pas maître » (Jourdan, 2006, p.42). La voix est aussi porteuse d'affects, et elle dévoile, elle met à nu. Ainsi, on peut comprendre que les enseignants puissent se sentir embarrassés lorsqu'ils doivent former leurs élèves à l'oral.

Gagnon et Dolz montrent également que corps et voix sont pourtant des objets didactiques, et des « dimensions clés de l'expression orale », que l'on peut travailler grâce à des techniques diverses, tout en soulignant les difficultés de leur travail en classe : « Le traitement du corps constitue l'un des principaux défis de l'enseignement de l'expression orale : l'implication de l'ensemble de la personne et la difficile délimitation de ce qui appartient à la sphère publique (dans notre cas, scolaire) et ce qui relève de la sphère privée. » (Gagnon, Dolz, 2016, p.67).

Ainsi, l'oral apparaît comme un objet d'enseignement qui met les professeurs dans l'embarras. Le manque de formation des enseignants fait qu'ils ont l'impression de méconnaître l'oral et sa didactique, d'autant plus que l'oral, objet didactique complexe, contient plusieurs dimensions, et que l'on devrait plutôt parler d' « oraux » à enseigner que de l'oral (Garcia-Debanc, 2016). De plus, la prise en compte du corps et de la voix est loin d'être évidente dans le cadre scolaire, corps et voix étant non seulement porteurs de savoirs mais également « caisse de résonance de l'affectif » (Jourdan, 2006, p.43). Et cette dimension peut toucher les enseignants qui doivent former leurs lycéens à la première partie du Grand oral.

1.2.2.2. Un changement de posture chez l'enseignant

Les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants sont aussi liées, pour Nonnon (1999), aux évolutions et aux déplacements professionnels que suppose l'enseignement de l'oral. Nonnon (1999) souligne qu'on parle beaucoup en classe de français par exemple, mais que l'omniprésence de la parole de l'enseignant permet peu aux élèves d'assumer des prises de parole autonomes et complexes. En citant Perrenoud, elle montre que la professionnalité de l'enseignant se redéfinit avec l'enseignement de l'oral et qu'il doit renoncer à l'illusion de maîtrise. Ainsi, cette redéfinition de sa place en classe ne créerait-elle pas une sorte de mise en insécurité du professeur face à cette nécessité de former les élèves au Grand oral ?

Blanchard-Laville évoque en effet la souffrance enseignante liée au fait que le professeur est supposé savoir, ce « qui va asseoir son autorité » (Blanchard-Laville, 2001, p.151) et en même temps « commence pour lui l'insupportable situation d'incomplétude narcissique : il va se laisser envahir par le doute, doute sur lui, sur son savoir, sur son image, du doute de n'en pas savoir assez, de n'avoir pas ce savoir que sûrement les autres enseignants ne manquent pas d'avoir » (*ibid.*, p.151).

Ainsi, ces changements de posture professionnelle, imposés par le fait de former les lycéens au Grand oral, pourraient-ils être coûteux pour des enseignants de mathématiques, tant sur le plan didactique que sur le plan psychique puisque « les difficultés de la pratique professionnelle ne sont pas dissociées des autres fragments de vie et de la structure intrapsychique » (*ibid.*, p.97).

1.2.2.3. L'oral dans l'enseignement des mathématiques

L'enseignement de l'oral en classe de mathématiques est tout d'abord évoqué dans les textes institutionnels. Alors que le terme « oral » apparaît vingt-quatre fois dans les programmes de français en seconde (2019 a), et vingt-cinq fois dans ceux de première (2019 b), il apparaît sept fois dans ceux de mathématiques en seconde (2019 c) et dix fois dans ceux de la spécialité mathématiques en terminale (2019 d). L'oral y est essentiellement un moyen de communiquer un résultat, une démarche ou de s'approprier les notions de mathématiques. Si l'on reprend la distinction posée par Garcia-Debanc, « entre l'oral pour apprendre, moyen de communication et de construction des connaissances, et l'oral à apprendre, considéré comme objet d'enseignement » (Garcia-Debanc, 2016, p.108), on peut souligner que dans les programmes de mathématiques, l'oral apparaît surtout comme un moyen d'apprendre. Les programmes précisent que « Comme toutes les disciplines, les mathématiques contribuent au développement des compétences orales, notamment à travers la pratique de l'argumentation. » (2019 c, p.3) et présentent des exemples de situations où peut se pratiquer l'oral en classe de mathématiques : « la reformulation par l'élève d'un énoncé ou d'une démarche, les échanges

interactifs lors de la construction du cours, les mises en commun après un temps de recherche, les corrections d'exercices, les travaux de groupe, les exposés individuels ou à plusieurs... » (2019 c, p.3). L'oral n'apparaît donc pas comme un objet d'enseignement proprement dit mais comme un moyen de construire le savoir mathématique.

Les mêmes propos se retrouvent dans les programmes de première et de terminale générale avec une allusion au Grand oral mais sans plus de précision : si les situations de pratique de l'oral en classe « sont valables pour tous les élèves, elles prennent un relief particulier pour ceux qui choisiront les mathématiques comme enseignement de spécialité en terminale et qui ont à préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat. Il convient que les travaux proposés aux élèves y contribuent dès la classe de première » (2019 d, p.3).

Sur le site institutionnel Eduscol ¹⁸, des documents centrés sur le Grand oral sont mis à la disposition des enseignants. Le document ressource de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IgéSR) présentant le cadre général de l'épreuve comme de sa préparation, intitulé *Grand oral et enseignements de spécialité, Document de présentation générale*¹⁹, précise que l'épreuve n'est pas un « exercice de pure rhétorique sans enjeu de connaissance » (p.2) mais que « le Grand oral mobilise pleinement les savoirs mis en jeu par les enseignements auxquels il s'adosse » (p.2). L'acquisition des compétences orales est progressive et se fait sur un temps long, depuis le collège, dans toutes les disciplines. L'oral est « à la fois un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage en lui-même » (p.2), reprenant ainsi la distinction de Garcia-Debanc entre l'oral pour apprendre et l'oral à apprendre. (Garcia-Debanc, 2016). Pour faire de l'oral un objet d'apprentissage, le document précise que la pratique de l'oral se doit d'être « régulière, fréquente et explicite, c'est-à-dire articulée à des critères et des indicateurs de réussite. » (p.3). Des

¹⁸ <https://eduscol.education.fr/1723/programmes-et-ressources-en-mathematiques-voie-gt>

¹⁹ <https://eduscol.education.fr/1723/programmes-et-ressources-en-mathematiques-voie-gt>

préconisations pédagogiques sont également présentées, conseillant aux enseignants de possibles déplacements de leur posture pédagogique et rejoignant les analyses de Nonnon sur le fait, pour l'enseignant, de renoncer à l'illusion de maîtrise (1999) : « L'implication forte des élèves dans les questions qu'ils choisissent suppose plus fondamentalement qu'ils soient pleinement engagés dans le processus de maturation les conduisant au Grand oral. Il n'est donc pas étonnant de constater que les différentes déclinaisons de l'accompagnement proposées ici s'accordent toutes pour inscrire tout naturellement le travail sur le Grand oral dans la mobilisation de pratiques pédagogiques actives favorisant le débat, le questionnement, l'échange, la collaboration et la coopération entre élèves. » (document Eduscol, p.3). Les trois temps de l'épreuve sont présentés et assortis de conseils. Pour le premier temps, l'accent est mis sur le contenu de l'épreuve, sur le fait que c'est l'élève qui doit choisir la question qu'il présentera, afin d'être véritablement engagé dans sa prise de parole. L'enseignant est donc « en position d'accompagner le travail de recherche et de problématisation mené par l'élève et non de le définir » (p.4). Dans cette partie du document, il n'y a pas de conseils sur la manière d'accompagner les élèves à la prise de parole debout et en continu. Enfin, dans la conclusion du document, sont repris les principes qui ont fait consensus lors du dernier séminaire consacré au Grand oral²⁰. Ainsi, après avoir rappelé que la « préparation au Grand oral s'inscrit dans les enseignements en travaillant à la fois les compétences langagières et les compétences disciplinaires. » (p.5), il est mentionné que « la préparation à l'épreuve ne doit pas être réduite à un format unique de parole et doit laisser place à la diversité des élèves et de leurs compétences » (p.5) mais aussi que « l'accompagnement vers le Grand oral vise à habituer progressivement l'élève à produire une parole synthétique, structurée et savante, basée sur un contenu qu'il s'approprie et ainsi à habiter une parole plus spontanée que celle de l'exposé. » (p.5). Ce travail se ferait par un accompagnement consistant « à multiplier des moments de prise de parole

²⁰ [Séminaire La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

ritualisés, dans des espaces sécurisants, éloignés de tout enjeu scolaire et évaluatif, fonctionnant sous le sceau de l'écoute, l'entraide et la bienveillance entre pairs et permettant l'expression de la créativité, de la sensibilité et des émotions » (p.5). Nous remarquons ici que la question des affects liés au dévoilement de soi dans la prise de parole n'est pas évacuée ; l'auteur y fait allusion puisqu'il y est question d'émotion mais également de sécurité et de bienveillance.

Un autre document ressource de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (Igesr) présentant les spécificités de l'épreuve pour la spécialité mathématiques est présent sur le site d'Eduscol²¹. Il est encore précisé que l'oral se doit d'être à la fois moyen et objet d'enseignement : « l'oral est un moyen d'aborder les connaissances et compétences mathématiques, il aide à construire la pensée et à entrer dans l'abstraction. Il est à la fois un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage en lui-même » (p.2). Le travail des compétences orales est encore affirmé : « l'épreuve orale ne saurait se réduire à un travail de récitation ou à un exposé. Évaluant l'engagement de l'élève dans sa parole et sa force de conviction, le Grand oral conduit à développer son éloquence. Dans une prestation orale réalisée sans note, l'objectif final est que l'élève parvienne au lâcher-prise au profit d'une prise de parole plus engagée. De l'importance des situations de questions ouvertes en classe stimulant le questionnement, suscitant la réflexion et autorisant une variété de réponses : pourquoi peut-on affirmer que... ? Comment peut-on expliquer que... ? » (p.2). La nécessité du travail de l'éloquence, en cours de mathématiques, est ici clairement affichée, même s'il est noté que « l'idée n'est pas de faire du Grand oral un concours d'éloquence, mais de valoriser une préparation qui développe des compétences orales dont l'absence est source d'inégalités. Dans son rapport, Cyril Delhay part du principe qu'un manque d'oral peut geler les talents, bloquer des évolutions professionnelles et brider l'expression citoyenne. » (p.2). Des préconisations pédagogiques pour faire de l'oral un objet d'enseignement dans le cadre du cours de mathématiques sont ensuite données : « Pour

²¹ <https://eduscol.education.fr/1723/programmes-et-ressources-en-mathematiques-voie-gt>

développer la prise de parole, l'enseignant est attentif aux différents types d'oraux (en continu, en interaction) et à une progressivité, qu'elle soit au niveau de la tâche, des consignes, de l'organisation ou de la posture de l'élève. Les rituels de début de séance et de fin de séance sont propices à cet apprentissage : qu'a-t-on appris ? que met-on dans le cahier de textes ? Il est bénéfique de favoriser et faciliter une prise de parole en continu de l'élève pour donner les grandes lignes d'une démonstration, lors de la correction d'un exercice, d'un travail sur l'erreur ou du compte rendu d'une recherche. À titre d'exemple, en reprenant le format de « ma thèse en 180 secondes », on peut introduire une contrainte de temps qui développe des compétences de synthèse, de communication et de créativité ». On peut ici retrouver les réflexions didactiques de Garcia-Debanc lorsqu'elle distingue les types d'oraux à travailler en classe : oral polygéré ou monogéré (Garcia-Debanc, 2016). Le document institutionnel précise, avant de proposer des exemples de questions que pourraient présenter les élèves lors de l'épreuve, qu'à l'occasion de ces pratiques orales régulières dans le quotidien de la classe, il est possible de travailler les compétences corporelles et vocales, « de travailler la posture et les qualités prosodiques : regard, respiration, débit, volume sonore, intonation, accentuation, modulation, rythme » (p.4). Ainsi, ces différents documents institutionnels sur la place de l'oral dans l'enseignement des mathématiques peuvent être vus comme des moyens d'accompagner l'appropriation par les enseignants de cette prescription de former les lycéens à l'épreuve finale du Grand oral. Or, l'appropriation d'une prescription est un processus complexe qui ne peut pas être réduit à son exécution par les enseignants (Brossais, Lefeuvre, 2018). Au contraire, ces derniers font preuve d'inventivité et « interprètent, traduisent, modifient, voire transforment ce que le politique exige d'eux. » (*ibid*, p.8) ainsi que les outils prescrits, comme ceux présentés dans ces documents institutionnels. Face à la prescription, les enseignants inventent quotidiennement des pratiques leur « permettant de répondre à l'imprévu et à l'incertitude de l'environnement. » (*ibid.*, p.19).

Par ailleurs, l'oral apparaît essentiellement comme un moyen d'enseignement. Pour Baudart (2011) l'oral est une modalité possible de faire progresser les élèves en termes d'acquisition de savoirs et de démarches mathématiques, mais

également pour leur permettre de prendre conscience de l'usage scolaire du langage. Ainsi Baudart (2011) analyse-t-il « le malentendu sur ce que l'on nomme » (Baudart, 2011, p.107) en mathématiques, en raison d'usages différents du langage oral : d'un côté « le rapport oral pratique à la langue » (*ibid.*, p.108), celui de la vie quotidienne, de l'autre l'oral « scriptural scolaire » (*ibid.*, p.107) : « rapport réflexif et raisonné à la langue où celui-ci est posé comme objet, comme objet de connaissance, distinct des individus et des situations : « scriptural » parce que permis et construit dans l'écrit ; « scolaire » par ce qu'il a été principalement diffusé et partiellement construit dans l'école et par l'école » (*ibid.*, p.108). Ce malentendu pourrait expliquer l'échec de certains élèves en mathématiques et « il faut prendre conscience, et faire prendre conscience aux élèves à quel point l'oral scolaire, très marqué par l'écrit, diffère de l'oral ordinaire » (*ibid.*, p.117), grâce à des séances de travail oral, où il est explicité que « les moments d'oral sont des moments de travail où se construisent aussi des connaissances ». Il conclut sur l'apport des mathématiques dans la construction de l'usage scolaire du langage : « les mathématiques peuvent et doivent être le lieu d'un travail lent, quotidien, conscient, explicité aux élèves, pour les faire accéder à une posture distanciée face au langage (et au monde) : ce en quoi les mathématiques peuvent et doivent être le lieu d'un travail lent, quotidien, conscient, explicité aux élèves, pour les faire accéder à une posture distanciée face au langage (et au monde) : ce en quoi les mathématiques peuvent contribuer grandement à l'appropriation par les élèves d'usages scripturaux de la langue. » (Baudart, 2011, p.117-118).

Chanudet (2019) s'intéresse à « la place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques » (Chanudet, 2019, p. 127) et elle fait l'hypothèse que « la verbalisation, en tant qu'activité langagière orale ou écrite, joue un rôle important dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques et dans le développement des apprentissages associés » (Chanudet, 2019, p. 127). Est analysée « la verbalisation orale lors de la recherche collaborative d'un problème » (Chanudet, 2019, p. 131) qui est mise à l'épreuve dans le contexte réel de la classe. Chanudet présente son « Analyse des interactions verbales entre trois élèves travaillant ensemble à la résolution du problème » (Chanudet, 2019, p. 139) avant de conclure que « si la

verbalisation joue un rôle important dans l'activité mathématique des élèves, c'est principalement le cas lorsqu'elle intervient en cours d'activité, à travers les interactions verbales impliquant les élèves et parfois l'enseignant ». En effet, la verbalisation orale « permet aux élèves d'échanger, de confronter leurs points de vue et d'avancer dans la résolution du problème. Ils sont contraints d'expliquer leur raisonnement afin que les autres membres du groupe comprennent leur cheminement. Ils doivent aussi tenter de convaincre, de prouver la véracité de leur raisonnement et/ou de leur solution, en particulier lorsque tous les membres du groupe ne sont pas d'accord ou ne suivent pas le même raisonnement. Les interactions verbales permettent aussi aux élèves de discuter de l'efficacité des systèmes de représentation utilisés, et de mobiliser et discuter des modes de raisonnement et de preuve mobilisés. » (Chanudet, 2019, p.149). L'oral apparaît donc ici comme un vecteur significatif d'apprentissage en mathématiques.

La pratique de l'oral est ainsi spécifiée dans les programmes de mathématiques du lycée, mais essentiellement comme moyen d'apprentissage de la pensée mathématique ou des codes du langage scolaire. Deux documents ressources présents sur Eduscol donnent des pistes pour faire de l'oral un objet d'enseignement et évoquent le travail des compétences corporelles et vocales, avec une allusion aux affects que peut provoquer ce dévoilement de soi et une mention de la nécessité de créer un espace sécurisant pour les élèves prenant la parole.

1.2.3. L'enseignement de l'oral : corps, voix, affects et transferts

1.2.3.1. Corps, voix et affects : des impensés, voire des refoulés dans l'espace de l'école

Gaussel (2018) pointe que la question du corps - des élèves comme des enseignants- à l'école est souvent négligée dans la littérature de recherche. Alors que le corps est omniprésent dans les médias, il semble être un « impensé des réflexions menées sur les lieux d'éducation et de formation » (Gaussel, 2018, p.1). Nous avons en effet vu que les travaux en didactique de l'oral évoquaient peu sa dimension corporelle. L'ouvrage de Tellier et Cadet (2014) est éclairant sur le corps de l'enseignant, corps didactisé au service des apprentissages mais il semblerait qu'à part Pujade-Renaud (1983), peu de chercheurs ne semblent s'être penchés sur le sujet du corps de l'élève et de l'enseignant. Dans *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983a), Pujade-Renaud évoque même un « regard de refoulement » (ibid., p. 18) sur le corps dans l'espace scolaire. « Dans les travaux pédagogiques, le corps est soit oublié, soit désincarné ». Pourtant, « la relation pédagogique est aussi charnelle » (ibid., p. 18). Et pour elle, étudier le corps dans la classe peut révéler des processus et des non-dits de la relation pédagogique (Pujade-Renaud, 1983a).

Le constat de mise à l'écart du corps à l'école peut cependant être nuancé par des expérimentations comme celle de David Cohen, médiateur de ressources et services numérique à l'atelier Canopé 06, Nice²². De 2015 à 2017, dans le cadre de l'expérimentation Classelab (repenser les espaces-classes en Arts plastiques) celui-ci a fait de sa classe un espace évolutif pour permettre à chaque élève d'engager des pratiques plastiques. Il conclut ainsi que « l'impact des neurosciences ne doit pas éluder la question centrale du corps des apprenants : en effet, la relation « intime » entre les deux doit être prise en compte. Permettre

²²archiclasse.education.fr

aux élèves d'adopter la posture corporelle la plus adéquate possible ne permet-elle pas de mettre les apprenants dans de meilleures conditions de production et de réflexion ? », ce qui rejoint la réflexion de Pujade-Renaud lorsqu'elle se demande si l'immobilité du corps de l'élève en classe n'est pas un « facteur de quasi-paralysie intellectuelle », de « stagnation de l'appétit » pour le savoir et l'exercice de sa pensée (Pujade-Renaud, 1983a, p.92).

De plus, le corps de l'élève, dans l'institution scolaire est un tabou (Gaussel, 2018) : l'institution n'est pas capable de reconnaître et d'accepter ses fonctions physiologiques de base, sa matérialité est évincée, méprisée, Gaussel prenant l'exemple d'une étude sur les toilettes des élèves des établissements scolaires. Ce tabou, peut-être intégré par les professeurs, n'entrerait-t-il pas en contradiction avec l'injonction de faire place au sujet oral, donnant à voir davantage la corporéité de l'élève ?

Gaussel (2018) fait aussi le constat que le corps de l'élève est assujéti dans les espaces scolaires. La mobilité du professeur, face à l'immobilité des élèves, lui assure un pouvoir. Les positions spatiales en classe révèlent « des positions sociales liées à des rapports différents au savoir et au pouvoir. » (Pujade-Renaud, 1983a, p. 133). Le professeur est debout, ce qui symbolise une position dominante. On pourrait se demander si le fait qu'un élève qui se lèverait, qui se mettrait debout, comme cela est induit par le Grand oral, pourrait venir bouleverser ces positions symboliques et peut-être renvoyer, par un jeu de miroir, l'enseignant à son propre statut de sujet supposé savoir, à sa légitimité. Peut-être que le corps et la voix de l'élève qui se forme à la prise de parole en public feraient écho, de manière inédite, au corps et à la voix de l'enseignant dans l'espace de la classe, à ce corps et à cette voix que l'enseignant a appris à didactiser. En effet, « comme le comédien, l'enseignant utilise son corps et sa voix comme outil de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu'outil d'animation. », (Cadet, Tellier, 2014, p.7). Et c'est ce qui se joue aussi lorsque des lycéens apprennent à devenir éloquents. Cette mise en jeu spécifique du corps et de la voix ne pourrait-elle pas renvoyer l'enseignant de mathématiques à son propre travail sur son corps et sa voix ?

Enfin, cette mise de côté du corps de l'élève peut être liée à la période de l'adolescence qui est un moment particulier du point de vue du corps où l'estime de soi a un rôle essentiel. Face à ce « corps vivant en pleine construction » (Gaussel, 2018, p. 17) parfois en décalage avec le corps vécu par l'élève, « les enseignants se sentent souvent démuni.e.s » (*ibid.*, p. 17) tout comme la communauté éducative l'est « devant des changements corporels qui sous-tendent l'accès à la sexualité et ne s'autorise pas à franchir certaines limites qui relèvent selon les acteurs concernés de l'intime. » (*ibid.*, p. 17). C'est en effet ce que constate Jourdan : « Le corps est révélateur de ce que nous sommes, un garçon, une fille, notre âge, le temps qui passe, les rides, les cheveux blancs. Le corps apparaît comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions » (Jourdan, 2014, p.2), tout comme la voix peut être « la partie la plus intime du corps » (*ibid.*, p.2), cette voix « lieu d'entrailles et d'entailles » (Décamps, 2007, p. 48).

Le corps et la voix, porteurs de l'intimité du sujet, caisses de résonance des affects, semblent créer de l'embarras chez les enseignants et être mis de côté dans l'institution scolaire – comme en fait d'ailleurs le constat Delhay dans son rapport, évoqué précédemment, lorsqu'il explique que le système scolaire ignore le corps alors que le travail de l'oral doit se baser sur lui (Delhay, 2019).

Cette mise de côté du corps et de la voix, porteurs d'émotions, peut être reliée au refoulement des affects analysé par d'Ulivieri Stiozzi (2016) qui fait le constat d'un appauvrissement de la pensée profonde, de l'empathie et de la vie émotionnelle dans notre société actuelle, dont l'école est le reflet. Le malaise de l'école est à relier à la constitution d'une « école normotique qui a transformé les apprentissages en objets matériels, en marchandises » (Ulivieri Stiozzi, 2016, p. 96) et qui est devenue « un espace asphyxiant et incapable de s'exprimer. Les émotions, invisibles, non prises en charge, ne peuvent se transformer en une culture des affects. » (*ibid.*, p. 97). Cette analyse peut cependant être nuancée par des pratiques de classe qui ont lieu en cours de français autour de la notion de sujet lecteur. Pour « faire place au sujet lecteur » pour reprendre la formule d'Anne Vibert dans son intervention disponible sur Eduscol (2013), et comme cela est suggéré par les programmes, les enseignants sont invités à créer des situations où l'élève construit un « rapport personnel à l'œuvre lue » (Rouxel,

2007, p.67). Dans un carnet de lecture, l'élève « exprime ses réactions face au texte et s'interroge sur ce qu'il ressent. » (Rouxel, 2007, p.67). Le rapport au texte construit dans la lecture scolaire est ainsi modifié en développant une « didactique de l'implication » (Rouxel, 2007, p.67) du sujet lecteur dans l'œuvre. Cette implication peut prendre plusieurs formes, comme l'expression du jugement esthétique en invitant l'élève à s'exprimer sur son plaisir ou son déplaisir à la lecture, ou sur ce qu'il aura imaginé à partir de ce qu'il aura lu (Rouxel, 2007). Ainsi, en accueillant leurs affects et leurs émotions de lecture, les professeurs de Lettres prennent en compte les affects de leurs élèves, tout en veillant à articuler cette lecture sensible à une étude plus experte des œuvres littéraires prenant en compte leurs qualités formelles, les contextes historique et littéraire, l'analyse stylistique.

Le corps et la voix des élèves et des enseignants, mais également les affects dont ils sont porteurs, sont donc souvent mis de côté dans l'espace scolaire, alors qu'ils sont au cœur de la rencontre entre les élèves et les enseignants et de la relation pédagogique qui s'instaure.

1.2.3.2. Corps et voix : porteurs d'affects et de transferts

Former des lycéens au Grand oral suppose de travailler avec le corps et la voix des élèves, de faire des retours sur leurs compétences corporelles et vocales afin de leur permettre d'habiter leur parole, d'être audibles et convaincants. Mais le corps n'est pas qu'un outil au service d'un discours, la voix n'est pas que le vecteur d'une argumentation construite. Corps et voix sont en effet porteurs d'émotions, d'affects, le « corps sujet » (Jourdan, 2006, p.40) est « celui des émotions, des désirs, des sensations, du plaisir » (*ibid.*, p.40).

La voix est également « véritable caisse de résonance de notre être, lieu de tous nos affects » (Jourdan, 2014, p.5), la voix est reliée à notre intériorité, et quand « la voix se met en route, elle se déterre : quelque chose peut sortir de soi... qui se dirige vers quoi ? Elle s'altère, à la recherche de l'autre, l'alter » (Décamps, 2007, p. 45), elle passe donc de l'intériorité à l'extériorité, elle lève le voile sur l'intime. Il se jouerait peut-être quelque chose de nouveau à vivre pour les enseignants de mathématiques lors de cette rencontre inédite avec la voix de

l'élève, ce lieu de l'inconnu : « La voix est cet imprévisible qui peut nous lâcher à tout instant. Elle nous met en émoi et en effroi de ce qui peut advenir et est en position d'attente. » (Décamps, 2007, p. 46). Ainsi, l'espace de la classe étant celui de l'imprévisible, il peut arriver que « que les tensions se crispent, que les affects deviennent un impossible à supporter » (Jourdan, 2019, p.4) au point qu'on peut parler d'« une tempête émotionnelle à traverser, tant chez l'enseignant que chez l'élève. » (*ibid.*, p.4). Enfin, tout comme le corps, la voix reflète non seulement le plus intime de soi, mais elle peut susciter des projections, des identifications : « elle est ce contact très intime qui se réalise sans contact matériel – porteuse de transferts²³, transferts multiples – de transports et de déchirures. » (Décamps, 2007, p. 46).

Corps et voix déclenchent en effet des projections et des transferts dans l'espace de la classe. C'est tout d'abord le cas du corps et de la voix de l'enseignant puisque dans l'espace de la classe, « espace d'interactions subjectives, chaque élève va percevoir ce corps et cette voix de l'enseignant à partir de ce qu'il est, son histoire, ses émotions. » (Jourdan, 2014, p.2). Cette rencontre avec les élèves se fait via le corps et la voix de l'enseignant qui ont un rôle enveloppant sur le plan psychique : « le corps agit comme un lieu de contact avec l'autre, contient et met en sécurité les élèves pour qu'ils puissent apprendre. Ainsi, le corps, la voix et le regard sont des contenants psychiques primaires. » (*ibid.*, p.2). Le corps mais également la voix de l'enseignant contribuent à la fabrication de « l'enveloppe psychique groupale » de la classe (Blanchard-Laville, 2001, p.221) qui permet de « protéger le groupe d'élèves » mais aussi de « le contrôler » (*ibid.*, p.221). Cette enveloppe est « une sorte de contenant » qui crée l'espace psychique de la classe (*ibid.*, p.221). Ce contenant est « dynamique et organisateur des turbulences psychiques de cet espace » (*ibid.*, p.221). La voix de l'enseignant fabrique une « enveloppe sonore » (*ibid.*, p.223), ses tonalités, « son rythme, son amplitude, sa hauteur, etc. participent à la construction du climat psychique de l'espace didactique » (*ibid.*, p.225). Cette enveloppe sonore créée par la voix de l'enseignant fait écho au « lien mère-enfant, où les

²³ Le concept de transfert est défini plus spécifiquement et développé dans la partie du mémoire sur le rapport à l'épreuve (1.5.5. Le transfert, p. 48).

dimensions de la voix de la mère sont nécessaires à la constitution du lien et à la construction du soi du bébé » (*ibid.*, p.225), ce qui rejoint la réflexion de Jeanne Moll sur les « effets du corps et de la voix, et de ce qui en émane » dans l'espace de la classe (Moll, 2003, p.50). En effet « ce qui se tisse, dès les premiers moments de la vie d'un enfant, dans le corps à corps avec sa mère » aurait « quelque analogie avec ce qui se joue dans une classe qu'un enseignant aborde pour la première fois » (*ibid.*, p.50). La voix de l'enseignant, au-delà du discours énoncé, est donc signifiante et crée une enveloppe plus ou moins sécurisante dans la classe (Blanchard-Laville, 2001). Projections, transferts de la part des élèves ont donc lieu face à la voix de l'enseignant, puisque toute voix « empreinte de la langue maternelle, de la culture, est liée au féminin, à cette voix « blanche », murmure maternel qui propulse des sons chuchotés, dont on ne se départit jamais vraiment. » (Décamps, 2006, p.15).

L'espace de la classe, où se joue un « jeu de perceptions et de ressentis en miroir où il y a une place à tenir, celle du maître. » (Jourdan, 2019, p.1) est le lieu de transferts de la part des élèves, le corps et la voix des enseignants les renvoyant au lien avec des figures parentales.

Cette exposition corporelle et vocale des élèves peut renvoyer l'enseignant à sa propre exposition dans l'exercice de son métier, en tant qu'orateur du quotidien car « l'espace classe n'est pas l'espace de la vie privée et dans cet espace d'interactions subjectives, consciemment ou non, les enseignants se mettent en scène et utilisent un langage corporel. » (Jourdan, 2019, p.1). Ce dévoilement de soi, qui passe par l'exposition de son corps et de sa voix en classe, « pose le problème de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en sécurité face aux élèves et soutenir sa place d'enseignant. » (Jourdan, 2014, p.3). La mise en insécurité que provoque l'entraînement de l'élève à la prise de parole projetée et debout peut créer un jeu de miroir entre l'élève et l'enseignant et renvoyer l'enseignant à ses propres ressentis lorsqu'il s'expose en classe, puisque le professeur, dans l'exercice de son métier, « va s'exposer à travers sa parole tout autant qu'il exposera » (Blanchard-Laville, 2001, p.164).

Ce jeu de projections peut aussi faire ressurgir l'élève ou l'étudiant que l'enseignant a été, lorsqu'il a été formé (ou non) à la prise de parole en public. Pour Blanchard-Laville, il existe en effet une « cohabitation du soi-élève et du soi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, p.80) qui peut être réactivée lors des moments de classe, lors de la rencontre entre l'enseignant et les élèves.

Les projections et transferts suscités par le corps et la voix des élèves peuvent enfin toucher des sphères plus intimes encore chez l'enseignant, puisque la musicalité de la voix « nous touche...sans contact physiquement matériel et pourtant au plus près de notre être » (Décamps, 2006, p.52), ce qui renvoie à la « relation mère-enfant » (*ibid.*, p.40). Des affects pourraient ainsi surgir, malgré la rationalité liée à la formation des élèves à l'exposé oral d'un discours construit et argumenté. Ainsi, lorsque Pujade-Renaud étudie la perception par l'enseignant du corps de la classe et des élèves, elle constate par exemple que violence et peur sont présents, liés à un fantasme de dévoration (Pujade-Renaud, 1983a). Elle s'intéresse aussi à la « sexualisation du rapport pédagogique » (Pujade-Renaud, 1983a, p.100) et dans la relation pédagogique, l'enseignant « s'avoue empêtré dans cet amalgame de violence, de demande d'amour, de complicité sexuelle, d'approche et de fuite » (Pujade-Renaud, 1983a, pp.109-110). Il « s'identifie partiellement à cet(te) adolescent(e) qui l'interpelle avec force ou qui fait resurgir, dans une certaine mesure, l'enfant et l'adolescent qu'il fut et qui persiste en lui. » (Pujade-Renaud, 1983a, p.110), ce qui pose en d'autres termes la question du transfert dans la relation entre l'élève et l'enseignant. « La relation pédagogique se constitue et en champ de bataille et en cour d'amour » (Pujade-Renaud, 1983a, p.116).

Ainsi, en référence à ces auteurs, les corps et les voix des élèves et des enseignants ne peuvent pas être seulement considérés comme des outils au service de la communication d'un discours savant et argumenté. Corps et voix ne peuvent être réduits à une vision techniciste et comportementaliste puisqu'ils sont profondément liés aux émotions ainsi qu'aux projections, identifications et transferts, qu'ils portent et suscitent dans l'espace de la classe, chez l'élève comme chez l'enseignant. Si la voix de l'orateur reprend la technicité des comédiens (souffle, travail sur les résonateurs, la scansion, l'articulation), si le

corps de l'orateur suppose un travail technique sur la posture, ils sont aussi porteurs d'affects et de transferts.

1.3. Le cadre théorique de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation où l'enseignant est considéré « de manière singulière, avec ses facteurs personnels, ses savoirs, son vécu expérientiel, ses intentions, ses choix stratégiques et didactiques, tout en tenant compte de son désir d'enseigner. » (Touboul, 2013, p.42). Ainsi, « nous nous centrons sur l'enseignant, en tant qu'il est un sujet aux prises avec sa discipline et les savoirs qu'il doit transmettre. » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.101). Cet enseignant est donc pris en compte comme un sujet, et pour paraphraser Buznic-Bourgeacq, notre regard porte sur « les enjeux subjectifs qui organisent sa pratique professionnelle » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p.2).

Ce cadre théorique se réfère à la clinique psychanalytique car « pour penser la relation entre l'enseignant et ses élèves, la référence à la psychanalyse permet de comprendre comment l'enseignant, par ses stratégies, peut susciter le désir d'apprendre chez les élèves » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.1). Et dans la relation éducative, dans ce métier de l'humain, l'enseignant est confronté « à cette dimension non maîtrisable des effets de l'inconscient » (*ibid.*, p.1). Ainsi, « l'apport de la psychanalyse vient contredire l'assimilation de la pédagogie à une technique maîtrisable en soulignant l'importance de prendre en compte le savoir inconscient à l'œuvre dans la classe et qui échappe à tout sujet, fût-il enseignant (Fersing, Ployé, Delarue-Breton, 2017) » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.2). Et à Terrisse de préciser, citant Freud, « combien l'enseignant « *n'est pas maître dans sa maison* » (Freud, 1927) » (Terrisse, 2013, p.126-127). Le cadre théorique de l'analyse clinique d'orientation psychanalytique prend donc en compte en priorité les processus psychiques, pour la plupart inconscients comme le transfert, à l'œuvre dans les situations de classe (Blanchard-Laville, 2001). Le « sujet professionnel » (Blanchard-Laville, 2019, p.63) est donc « doté d'un psychisme agissant au sens de Sigmund Freud » (*ibid.*, p.63), en particulier dans des professions liées à la rencontre humaine, aux « *métiers du lien* » (*ibid.*, p.63).

L'enseignant comme sujet, dans une approche clinique à référence psychanalytique est donc un « sujet de l'inconscient » (Brossais, 2017, p.157). Dans la continuité des travaux impulsés par André Terrisse puis Marie-France Carnus, centrés sur les enseignants d'EPS, nous considérons que la pratique professionnelle du sujet enseignant subit une « double détermination » (*ibid.*, p.157) « constituée de contraintes externes au sujet (nature du savoir en jeu, caractéristiques de la classe...) et de contraintes internes (sa formation, sa conception de l'activité qu'il enseigne et celle de son enseignement, son ancienneté, son histoire familiale, son rapport au savoir etc. » (*ibid.* p.157). Le sujet enseignant est ainsi « assujetti, singulier et divisé » (*ibid.*, p.157). Il est singulier parce qu'il « a une histoire personnelle, une histoire scolaire, une expérience de pratique sportive, des intentions d'enseignement, qu'il prend des décisions dans la préparation et la conduite de la séance. ». (Brossais, 2017, p.158). Il est assujetti car il est « à la fois soumis à et soutenu par de multiples institutions (classe, établissement, système éducatif, société) » (*ibid.* p.158) dont il fait partie. Enfin, le sujet enseignant est un sujet « divisé entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. » (*ibid.*, p.158). En référence à la psychanalyse, le sujet enseignant a un inconscient et il est également divisé « entre conscient et inconscient suivant la pensée freudienne. » (Brossais, 2017, p.159). L'inconscient, « qui à la fois nous échappe et est actif » (*ibid.*,p.159), joue donc sur les décisions de l'enseignant et dans la relation éducative.

Grâce au « projecteur » (Blanchard-Laville, 2001, p.26) que propose la clinique analytique, des situations d'enseignement s'éclairent et « des conduites inexplicables » (*ibid.*, p.26) d'enseignants « trouvent à s'interpréter ; elles se révèlent soumettre les acteurs dont elles sont le siège bien plutôt qu'ils ne les agissent » (*ibid.*, p.26) et « certains passages à l'acte en situation ou bien des inhibitions, des résistances » (*ibid.*, p.26) peuvent devenir intelligibles.

De plus, chez le sujet enseignant, nous avons vu que cohabitent soi-élève et soi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001), l'enseignant porte en lui son soi-élève alors qu'il pouvait penser avoir pu s'en « débarrasser » (*ibid.*, p.80). Aussi, les enseignants transmettent-ils « en même temps que leurs connaissances mathématiques quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de

savoir et de ce qu'il avait représenté pour eux. » (Blanchard-Laville, 2001, p.81). Et ce soi-élève, même refoulé, est agissant, souvent à l'insu de l'enseignant.

1.4. Le concept d'épreuve

L'épreuve est un concept pour comprendre la confrontation du désir de transmission de l'enseignant à l'expérience de la classe. En didactique clinique de l'EPS, l'« épreuve » est celle du sujet enseignant (Terrisse, 1994), lorsque celui-ci rencontre la classe. Pour Terrisse, le savoir est un « pas tout transmissible » (Terrisse, 1994, p. 87), « l'enseignant n'est jamais assuré du succès de la transmission et l'élève de son appropriation. » (Carnus, Terrisse, 2013, p. 142), à l'instar du sportif qui « n'est jamais assuré de l'issue de la compétition. » (*ibid.*, p. 142). En effet, pour Terrisse (1994), le fait didactique est soumis à des contraintes externes au sujet comme la nature du savoir en jeu, les caractéristiques de la classe, mais aussi à des contraintes internes au sujet enseignant (son histoire, son rapport au savoir). Aussi a-t-il révisé le triangle didactique où l'épreuve remplace le pôle du savoir qui se place au centre du triangle, ce qui « ouvre la possibilité de penser l'enseignant non seulement comme un sujet rationnel, mais aussi comme un sujet doté parfois d'une étrange logique répondant à des mobiles inconscients » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.94).



Triangle didactique révisé par Terrisse (Jourdan, Brossais, 2011, p.10)

Par cette focale sur le sujet enseignant, l'épreuve de la classe est donc ce « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994, p. 87), alors que « le résultat de la situation didactique est imprévisible, caractérisé qu'il est par la contingence inhérente au processus didactique » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.94). Cette contingence propre à l'épreuve de l'enseignement est « liée à la présence de l'autre dans le passage à l'acte d'une interaction avec lui. » (Jourdan, Brossais, 2011, p.11).

L'étymologie du terme « épreuve » éclaire aussi son sens. Son « acception usuelle » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.94) « renvoie à une expérience pénible ou risquée » (*ibid.* p.94), mais son sens est renouvelé ici. « Au côté de l'acception usuelle venant de la racine indo-européenne *per* (aller de l'avant, pénétrer dans) et du latin *experiri* (expérience acquise) avec son substantif *experitus* (qui a l'expérience de) », la racine latine *experientia* renvoie aux sens d'« épreuve », « tentative », « essai » (*ibid.* p.94) . Aussi l'expérience de l'enseignement est-elle « non seulement l'intégration avec le temps d'un ensemble de pratiques mais aussi, un essai, une épreuve ou une mise à l'épreuve. » (*ibid.* p.94).

Le concept d'« épreuve » révèle la « complexité du métier enseignant » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.95) « qui ne peut être réduit à l'application linéaire d'une préparation de cours dans la mesure où l'acte d'enseigner relève d'une confrontation réelle à soi-même et aux autres » (*ibid.*, p.95). Ce concept permet également de « porter une attention particulière aux créations des enseignants » (*ibid.*, p.95), à ce qu'ils inventent, aux « réponses singulières que construisent les sujets, confrontés à eux-mêmes dans l'« épreuve » de l'enseignement. » (*ibid.*, p.95). Par exemple, Savournin (2013) étudie l'épreuve que constitue la confrontation du désir de transmettre des savoirs de Natacha, enseignante en ITEP²⁴ à l'expérience de la classe dont les élèves connaissent un « empêchement à apprendre » (Savournin, 2013, p.7) et les réponses qu'elle apporte face à cet impossible.

²⁴ Institut Thérapeutique Éducatif Pédagogique

Blanchard-Laville, dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique s'intéresse également au sujet enseignant et au « conflit entre sa réalité psychique et la réalité extérieure qu'il rencontre sur le terrain de ses actes professionnels » (Blanchard-Laville, 2019, p.64). Des « mouvements psychiques » (*ibid.*, p.64) sont convoqués par « le choc avec la réalité de terrain au sein des différentes situations d'enseignement » (Blanchard-Laville, 2019, p.64-65), alors que « les conditions actuelles liées aux effets de l'hypermodernité portent les métiers du lien aux limites de leur exercice au quotidien. » (Blanchard-Laville, 2019, p.65). La rencontre entre l'enseignant et les élèves est en effet marquée par l'imprévisible de toute rencontre humaine, si bien que le professeur peut être « en désarroi devant ce qui surgit d'imprévisible; il souhaiterait que tout arrive selon ce qu'il prévoyait ; il se prépare minutieusement à l'avance, notamment grâce à une judicieuse structuration de la matière et du temps et à l'apport d'un précieux matériel; mais toujours ça semble en partie lui échapper, avec cette *solitude*²⁵ qui lui colle à la peau. » (Cifali, 1992, p.15).

1.5. Le concept de rapport à l'épreuve

Le rapport à l'épreuve est un concept forgé par Isabelle Jourdan, Emmanuelle Brossais et Florence Savournin (Jourdan, Brossais, 2011 ; Brossais, Jourdan, Savournin, 2013 ; Savournin, 2013). Ce concept « fait fonction d'analyseur théorique de la subjectivité de l'enseignant et du sens qu'il donne à l'épreuve de la classe » (Savournin, 2013, p. 16). Le sujet enseignant vit en effet des « tensions » (Jourdan, Brossais, 2011, p.10) dans l'épreuve de l'enseignement lorsqu'il se confronte « à la contingence de l'épreuve de la classe » et à « son désir de transmettre des savoirs » (*ibid*, p.11). Le concept de rapport à l'épreuve permet donc de comprendre la singularité de l'expérience vécue par les sujets enseignants, ainsi que « le sens qu'ils accordent aux savoirs appris et à leur pratique professionnelle. » (*ibid*, p.11).

²⁵ Souligné par l'auteur

Ce concept est en évolution : ses dimensions ou analyseurs ne sont pas toujours les mêmes selon les recherches. Les dimensions du rapport à l'épreuve peuvent être « la conversion didactique » (Jourdan, Brossais, 2011, p.17) qui se définit par la mise en scène de son rapport au savoir ; « le sujet supposé savoir » renvoyant à la « maîtrise du savoir » à la « peur de ne pas savoir » (*ibid*, p.17) ; « l'impossible à supporter », en lien avec la contingence de l'épreuve de la classe et la « peur de la perte de contrôle » (*ibid*, p.17) ; et enfin « la construction identitaire », c'est-à-dire l'« identité professionnelle » et la « reconnaissance » (*ibid*, p.17). Les dimensions « qui structurent le rapport à l'épreuve » (Savournin, 2013, p. 2) peuvent aussi se resserrer autour de trois dimensions : conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter (Savournin, 2013 ; Brossais, Jourdan, Savournin, 2013) toujours afin de « comprendre comment, d'une manière toujours singulière, un sujet confronte son désir de transmission à l'épreuve de l'enseignement » (Savournin, 2013, p. 4). En effet le concept de rapport à l'épreuve « permet de rendre compte de ce par quoi passe le sujet, soit de rendre compte de cette traversée de l' « épreuve » » de l'enseignement à l'occasion de laquelle éclot « la part de créativité des enseignants, qui y développent un savoir y faire » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96).

1.5.1. Conversion didactique, transposition expérientielle et rapport au corps et à la voix

La conversion didactique permet de décrire « les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe. » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p.2). Cet analyseur éclaire ainsi « les influences de l'expérience personnelle du sujet enseignant sur son activité didactique. » (*ibid.*, p.2). L'expérience subjective se convertit en effet « en contenu d'enseignement élaboré et transmis par un sujet enseignant » (*ibid.*, p.3). Cette expérience personnelle, transformée en contenus didactiques, peut être une « expérience disciplinaire, au sens où le processus concerne la rencontre avec un champ de connaissance identifié (une discipline, un domaine, un objet culturel, etc.) qui a marqué le sujet » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p.7). Elle est aussi « épistémique,

lorsque la connaissance dépasse et subvertit un tel champ » (*ibid.*, p.7) : ici « le réel de la rencontre » avec la connaissance, « impossible à symboliser » est « répété dans l'activité didactique » (*ibid.*, p.6). Enfin, l'expérience initiale peut être « didactique » (*ibid.*, p.13) et il s'agit d' « un événement marquant ou d'une expérience prolongée, source de connaissance, éprouvé-e en tant qu'apprenant, représenté-e par le sujet enseignant et déplacé-e dans l'activité d'apprentissage des élèves. » (*ibid.*, p.13).

Il est aussi possible de parler, de surcroît à l'occasion de la formation d'élèves au Grand oral qui mobilise, entre autres, le corps et la voix, de « transposition expérientielle » (Jourdan, 2006, p.48), ce qui renvoie à la transposition par l'enseignant de son expérience vécue en un savoir de référence. L'enseignant construit ainsi « un enseignement en référence à son vécu, à ses propres sensations » (*ibid.*, p.48) si bien que « son vécu corporel fait office de savoir de référence. » (*ibid.*, p.49). Dans le cas de Gabriel, présenté dans la recherche d'Isabelle Jourdan, ce « vécu corporel n'est pas objectivé par une démarche de transposition didactique, ni mis en relation avec la théorie. » (*ibid.*, p.47). Gabriel enseigne comme il l'a lui-même vécu, comme il l'explique à l'occasion de l'enseignement de la gymnastique : « *j'enseignerai les recettes que j'ai apprises, les bases que j'ai apprises... les situations que j'ai vécues* » tandis que dans le cas de Camille « une transposition didactique vient se coupler à la transposition expérientielle » (*ibid.*, p.49). Si le vécu est essentiel pour elle, « *je me mets à la place de l'élève quoi... ce que ça provoque chez lui [...] ça va pas être tout à fait pareil mais quand même... je me situe et je vois mieux où se situe l'élève parce que moi je l'ai déjà vécu* », se former lui permet d'acquérir « *un bagage de... de connaissances à la fois pratiques et théoriques... je pense qu'il faut les deux... y'a des activités que j'avais jamais faites, que j'ai découvertes à l'IUFM... la pratique et la théorie qui va avec* ».

Blanchard-Laville va dans le même sens lorsqu'elle analyse qu' « à l'intérieur de la situation d'enseignement, l'enseignant de mathématiques est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir mathématique, au travers du discours qu'il déroule » en classe (Blanchard-Laville, 2001, p.109). Et ce rapport au savoir mathématique « est fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun » (*ibid.*, p.109).

Aussi, « le professeur transmet non seulement des savoirs mais aussi quelque chose de son propre rapport à ce type de savoir » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.95). Et dans le contexte d'une formation de lycéens au Grand oral, incluant le corps et la voix, peut-être que l'enseignant transmet quelque chose de son propre rapport au corps et à la voix qui viennent agir dans son enseignement. La « spécificité de la discipline EPS » (Jourdan, 2006, p. 39) a conduit Isabelle Jourdan à étudier plus spécifiquement le rapport au corps de professeurs stagiaires - le corps étant « tout à la fois porteur de savoirs mais aussi porteur d'émotions, de désirs, de ressentis. » (*ibid.*, p.39). Ce corps est donc un « corps sujet, celui des émotions, des désirs, des sensations, du plaisir » (*ibid.*, p.40) mais aussi un « corps vécu, investi professionnellement dans l'acte d'enseignement-apprentissage, tout à la fois médiateur et outil, auteur d'actions et porteur de sens. » (*ibid.*, p.40). En EPS, il s'agit donc de « savoirs en actes » (*ibid.*, p.55) portés par le corps. Pour les enseignants débutants interrogés, « il est nécessaire de connaître l'activité et de l'avoir soi-même pratiquée, ressentie pour l'enseigner. Il y a là un va-et-vient entre un soi professionnel enseignant et un soi élève apprenant où le vécu corporel dans l'APSA permet de comprendre l'élève. » (*ibid.*, p.56). Dans l'enseignement de l'EPS, le corps de l'enseignant connaît un « glissement » (*ibid.*, p.56) : « avec, d'une part, le corps empirique, celui de l'expérience, du vécu, du ressenti, c'est-à-dire un corps subjectivé (imaginaire) et, d'autre part, un corps épistémique, celui du savoir, de la didactique, c'est-à-dire un corps objectivé (symbolique). C'est ce que nous avons caractérisé, à travers ces deux cas, par un rapport expérientiel et un rapport didactique au corps. » (*ibid.*, p.56).

De même, la spécificité de l'enseignement de l'oral selon les attendus de la première partie du Grand oral nous pousse à interroger le rapport au corps, mais aussi le rapport qu'entretiennent les enseignants à la voix, sachant que les professeurs sont confrontés à l'oralité dans l'exercice quotidien de leur métier. En effet, « l'enseignant prononce des mots, exhibe son corps, fait des mimiques et des gestes, se meut et il est regardé par les élèves, parlant et se mouvant. Il s'expose dans son être. » (Blanchard-Laville, 2001, p.171). Les professeurs pratiquent l'oral, dans leur corps et leur voix qu'ils exposent lors de chaque cours, et en formant les élèves à la prise de parole en public, il se joue peut-être aussi

quelque chose de ce « va-et-vient entre un soi professionnel enseignant et un soi élève apprenant » (Jourdan, 2006, p. 56). A l'instar du professeur d'EPS qui projette son propre rapport au corps sur les élèves : « Il projette ainsi son propre rapport au corps où les sensations ne peuvent pas s'expliquer ni même s'apprendre mais s'intériorisent avec le vécu, le ressenti et les années de pratique. » (*ibid*, p.52), il se joue peut-être un jeu de projections entre l'enseignant de mathématiques et les élèves qu'il forme au Grand oral.

De plus, peut-être que la perception qu'a l'enseignant de mathématiques de son propre corps évolue comme celui du professeur d'EPS, lorsqu'il doit transmettre des « savoirs en acte » (*ibid.*, p.55) liés à l'oralité et que son corps glisse vers un « corps didactisé » (*ibid*, p. 56), tout comme sa voix se didactiserait en devenant voix de l'enseignant, voix projetée et maîtrisée.

1.5.2. Le sujet supposé savoir

Dans l'épreuve de l'enseignement, les autrices du concept de « rapport à l'épreuve » font « l'hypothèse que l'enseignant est placé en position de « Sujet Supposé Savoir (Lacan, 1968) » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.95). Dans une analogie avec la relation entre l'analyste et l'analysant, où « l'analysant met le psychanalyste à la place de celui qui saurait sur son être » (*ibid.*, p.96), l'enseignant « occupe la fonction de celui qui est supposé détenir et transmettre le savoir » (*ibid.*, p.96), et ce savoir est non seulement le savoir disciplinaire « mais aussi du savoir sur ce qu'est un élève et ce que doit savoir un élève. » (*ibid.*, p.96). Et « la façon dont un enseignant incarne cette place de « Sujet Supposé Savoir » va structurer à son insu son rapport à l'« épreuve » » (*ibid.*, p.96).

En EPS, l'enseignant qui « s'expose au regard d'une manière spécifique » (*ibid.*, p.96) doit être « le corps supposé savoir » (Jourdan, 2006, p. 53) tout comme un enseignant qui forme aux dimensions corporelles et vocales devant être maîtrisées dans la première partie du Grand oral devient, aux yeux des élèves et à ses propres yeux, le corps et la voix supposés savoirs. De même que pour

Gabriel la « maîtrise corporelle lui confère une plus grande aisance et le sécurise vis-à-vis des élèves : elle lui permet d'assurer sa place de sujet supposé savoir » (Jourdan, 2006, p.56), si l'enseignant de mathématiques n'a pas l'impression d'être dans une maîtrise corporelle et vocale, nous pouvons nous demander si cela ne le mettrait pas en insécurité dans l'épreuve de la classe.

En effet, « Le savoir, en EPS, est un savoir du corps et pas seulement un savoir sur le corps : « *C'est bien le paradoxe du corps d'être à la fois image, objet et signifiant* ». (Delanoé & Labridy, 1983). Cet « être vu » pose le problème de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en sécurité face aux élèves et soutenir sa place d'enseignant. Ainsi, ne pas être capable de démontrer, c'est avouer sa faiblesse. Narcisse se désagrège ! ». (Jourdan, 2006, p.56-57) Aussi, pour paraphraser Isabelle Jourdan, cet être vu et entendu exposés lors de la prise de parole en public qui renvoie à la situation ordinaire d'un enseignant dans la classe et donc à l'épreuve de la classe, pose le problème de l'image de soi et de l'importance des enjeux narcissiques pour pouvoir se sentir en sécurité face aux élèves.

1.5.3. L'impossible à supporter

Dans l'épreuve de la classe, « l'enseignant est confronté à un impossible à dire, à faire, à transmettre (Freud,1925). *L'impossible à supporter* [Lacan,1977] traduit pour nous l'empêchement que peut rencontrer un sujet enseignant à maintenir l'équilibre qui lui permette de soutenir sa place d'enseignant. » (Savournin, 2013, p. 6).

Pour Blanchard-Laville, le narcissisme fait partie de l'épreuve de la classe : l'enseignant connaît d'un côté « un sentiment de puissance, d'omnipotence même » [...] « de l'autre il se sent en déficit narcissique, il peut aller jusqu'à perdre pied et être conduit à un passage à l'acte, arrêter brutalement d'occuper la place d'enseignant, abandonner la situation, sortir de la classe par exemple. » (Blanchard-Laville, 2001, p.113p.113). Aussi « la perspective de perdre la face en classe est un objet de préoccupation » (Jourdan, Brossais, 2011, p.19). Cet

« impossible à supporter » se manifeste le plus fréquemment par « la mise en jeu d'affects (peur, ennui, pitié, colère, violence, honte, plaisir, exaltation) qui témoignent eux aussi de la confrontation de l'enseignant à de l'imprévisible et/ou de l'impossible. » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96). Ainsi, « enseigner ne se réduit pas à la transmission ou à l'appropriation d'un savoir. L'enseignant en mettant à l'épreuve une image de maîtrise qu'il ne peut assumer, se risque à une blessure narcissique. » (Jourdan, Brossais, 2011, p.19).

1.5.4. Le transfert

Cifali, s'appuyant sur les travaux de Freud, définit le transfert comme un « amour venant là où il n'aurait rien à y faire : dans une relation professionnelle. » (Cifali, 1994, p.164). Si ce phénomène envahit la relation thérapeutique, c'est parce que le patient projette sur son analyste sa propre image idéale, et ceci est possible parce que le thérapeute « est en position de sujet savoir » (*ibid.*, p.165), ce qui en fait une « surface idéale de projection » (*ibid.*, p.165). Dans la classe, « l'élève transfère sur l'adulte, un certain nombre de représentations, de désirs, d'émotions et d'affects. » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.2). L'élève demande du savoir mais fait aussi d'autres demandes, dressées à travers l'enseignant en tant que « sujet supposé savoir » (Blanchard-Laville, 2001) car l'élève « réactualise dans l'espace pédagogique des demandes façonnées, selon son mode à lui, par son passé, et, en particulier, structurées selon le schéma prototypique de ses demandes anciennes aux imagos parentales. » (*ibid.*, p.150).

Et les enseignants y sont tout autant confrontés, en vertu de de cette asymétrie des places générationnelle et statutaire entre professeur et élèves, et du statut de sujet supposé savoir de l'enseignant. Le contre-transfert est aussi à l'œuvre chez les enseignants, et en comparaison à l'analyste qui « est protégé par un cadre » (*ibid.*, p.177), les professeurs sont davantage marqués par le contre-transfert parce que leur « profession ne nomme pas les enjeux psychiques de la rencontre » (*ibid.*, p.178). Et Cifali de constater qu'un « enfant est objet contre-transférentiel par excellence. Notre histoire inconsciente s'y engouffre que nous affublons de justifications rationnelles. Être professionnel convoque à le reconnaître. » (*ibid.*, p.178). Ainsi, dans son rapport avec certains élèves,

l'enseignant « jouerait son histoire, parlant davantage à partir de l'enfant en lui que de l'adulte qu'il est devenu. » (*ibid.*, p.180).

Dans l'espace de la classe, « l'interaction de tous ces psychismes crée une atmosphère » que l'on peut qualifier de « transférentielle » (Blanchard-Laville, 2001, p.112). L'élève comme le professeur « se sent traversé par les affects qui circulent dans cet espace. » (*ibid.*, p.112). De plus, le groupe-classe est une véritable « chambre de résonance » (Blanchard-Laville, 2001, p.129), c'est-à-dire que les problématiques des élèves font écho avec celles de l'enseignant, voire créent « une amplification [qui] peut être telle qu'elle porte aux limites la possibilité de l'exercice de la fonction enseignante. » (*ibid.*, p.129).

C'est la « relation éducative » (*ibid.*, p.150) qui est le lieu « du transfert, des processus d'identification et des affects éprouvés par les uns et les autres. » (*ibid.*, p.150). Le cas de l'élève Leïla analysé par Jourdan, Savournin, Brossais (2019), montre que l'agressivité de la jeune fille envers son enseignante résultait d'un transfert négatif assimilant la professeure à sa tante avec laquelle elle était en conflit. Le transfert peut aussi se jouer du côté de l'enseignant qui transfère également sur les élèves des représentations, des projections et des émotions : en effet, le cas de l'enseignante Michelle (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019) révèle un contre-transfert négatif de la professeure envers un élève, Mathieu, qui n'entre pas dans les apprentissages, créant de la colère chez Michelle. Le cas de Martine, analysé par Blanchard-Laville (Blanchard-Laville, 2001) est également éclairant : lors de deux micro-scènes ayant relié l'enseignante à deux de ses élèves, Jérôme puis Sophie, lors d'un cours de mathématiques en CM1, il apparaît que « l'enseignante projette sur Jérôme sa partie vivante, vibrante et passionnée, et que Jérôme la lui donne en retour, ce qui ne peut manquer de la gratifier narcissiquement. » (Blanchard-Laville, 2001, p.212), à travers des signes de « complicité sans mot » entre eux (*ibid.*, p.209). Au contraire, « l'enseignante projette sur Sophie sa partie menacée, fragile, craintive par rapport au savoir » (*ibid.*, p.212) et le lien avec l'enseignante lors du passage de la petite fille au tableau est très différent de celui de Jérôme : « nous sommes très loin du plaisir de l'échange avec Jérôme. » (*ibid.*, p.213).

La relation éducative est « chargée d'affects » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.3), de « mouvements pulsionnels, traduits par des manifestations corporelles, qui circulent dans la classe quotidiennement, de l'élève à l'enseignant, de l'enseignant à l'élève et des élèves entre eux. » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.3-4). Le transfert, qui est une composante de la cure analytique et qui peut être défini comme une « réactualisation de relations antérieures, répétées et déplacées sur la personne de l'analyste » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.4) existe donc aussi dans la classe puisqu'il « traverse toute rencontre humaine » (*ibid.*, p.4). Chacun transfère sur l'autre des affects, des désirs, des représentations et « pour l'élève, l'enseignant est une figure offerte à la projection et aux identifications » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.5), de même que l'enseignant peut être pris dans des projections, « des mouvements transférentiels qui vont de l'enseignant aux élèves » (Blanchard-Laville, 2001, p.155) puisque « la relation éducative ramène l'enfant, l'adolescent, à sa propre enfance mais également l'enseignant. » (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019, p.9). Cela rejoint cette cohabitation évoquée plus haut du soi-élève et du soi-enseignant (Blanchard-Laville, 2001) où le soi-élève est réactivé à l'insu de l'enseignant. Pour Blanchard-Laville, « le climat transférentiel est instauré par l'enseignant/e » (*ibid*, p.161).

Le corps et la voix peuvent être l'objet de transferts et peuvent les susciter dans l'espace clos de la classe. En effet, la voix, en tant que « contact très intime qui se réalise sans contact matériel – porteuse de transferts, transferts multiples – de transports et de déchirures » (Décamps, 2007, p. 46), porte et provoque de nombreuses émotions et projections chez l'élève comme chez l'enseignant. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, la voix de l'enseignant fabrique une « enveloppe sonore » (Blanchard-Laville, 2001, p.223), ses tonalités, « son rythme, son amplitude, sa hauteur, etc. participent à la construction du climat psychique de l'espace didactique » (*ibid.*, p.225). Cette enveloppe sonore créée par la voix de l'enseignant fait écho au « lien mère-enfant, où les dimensions de la voix de la mère sont nécessaires à la constitution du lien et à la construction du soi du bébé » (*ibid.*, p.225). Mais la voix de l'élève peut aussi créer des affects et des transferts chez l'enseignant, entrant en résonance avec ses propres expériences et son vécu personnel.

C'est également le cas pour le corps : le professeur d'EPS « projetterait son propre rapport au corps. » (Jourdan, 2006, p.57) et lorsqu'il enseigne, « il y aurait alors comme un transfert de son propre vécu sur celui des élèves » (*ibid.*, p.57).

Il existerait donc un jeu de transferts lors de la formation en classe des élèves à la prise de parole en public, transferts et projections créés par le corps et la voix de l'enseignant dans le psychisme des élèves, mais également identifications et projections provoqués par les corps et les voix des élèves chez l'enseignant qui, par un jeu de miroir, réactiverait quelque chose de son propre rapport au corps et à la voix. En effet, la projection peut se faire face au « corps affectif des élèves » (Jourdan, 2006, p.51). Dans le cas du futur professeur d'EPS Gabriel : celui-ci ressent que les élèves, lors de la pratique de la gymnastique, « *avaient peur du regard des autres aussi* » (*ibid.*, p.51). Peut-être que cette perception des affects des élèves face à leur corps et à leur voix entre en résonance chez l'enseignant de mathématiques comme chez celui d'EPS, d'autant que « l'enseignant est celui qui s'expose au regard. Or être vu, surtout quand c'est le corps qui est en jeu, c'est véritablement prendre un risque, c'est se risquer à présenter une mauvaise image de soi. » (*ibid.*, p.57). Tout un jeu de projections et de transferts serait donc créé lors de l'épreuve de la classe, de surcroît lors d'un enseignement centré sur le corps et la voix.

Enfin, le professeur face aux élèves « est plongé dans une situation groupale » (Blanchard-Laville, 2001, p.111) où les élèves ont aussi un inconscient, « tout un monde intérieur fantasmatique » (*ibid.*, p.111). Et cette situation de groupe « réveille des craintes très anciennes que chacun tente d'apaiser à sa manière » (*ibid.*, p.111).

Ainsi, dans l'espace de la classe, élèves et enseignants projettent les uns sur les autres des affects, des désirs, des représentations, des scènes déjà vécues, que l'on peut qualifier de transferts.

2. Problématique et question de recherche

Ce travail de recherche tente de décrire et comprendre ce que vivent les enseignants de mathématiques dans l'espace de la classe lorsqu'ils forment leurs élèves à la première partie du Grand oral, notamment sur le plan du corps et de la voix.

Nous avons vu que le Grand oral, nouvelle épreuve mise en place dans le cadre de la réforme du lycée, met l'accent, de manière inédite, sur le corps et la voix de l'élève. Cela suppose que les enseignants de spécialité accompagnent leurs élèves en classe, non seulement sur le plan du contenu du Grand oral (savoirs et argumentation) mais aussi sur la construction de compétences corporelles et vocales. Avec ces nouvelles prescriptions, le corps et la voix de l'élève, et les affects dont ils sont porteurs, sont en quelque sorte dévoilés, ce qui va à l'encontre de la culture professionnelle des enseignants, voire de l'institution scolaire (Gaussel, 2018). C'est donc la manière dont des enseignants de mathématiques vivent cet afflux d'affects pouvant jaillir du corps et de la voix de leurs élèves que je fais le choix d'analyser et de comprendre dans ma recherche.

D'un point de vue didactique, l'oral apparaît comme un objet d'enseignement qui met les professeurs dans l'embarras. Les enseignants ont l'impression de méconnaître l'oral et sa didactique (Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc, 2016), d'autant plus que l'oral est un objet didactique complexe contenant plusieurs dimensions (Garcia-Debanc, 2016). Dans mon travail de recherche, j'essaye de comprendre ce qui se passe chez les enseignants de mathématiques lorsqu'ils évoluent sur le plan didactique.

Par ailleurs, la prise en compte du corps et de la voix est loin d'être évidente dans le cadre scolaire, corps et voix étant non seulement porteurs de savoirs mais également d'affects (Jourdan, 2006). Le corps, qui est « comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions » (Jourdan, 2014, p.1), s'expose et se dévoile lorsqu'il s'agit de prendre la parole debout, comme dans la première partie de l'épreuve du Grand oral. La voix dévoile ce qu'il y a de plus

intime et dans le cadre du Grand oral, elle est le lieu d'un travail de projection sonore, d'exposition extrême donc. Ainsi, on peut se demander comment des enseignants de mathématiques reçoivent, perçoivent ce dévoilement d'affects, ce que des professeurs ressentent face aux émotions de leurs élèves transmises par leur corporéité. Cette dimension affective et psychique peut toucher les enseignants qui doivent former leurs lycéens à la première partie du Grand oral. Ainsi, je fais le choix de me centrer non sur la question de la didactique de l'oral, sur l'inventivité et la créativité didactiques des professeurs, mais d'essayer de comprendre comment des enseignants de mathématiques traversent les situations de formation au Grand oral, alors que les émotions des élèves peuvent entrer en écho avec leurs propres affects, en lien avec le corps et la voix. C'est donc la dimension émotionnelle et affective de l'enseignement de l'oral, présente chez les élèves comme chez les enseignants, et la manière dont les enseignants de mathématiques la vivent lorsqu'elle surgit dans l'espace de la classe qui m'intéressent dans ma recherche.

Le cadre théorique retenu pour comprendre ce qui se joue pour le sujet enseignant de mathématiques devant former ses élèves au Grand oral est celui de la clinique analytique des processus d'enseignement et de formation, en référence à la psychanalyse. Dans ce cadre, l'enseignant est considéré comme un sujet singulier, porteur d'une histoire personnelle et siège d'un inconscient qui peut agir à son insu dans sa pratique professionnelle. Le concept d'épreuve (Terrisse, 1994) dans le sens de ce qui se joue lorsque le sujet enseignant se confronte au réel de la classe lors de l'expérience de l'enseignement – alors qu'il n'est jamais assuré du succès de la transmission du savoir et de son appropriation par les élèves – nous a paru pouvoir éclairer notre recherche afin de tenter de cerner ce qui peut faire épreuve pour des enseignants de mathématiques devant former des élèves à la première partie du Grand oral.

Ces dimensions de l'épreuve sont :

- La réforme du lycée, entre prescription et nouveauté

Tout d'abord, le fait de former des élèves au Grand oral s'inscrit dans le cadre d'une réforme du lycée. Le sujet enseignant s'approprie à sa manière cette

prescription dans son expérience de l'enseignement et il fait preuve de créativité, ce que nous montre l'étude des processus d'appropriation en éducation, qui « s'intéresse à la manière dont les acteurs construisent de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire à travers les processus de conception, de reconception et d'usage des moyens offertes par les prescriptions. Les règles, dispositifs, outils, objets de savoirs peuvent ainsi être envisagés comme autant de supports potentiels d'apprentissage et de développement » (Brossais, Lefeuvre, 2018, p.15).

La prescription à s'approprier, imposée par la réforme du lycée est donc la première dimension de l'épreuve. De plus, la nouveauté induite par la réforme des programmes et des épreuves peut créer de l'inquiétude face l'inconnu, ou à l'inverse de la motivation. Le Grand oral est une épreuve terminale inédite et y préparer les élèves de lycée l'est tout autant.

- La place de l'oral dans la didactique des mathématiques

Ce qui peut également faire épreuve pour des enseignants de mathématiques, être constitutif de leur expérience de cet enseignement, est la place peu prégnante de l'oral tant dans la didactique des mathématiques que dans les programmes et autres textes institutionnels encadrant l'enseignement de cette discipline. Et ce, d'autant plus qu'il s'agit d'un oral s'inscrivant dans la tradition de l'éloquence qui est un domaine peu présent dans la culture professionnelle des professeurs de mathématiques.

- Le rapport au corps et à la voix ainsi qu'aux affects dont ils sont porteurs

Enfin, la troisième dimension de l'épreuve est la place laissée au corps et la voix de l'élève dans le cadre de cette formation. Le corps et la voix de l'élève exposent ce dernier, dévoilent des affects, en créent chez l'enseignant en résonance avec ses propres corps et voix. Ce rapport inédit au corps et à la voix de l'élève - et en écho, à celui de l'enseignant - est une composante essentielle de l'expérience de la formation au Grand oral vécue par les enseignants de mathématiques et peut ainsi faire épreuve pour eux.

Ainsi, je fais le choix du concept de rapport à l'épreuve (Jourdan, Brossais, 2011 ; Brossais, Jourdan, Savournin, 2013 ; Savournin, 2013) pour analyser la façon

dont des enseignants de mathématiques vivent l'épreuve de l'enseignement du Grand oral. Ce sont leur subjectivité et le sens qu'ils donnent à leur confrontation au réel de la classe qui nous intéressent ici. Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de cinq analyseurs :

- **La conversion didactique**, et plus particulièrement la transposition expérientielle (Jourdan, 2006) : l'enseignant de mathématiques transposerait quelque chose de son propre rapport au corps et à la voix dans sa manière de former ses élèves ;

- **Le sujet supposé savoir** (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013), soit la manière dont des enseignants de mathématiques occupent cette place de savoir comment être un bon orateur et qui interroge la dimension narcissique de l'épreuve de l'enseignement (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013). En effet, en devant former des lycéens à la première partie du Grand oral, un enseignant de mathématiques occupe la place de sujet, de corps et de voix supposés savoir comment être un bon orateur. Or, le cas de Jean-Christophe analysé par Blanchard-Laville (2001) nous éclaire sur « le rapport à la prise de parole et plus généralement le rapport à la parole. » (Blanchard-Laville, 2001, p.118-119) d'un enseignant de mathématiques : « Question qui est paradoxalement souvent problématique pour un professeur de mathématiques ; car une chose est évidemment de faire des mathématiques pour soi et par écrit, une autre est de les enseigner en communiquant par la parole à un groupe qui plus est » (Blanchard-Laville, 2001, p.119). Peut-être se joue-t-il donc quelque chose de particulier pour des professeurs de mathématiques traversant l'épreuve de former des élèves à la parole éloquente.

- **L'impossible à supporter** et la question des affects, en lien avec la confrontation de l'enseignant à la contingence constitutive de l'épreuve de l'enseignement. On l'a vu, cet enseignement inédit à la prise de parole en public engage fortement le corps et la voix, expose l'élève comme l'enseignant et nous nous demandons à quel point cela pourrait mettre en insécurité un enseignant de mathématiques sur le plan narcissique.

- **Le transfert** (Cifali, 1994 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Jourdan, Savournin, Brossais, 2019), soit les projections d'affects, de désirs et de représentations

propres à l'espace de la classe, et lié ici à la mise en jeu du corps et de la voix. Ainsi, le transfert nous semble être un analyseur particulièrement opérant pour comprendre ce qui se joue chez l'enseignant de mathématiques lors de l'épreuve de l'enseignement à une prise de parole debout, mettant en jeu le corps et la voix. Un tel enseignement réveillerait peut-être quelque chose chez l'enseignant que l'on peut ainsi analyser en termes de transfert.

Ainsi ces éléments de réflexion nous aideront-ils à répondre à notre question de recherche : **En quoi des enseignants de mathématiques traversent-ils une épreuve lorsqu'ils forment des lycéens à la première partie du Grand oral ?**

3. Méthodologie

3.1. Une recherche qualitative à visée compréhensive

Ce travail s'inscrit dans une approche clinique à visée descriptive et compréhensive de la singularité des sujets enseignants, tenant donc compte du sens que les acteurs donnent à leurs actions dans un contexte particulier. En effet, « l'approche clinique vise une compréhension en profondeur du sens que prennent, pour des sujets singuliers, les situations, les événements » (Yelnik, 2005, p.134). Cette recherche porte donc sur les points de vue subjectifs, les affects et les ressentis d'enseignants de mathématiques devant former des lycéens à la première partie du Grand oral. L'analyse clinique des processus d'enseignement et de formation se réfère à la clinique psychanalytique et prend en compte les processus psychiques, pour la plupart inconscients, à l'œuvre dans les situations de classe (Blanchard-Laville, 2001). Nous considérons donc que le sujet enseignant est « doté d'un psychisme agissant au sens de Sigmund Freud » (*ibid.*, p.63), en particulier dans des professions liées à la rencontre humaine, comme c'est le cas dans l'espace de la classe. Ainsi, face au discours de l'enseignant vu comme « sujet de l'inconscient » (Brossais, 2017, p.157), « le chercheur se centre sur les dimensions latentes, inconscientes de la relation que la personne entretient à l'objet. Les éléments d'énonciation en sont les aspects perceptibles, ce qui affleure dans le discours de certaines dimensions inconscientes, ils ouvrent une porte d'accès à la réalité psychique singulière d'un sujet. » (Yelnik, 2005, p.142).

De plus, ce type d'« analyse s'attache à ce que le plus singulier d'une expérience personnelle puisse témoigner de l'universel de toute condition humaine (Terrisse, 2000).» (Jourdan, Brossais, 2011, p. 12), ce qui résonne pour nous avec les propos de Montaigne (1588, Livre troisième) « Chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition. » ou d'Italo Calvino au sujet des classiques : « On appelle classique un livre, qui, à l'instar des talismans, se présente comme un équivalent de l'univers. » (Calvino, 1984, p.103). Autrement dit, la singularité de

l'expérience personnelle d'un enseignant, que nous cherchons à décrire et comprendre dans cette recherche, témoigne de la part universelle de chacun : « dans chaque cas, par essence singulier, il y a de l'autre, de l'universel » (Terrisse, 2013, p.130).

3.2. Un recueil de données par entretiens semi-directifs

Nous avons adopté une méthode de recueil de données par entretiens semi-directifs avec trois professeurs de lycée en charge de la spécialité mathématiques en Terminale, et donc concernés par la formation de leurs élèves au Grand oral qui porte sur l'une ou sur les deux spécialités de la classe de Terminale. L'entretien semi-directif permet au sujet de garder sa liberté de parole quand il est interrogé, tout en permettant au chercheur de récolter du matériau pouvant être analysé dans le cadre de sa recherche (Jourdan, 2006). En effet, « Il s'agit d'inviter une personne à s'exprimer librement sur un thème donné » (Yelnik, 2005, p.135) afin de récolter les éléments « traduisant le mieux possible ce que la personne pense, ressent, imagine, fantasme » (*ibid.*, p.136) et approcher, décrire et comprendre les logiques psychiques singulières - et pour certaines inconscientes - d'un enseignant aux prises avec la formation de ses élèves au Grand oral.

Ainsi, afin d'encourager la personne « à dire ce qui lui vient à l'esprit, ses idées, souvenirs, images, sans ordre, sans hiérarchisation, selon le principe de « libre association » en psychanalyse, qui vise, sans jamais y parvenir, à éliminer la 'sélection volontaire des pensée' (Laplanche et Pontalis, 1967) », (*ibid.*, p.137), nous avons lu au début de chaque entretien l'introduction suivante :

Bonjour, comme je vous l'avais écrit dans mon mail : dans le cadre de mon mémoire de master 2, je m'intéresse au Grand oral.

Merci d'avoir accepté cet entretien, qui durera une heure environ, et aussi d'avoir accepté qu'il soit enregistré.

L'anonymat est garanti et je vous invite à répondre librement aux différentes questions.

Je vous demande, quand c'est possible, de fonctionner par association libre, c'est-à-dire de me dire ce qui vous vient à l'esprit de manière spontanée : idées, souvenirs, images, ressentis.

Toutes les réponses sont bonnes et ce qui m'intéresse, par rapport au Grand oral, c'est comment vous vous en débrouillez en classe et surtout, dans le cadre de ma recherche, comment cela fait écho en vous, ce que vous ressentez et éprouvez.

Par moments, j'aurai besoin de prendre des notes en lien avec ce qui est important pour l'écriture de mon mémoire. Je vous donnerai également les questions sur papier, au fur et à mesure de l'entretien afin que vous puissiez vous y référer si vous le souhaitez.

La phrase présente dans cette introduction : « *Toutes les réponses sont bonnes* » nous a semblé prendre tout son sens lorsque l'une de nos connaissances, professeur de mathématiques en lycée, nous ayant mise en relation avec l'une des personnes interviewées ainsi que deux des personnes ayant accepté un entretien avec nous, ont exprimé quelques réticences, nous écrivant ou nous disant qu'elles n'étaient pas sûres d'être les plus à même d'apporter quelque chose à notre mémoire de recherche. Soit en raison de la discipline qu'elles enseignent, soit en raison de manques de connaissance et de « *recul* » sur l'objet « oral », soit en raison de la classe qui était peu sérieuse pour travailler et donc peu engagée dans la formation au Grand oral. Il nous a semblé que la phrase « *Toutes les réponses sont bonnes* » pouvait les rassurer et les assurer d'une position non jugeante de notre part, même si des phénomènes de transfert et de contre-transfert sont en jeu lors de l'entretien, le chercheur faisant l'objet de projections de la part de la personne interrogée, et vice-versa (Blanchard-Laville, 1999).

3.2.1. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien a fait l'objet de cinq versions afin de tenter de recueillir au mieux la parole du sujet enseignant. Nous avons pu faire deux entraînements à

l'entretien qui ont eu lieu en février 2022, lors du regroupement des étudiants du Master Conseil Pédagogique. Deux étudiantes ont accepté de jouer, l'une après l'autre, le rôle de la personne interviewée. Cette expérience et le bilan que nous en avons fait nous ont permis de retravailler nos questions d'entretiens ainsi que les relances. Nous avons aussi pris conscience de la difficulté de l'exercice : accueillir la parole de la personne interviewée, ne pas trop la contraindre, tout en gardant en tête nos questions guides que nous avons sur un papier personnel. C'est à l'issue de ce jeu de rôle que nous avons décidé d'adopter la méthode, proposée par notre directrice de recherche, qui consiste à présenter au fur et à mesure de l'entretien des languettes de papier sur lesquelles les questions guides sont écrites. Nous nous sommes alors dit que ce dispositif pourrait nous soulager en quelque sorte de la pensée un peu obsédante de suivre nos questions et nous rendrait plus disponible face à l'enseignante interviewée.

Nous avons ensuite mené, le 6 avril 2022, un entretien d'essai avec une amie professeure de mathématiques dans le but de tester notre guide d'entretien, mais aussi pour acquérir un peu plus d'assurance et d'expérience. Un bilan en a été tiré avec notre directrice de recherche et nous avons retravaillé les questions 6 et 7 sur les compétences propres au Grand oral. Nous avons aussi ajouté les questions 8 et 10 ayant pour thème la formation, ainsi que les relances. Cet entretien nous a également confortée dans le choix de suivre la proposition de notre directrice de recherche de présenter au fur et à mesure de l'entretien les questions guides écrites sur des languettes de papier. Ce dispositif non seulement nous rassurait mais nous avons également pu observer qu'il aidait la personne interviewée à l'association d'idées, à la remontée des souvenirs, particulièrement en fin d'entretien, lorsque le sujet a relu l'ensemble des questions et que quelque chose lui revient, de manière presque plus libre, nous a-t-il semblé, que lors de l'entretien.

Les cinq premières questions guides, biographiques, ont pour objectif de créer une relation, une rencontre, de libérer progressivement la parole, et mènent peu à peu la personne à dire son ressenti sur la réforme du lycée et la première partie du Grand oral. De plus, les données recueillies dans ce moment pourraient peut-

être permettre de relier la part personnelle de l'enseignant à ce qu'il dit de ses choix professionnels.

1. Est-ce que vous pourriez me raconter votre parcours de formation, les étapes principales de votre carrière d'enseignant ? (lieux, niveaux enseignés etc.)

2. Pourquoi avez-vous choisi cette profession ?

3. Et pourquoi choisir cette discipline à enseigner, les mathématiques ?

4. Comment avez-vous vécu la dernière réforme du lycée et du baccalauréat ?

5. Que pensez-vous de la nouvelle épreuve du grand oral, et plus spécifiquement de la première partie de l'épreuve (= la partie où ils doivent parler debout, afin de présenter leur réponse au sujet choisi par le jury.) ?

Relance : Selon vous, quels sont les enjeux principaux du grand oral ?

Les deux questions guides suivantes, centrées sur le Grand oral et sa première partie, mais assez générales, ont pour but d'interroger la transmission, l'acte d'enseigner, et d'amorcer la thématique du corps et de la voix dans la formation au Grand oral.

6. Selon vous, quelles sont les compétences fondamentales du Grand oral que doivent acquérir les élèves ?

Si rien sur corps et voix, l'introduire ici :

-Et pour vous, quelle est la place de la posture corporelle pour cette première partie de l'épreuve du Grand oral ?

-Puis : Et pour vous, quelle est la place de la voix pour cette première partie du Grand oral ?

7. Comment s'acquièrent les compétences essentielles à la première partie du Grand oral ?

Les questions guides suivantes proposent une sorte d'aller-retour entre la manière dont le sujet a lui-même été formé (pour acquérir des compétences orales, mais aussi pour faire acquérir à ses élèves les compétences orales pour le Grand oral) et ses choix didactiques et pédagogiques pour former les élèves.

8. Comment avez-vous vous-même été formé(e) sur les compétences orales ? Au lycée, et pour devenir professeur(e) ?

Relance : Est-ce que c'était facile pour vous ? Vous sentiez-vous à l'aise sur le plan du corps, de la voix ?

9. Quels ont été vos choix pédagogiques pour travailler ces compétences fondamentales du grand oral avec les élèves ?

Relance pour ensuite arriver au concret s'il reste trop vague : Comment avez-vous fait concrètement, pouvez-vous me donner des exemples ?

10. Avez-vous suivi une formation pour former les élèves au Grand oral ?

Si non = aimeriez-vous en avoir une ? Qu'aimeriez-vous apprendre ?

Enfin, les sept dernières questions guides orientent le questionnement vers la manière dont le sujet, lorsqu'il a formé ses élèves au Grand oral, a vécu le travail du corps et de la voix. Elles glissent vers une interrogation plus personnelle sur ce que ce travail a pu renvoyer au sujet enseignant sur l'exposition de son corps et de sa voix dans le quotidien de la classe, ainsi que sur les affects qui ont pu émerger lors de ces moments de formation. La question 16, centrée sur les émotions des élèves que l'enseignant avait pu sentir, pouvait permettre, par une sorte de détour, d'arriver à l'expression par l'enseignant, dans un second temps, de ses propres ressentis, dans la question 17.

11. Comment cela s'est-il passé, lorsqu'il a fallu faire travailler les élèves sur leur corps ?

Relances : Vous auriez un exemple à me donner ? Vous souvenez-vous d'un moment précis que vous pourriez me raconter ? Cela vous a-t-il semblé facile, compliqué ?

Comment faites-vous avec vos élèves quand vous sentez qu'ils ne sont pas à l'aise ?

12. Comment cela s'est-il passé, quand vous avez fait travailler les élèves sur leur voix ?

Relance : Vous auriez un exemple à me donner ? Qu'est-ce qui vous a semblé facile ou difficile ?

13. Quelle est la dimension du Grand oral que vous avez préféré travailler avec vos élèves, la posture corporelle ou la voix ?

14. Est-ce que cela vous a fait réfléchir sur votre propre posture corporelle, en tant qu'enseignant ?

Relance : Avez-vous l'impression d'avoir une posture en classe différente de celle que vous avez à la maison ? Vous le faites naturellement ?

15. Est-ce que cela vous a renvoyé à des choses sur votre propre voix, en tant qu'enseignant ?

Relances : Avez-vous l'impression d'avoir une voix en classe différente de celle que vous avez à la maison ? Vous le faites naturellement ?

Prestation orale : Est-ce que vous faites attention à la manière dont vous captez vos élèves (ou pas). Vous y pensez ? C'est fatigant ? Aimerez-vous une formation là-dessus ? Qu'aimeriez-vous apprendre ?

16. En termes d'émotions, que pensez-vous de ces moments de formation à la première partie du Grand oral ? Avez-vous senti de l'émotion chez les élèves ? Par rapport à leur corps, leur voix ?

Relances : Est-ce que ça a été agréable, difficile pour eux ? Pourquoi ? Auriez-vous un souvenir d'un moment particulier ?

Est-il déjà arrivé qu'un élève refuse d'aller au tableau ? Qu'est-ce que cela vous a fait ?

17. Et vous, quelles émotions vous rappelez-vous avoir éprouvé quand vous avez formé vos lycéens à ce premier temps du Grand oral ?

Relances : Vous souvenez-vous de ce qui a été agréable, plaisant ou désagréable, pénible ? Vous auriez un exemple à me raconter ? Est-ce que vous vous souvenez d'un élève en particulier qui a pu créer chez vous de l'émotion ?

Par exemple sur le regard : Qu'est-ce que cela vous fait quand un élève est au Grand Oral et qu'il ne vous regarde pas ? Et vous lui dites quoi, à l'élève ? Et vous, le regard, c'est important pour vous en classe ? Vous y pensez à ça ? Le regard ça prend quelle place dans votre classe, vous arrivez à voir les 36 ?

Et chez vous, que se passe-t-il quand vous exposez de quelque chose de vous en classe, lorsque vous prenez la parole ?

3.2.2. La préparation, le déroulement et la transcription des entretiens

C'est par des connaissances que nous avons pu trouver les deux premières professeures de mathématiques qui ont accepté un entretien individuel avec nous. Le contact s'est établi par mail et nous avons expliqué succinctement notre démarche : « X m'a transmis vos coordonnées car vous accepteriez que je m'entretienne avec vous dans le cadre de mon mémoire de master 2, ce dont je vous remercie vivement. En effet, je m'intéresse au Grand oral, en lien avec des enseignants de la spécialité mathématiques. Si vous en êtes d'accord, cet entretien durera une heure environ, et sera enregistré. L'anonymat est garanti. »

Nous avons proposé à la première professeure, Laure²⁶, de nous rendre dans son lycée situé dans le Tarn-et-Garonne, afin que l'entretien, qui a eu lieu le vendredi 15 avril 2022 à 15 heures après ses cours, se déroule dans un cadre

²⁶ Afin de garantir l'anonymat des personnes interviewées, tous les prénoms ont été modifiés.

professionnel, mais aussi pour lui éviter de se déplacer. Cet entretien a duré une heure.

Héloïse travaillant dans un lycée toulousain, nous lui avons donné le choix entre son lieu de travail et l'Inspé de Toulouse Saint-Agne. Cette dernière a préféré que nous nous rencontrions à l'Inspé. L'entretien y a donc eu lieu le mercredi 20 avril 2022 à 13h30 et a duré une heure et demie.

Alors que nous avons préparé des questions basées sur le vouvoiement, ces deux enseignantes nous ont proposé de nous tutoyer, ce que nous avons accepté.

Ayant des difficultés à trouver un troisième professeur de mathématiques, c'est notre directrice de recherche qui nous a mise en relation avec une professeure d'un lycée de Haute-Garonne, Nolwenn, qui nous a directement contactée par sms. Nous lui avons proposé de nous rencontrer à l'Inspé ou dans son lycée et l'entretien a eu lieu sur son lieu de travail le jeudi 9 juin 2022 à 15 heures, durant 53 minutes. Lors des échanges par sms, Nolwenn a exprimé le fait qu'elle n'était pas la personne la mieux à même de nous aider, car elle disait avoir une classe peu sérieuse. Nous lui avons répondu que ce qui nous intéressait, dans notre recherche, était « *comment des enseignants de mathématiques se débrouillent pour former leurs élèves au Grand oral, avec la réalité de terrain qui est la leur, et pas toujours idéale* ». Ensuite, comme nous ne lui avons pas précisé au préalable les modalités exactes de l'entretien, Nolwenn nous a proposé de rencontrer ses élèves mais nous lui avons répondu que nous n'en avions pas besoin. La veille de notre rencontre, nous avons recontacté Nolwenn pour lui confirmer notre rendez-vous, lui préciser que l'entretien durerait une heure environ et que l'anonymat était garanti. Nolwenn nous a alors annoncé qu'une de ses collègues de mathématiques se joindrait à nous car elle avait plus de recul, s'occupant des terminales depuis deux ans. Nous avons alors répondu que notre protocole de recherche imposait un entretien individuel et Nolwenn nous a demandé si nous préférions plutôt rencontrer sa collègue. Nous avons eu la sensation que Nolwenn ne voulait peut-être pas faire cet entretien et avons essayé de la rassurer en lui répondant que peu importait son expérience en

matière d'oral, il nous était juste nécessaire qu'elle enseigne en spécialité mathématiques et qu'elle ait expérimenté le fait de former ses élèves au Grand oral. Nous lui avons écrit que si cela lui convenait toujours, nous ferions donc l'entretien toutes les deux, et elle nous a donné de nouveau son accord.

L'entretien avec Nolwenn s'est fait sur la base du vouvoiement.

Ces entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Ils sont présentés en annexes de ce mémoire. La retranscription des trois entretiens a nécessité de nombreuses heures et de nombreuses écoutes et elle s'est étalée sur les mois de mai et de juin 2022. Nous avons pu remarquer que des hésitations, des coupures de mots, des silences et des rires ou des soupirs avaient pu nous échapper lors des premières écoutes fondant la retranscription. Aussi avons-nous systématiquement procédé à une dernière écoute afin d'être le plus fidèle possible au discours du sujet enseignant puisque « selon la psychanalyse, tout ce que dit le locuteur a du sens, des liens avec l'objet, même les propos apparemment très éloignés de la consigne – « derrière les éléments les plus insignifiants en apparence, se dissimulent souvent les pensées inconscientes les plus importantes » (Laplanche et Pontalis, 1967). » (Yelnik, 2005, p.138). Cette exigence de fidélité « incluant les « ratés », les répétitions de mots et de syllabes, les silences » (*ibid.*, p.138) peut en effet livrer des informations lors de l'analyse.

3.2.3. Les personnes interviewées

Notre recherche ne portant pas sur la manière dont de jeunes enseignants traversent l'épreuve de former des lycéens au Grand oral, nous avons choisi de faire nos entretiens avec des enseignants expérimentés.

Laure est enseignante de mathématiques depuis vingt ans et elle a toujours enseigné au lycée. Elle a passé le CAPES de mathématiques puis l'agrégation interne. Elle enseigne dans un lycée du Tarn-et-Garonne. Lors de l'entretien, nous avons eu l'impression que certaines de nos questions mettaient Laure dans l'embarras, qu'elle cherchait beaucoup ses mots et nous nous sommes rendu

compte à la retranscription que nous lui coupions souvent la parole, ce dont nous n'avions pas été consciente lors de l'entretien, où nous voyions dans notre parole une sorte de soutien pour Laure. Nous nous rappelons avoir eu l'impression qu'elle avait besoin d'un dialogue, de notre présence pour trouver ses mots. Nous l'interprétons aussi comme une peur du vide et du silence de notre part.

Héloïse, enseignante depuis environ vingt-cinq ans a été maître-auxiliaire au début de sa carrière, puis professeure des écoles durant un an en maternelle, avant d'obtenir le CAPES de mathématiques. Elle a enseigné en collège et en lycée et est actuellement en poste dans un lycée toulousain, dans lequel elle enseigne non seulement les mathématiques, mais également la NSI (numérique et sciences informatiques). Elle est engagée dans la préparation du CAFFA et donne des formations. L'entretien s'est déroulé de manière très chaleureuse avec beaucoup de sourires et de rires. Nous avons ressenti chez Héloïse de la joie de vivre et beaucoup de dynamisme. Son discours fut très prolix et cette fois, nul besoin que notre parole fonctionne comme une sorte de soutien car l'entretien a duré 1 heure 30.

Nolwenn est professeure de mathématiques depuis une vingtaine d'années. Elle a passé le CAPES puis l'agrégation à laquelle elle a été bi-admissible avant de l'obtenir. Elle a enseigné en collège et en lycée. Elle travaille actuellement dans un lycée de Haute-Garonne. Elle enseigne également dans la section européenne (poste à profil) et dispense des cours de mathématiques en anglais dans le cadre de la DNL (discipline non linguistique). Nolwenn avait juste une heure à nous consacrer car elle avait un conseil de classe. L'échange nous a semblé fluide et dynamique, avec peu de silences, mais la contrainte de l'horaire du conseil de classe nous a parfois fait aller plus vite sur certaines relances car nous craignons de mettre Nolwenn en retard.

3.3. Le type d'analyse de données

Dans le cadre théorique de la clinique analytique des processus d'éducation et de formation qui suppose une recherche qualitative, l'analyse des entretiens prend la forme d'études de cas : « La prise en compte de cette irréductible singularité suppose que les études tiennent compte des influences personnelles sur l'acte d'enseignement. C'est la raison pour laquelle, les études sont des études de cas. ». (Brossais, 2017, p.158). L'étude de cas permet ainsi « de rendre compte de l'intelligibilité des pratiques » (Terrisse, 2013, p.125).

Nous avons procédé à une analyse de contenu des entretiens afin de découvrir le sens que des enseignants de mathématiques donnent à leur pratique professionnelle lorsqu'ils forment leurs élèves à la première partie du Grand oral. En effet, selon Bardin (2013, p.43) : « l'analyste est comme un archéologue. Il travaille sur des *traces* : les « documents » qu'il peut retrouver ou susciter. Mais ces traces sont la manifestation d'états, de données, de phénomènes. Il y a quelque chose à découvrir à travers et grâce à elles. ». Pour que l'analyse de contenu puisse avoir une « fonction heuristique » (Bardin, 2013, p.33), une lecture flottante de chaque entretien a tout d'abord été réalisée, afin de comprendre de manière globale le point de vue de l'interviewé, tout en repérant déjà des répétitions de signifiés, de thèmes, de mots. Nous avons ensuite procédé à plusieurs lectures prenant en compte nos quatre analyseurs : la conversion didactique et la transposition expérientielle ; le sujet supposé savoir ; l'impossible à supporter ; le transfert. Ont alors été extraits des passages dévoilant la position subjective des enseignants en lien avec ces analyseurs : « l'analyste est censé, dans son travail au sécateur, délimiter des « *unités de codage* » ou d'« *enregistrement* ». » (Bardin, 2013, p.40). Ici, c'est une « position d'interprétant » (Cifali, 2006, p.133) qui se fait jour, car « la lecture de l'analyste du contenu des communications n'est pas, ou n'est pas seulement, une lecture au « pied de la lettre » mais la mise à jour d'un sens au second degré. » (Bardin, 2013, p.46). De nombreuses lectures sont alors nécessaires car « l'interprétation surgit, advient de cette longue fréquentation, du passage d'une mienne

incompréhension à un essai de compréhension, à une production interprétante. » (Cifali, 2006, p.131).

L'analyse et l'interprétation du discours prennent en compte des éléments divers afin de rendre compte de la subjectivité du sujet enseignant. Les signifiés sont importants mais les éléments non verbaux : « intonations, regards, postures physiques, gestes, soupirs, rires..., sont autant de « marques » ou de « traces de la présence du locuteur au sein de son énoncé » (Yelnik, 2005, p.140). Les indices liés à l'énonciation tels que les hésitations, modalisateurs, répétitions, silences sont des traces d'affleurement de l'inconscient : le langage n'est pas qu'un outil transparent servant à communiquer mais « notre référence à la psychanalyse nous amène à penser le sujet comme pris dans le langage, son énonciation étant la marque de cette prise dans le langage. » (Savournin, 2013, p.8). Nous avons donc essayé d'être attentive aux perturbations du discours qui sont une manière dont le langage pouvait laisser paraître ce dont le sujet n'était pas forcément conscient car dans le domaine de la psychanalyse, « le discours produit est toujours sous-tendu par des affects, désirs, fantasmes inconscients, ainsi que des mécanismes de défense contre l'angoisse suscitée par leur émergence. » (Yelnik, 2005, p.140-141). Enfin, nous avons essayé de ne pas réprimer nos affects, nos propres associations d'idées et nos intuitions car « l'approche clinique postule également que le psychisme du chercheur constitue un instrument de connaissance » (Yelnik, 2005, p.142). Ce qui résonne en nous est un moyen d'approcher ce qui se passe dans le psychisme de la personne interviewée (Yelnik, 2005).

Ces extraits sont ensuite organisés sous forme de vignettes afin de construire le cas (Bardin, 2013) avec une mise en exergue de formules signifiantes, rendant compte de la position subjective de l'interviewé et mises en regard de nos analyseurs (Terrisse, 2013).

4. Analyse des résultats

4.1. Présentation des études de cas

4.1.1. Laure

Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves

➤ Des oraux de concours vécus comme des expériences formatrices

Laure, élève, n'a pas été formée de manière explicite aux compétences orales dans son parcours scolaire. Ainsi, au lycée, sa première confrontation à une épreuve orale s'est faite sans formation préalable : « *après il y a eu l'oral... on a eu l'oral de français quand même... il y avait l'oral de français en première mais on n'avait même pas d'oral blanc, on y allait... c'était la première fois qu'on passait à l'oral finalement. Hum...* » (I.363-365). Lorsqu'elle était étudiante, elle évoque aussi le peu de formation qu'elle a reçu sur le plan de l'oral : « *enfin j'ai dû passer une fois au tableau à la fac, je pense, pas beaucoup... oui... non...* » (I.332-333). Elle relie d'ailleurs ce manque de formation à la discipline qu'elle a choisi d'étudier: « *comme j'ai fait des maths, on est très peu formés, voilà, sur...* » (I.356). Pour elle, ce sont les oraux des concours d'enseignement qu'elle a passés qui l'ont formée et elle parle en ces termes d'un des oraux de l'agrégation interne : « *Oui parce que c'est la seule chose... c'est finalement... c'est la seule chose qui m'a formée quoi...* » (I.714). Son expérience des oraux de concours lui apparaît comme fondatrice et elle transpose dans sa pratique ce qu'elle y a elle-même appris. Laure revient en effet souvent, lors de l'entretien, sur le fait qu'elle demande aux élèves qui passent au tableau d'essayer de répondre, même s'ils ont l'impression de ne pas savoir : « *moi je les tire au sort, je leur pose des questions de cours et je leur fais corriger les exercices et quand je pose les questions de cours, souvent il me dit « Je sais pas » mais je dis « Vous pouvez pas répondre je sais pas, vous savez forcément quelque chose, on dit pas je sais*

pas, on réfléchit, on essaie de dire quelque chose sans dire de bêtises, mais il y a forcément quelque chose, on essaye. » (I.213-217). Cette exigence d'essayer de répondre fait écho à ce que Laure a expérimenté lors de son oral d'agrégation où elle était tombée sur un sujet qu'elle « *ne maîtrisai[t] pas du tout* » (I.684) et lors duquel elle avait quand même « *répondu aux... à quelques questions* » (I.691). Elle fait elle-même le lien entre cette expérience et ce qu'elle conseille à ses élèves : « *essayer de rebondir, c'est pour ça que je leur dis « Essayez jamais d'être bloqué, quand on vous pose des questions, essayez toujours de... » voilà... je pense que c'est ce qui m'a le plus appris à l'oral, voilà...* » (I.700-703). Le fait que Laure tienne à ce que les élèves essayent de répondre à ses questions peut aussi être lié au fait que ce qu'elle a vécu lors de cet oral d'agrégation s'était déjà produit lors d'un de ses oraux du CAPES, ce qui se répète dans l'activité d'apprentissage des élèves : « *et puis même à l'oral du CAPES, j'étais tombée sur le premier sujet que je connaissais pas et en fait on sait toujours des choses, voilà... on avait droit à des documents, bon ben on sait toujours des choses... donc j'ai réussi à faire un plan qui était plutôt pas mal et donc voilà... c'est pour ça que je leur dis « Ne... ne... vous savez toujours quelque chose* ». (I.709-712). Laure a vécu le fait que l'on sait toujours quelque chose et qu'il faut donc essayer de répondre lors d'un oral, et c'est ce qu'elle demande à ses élèves quand ils passent à l'oral. De plus, lorsque nous avons demandé à Laure de préciser ce qu'elle entendait par « *intonation* » lorsqu'elle évoquait le fait d'être à l'aise à l'oral, celle-ci a répondu : « *Oui la voix, heu, je sais pas... être convaincant dans les... dans les idées, enfin, être rigoureux dans le... enfin, voilà, avoir un... qu'il y ait un plan qui soit rigoureux, voilà* » (I.146-147), cette exigence de structurer ses idées transposant ce qu'elle avait vécu lors de son oral du CAPES où son plan « *était plutôt pas mal* » (I.711).

- Une formation à l'oral centrée sur le contenu, en tant qu'apprenante et en tant qu'enseignante

De plus, Laure focalise son activité didactique sur le contenu des oraux de ses élèves, plus que sur les compétences liées au corps et à la voix : « *parce que quand ils présentent finalement je suis plus dans le contenu... encore une fois...*

*c'est encore une fois dans le contenu que je suis finalement... » (l.502-504). Son manque de formation explicite sur les compétences orales la met dans l'embarras pour évoquer la manière dont elle fait travailler le corps et la voix, comme le montrent ses nombreux « *je sais pas* » lorsque cette question est abordée dans l'entretien et le fait qu'elle dise : « *c'est vrai que quand on est prof, on apprend sur le... sur le tas, quoi, la façon d'être... la façon d'être à l'oral.* » (l.367-368) tout en remettant paradoxalement en question cet apprentissage lorsqu'elle affirme ne pas être différente lorsqu'elle est en classe : « (Long soupir) *Je sais pas moi, je... finalement, je pense que je suis moi-même, quoi... je suis comme... enfin... (silence) sur la façon de parler, non, je sais pas, je... hum... » (l.371-372). Laure répète ce qu'elle a vécu en tant qu'agrégative : « *et après moi j'ai passé mon agreg interne, il y a... ben... une dizaine d'années et donc là, j'ai retravaillé sur l'oral et notamment je suis passée avec un prof de prépa qui lui... voilà... a bien ... c'est un de ceux qui m'a le plus apporté je pense... heu... bon... qui m'a dit... il y avait quelque chose... il me dit « C'est quand même incroyable que un mois avant l'oral vous ne savez pas... » enfin... voilà... il a été un peu... mais... ça a été très formateur.* » (l.339-345). Lors de cette expérience d'entraînement à l'oral de l'agrégation, le formateur n'est revenu que sur le contenu, et Laure a vécu cet entraînement comme « *très... assez formateur.* » (l.345).**

➤ Des transpositions de ce que Laure vit sur le plan de l'oral dans le quotidien de la classe

Dans son expérience personnelle d'enseignante, oral et mathématiques n'ont pas un lien évident pour elle : « *Donc c'est vrai que pour nous c'est un peu compliqué parce que, enfin, moi, je fais jamais un cours de mathématiques sans écrire au tableau. Il y a très peu de personnes, enfin il y en a, certains élèves, qui sont capables de tout raisonner dans le... mais des mathématiques, ça se fait très peu rien qu'à l'oral donc c'est vrai que pour nous c'était quand même à la base, quand même, un handicap* » (l.93-97) et son expérience personnelle de ce paradoxe influe sur sa pratique enseignante et les conseils qu'elle donne à ses élèves lorsqu'elle les forme à la première partie du Grand oral : « *et du coup moi je leur conseille finalement de parler le moins de maths possible, finalement,*

voilà, d'ébaucher... de donner juste des méthodes de raisonnement, sans rentrer dans les détails » (l.97-99). On constate également un déplacement de ce que Laure vit en classe en tant qu'enseignante sur le plan du regard dans les conseils qu'elle peut prodiguer à ses élèves à l'issue d'oraux blancs : « *je leur disais qu'il faut regarder...* » (l.426) qui renvoie à son désir de capter les élèves en tant qu'enseignante : « *Oui je pense que j'essaie de regarder un petit peu l'ensemble... de balayer l'ensemble, heu... de... d'essayer d'attirer l'attention de... des personnes qui peuvent se déconcentrer, donc c'est finalement... c'est les reprendre, quoi, ou les regarder ou... et voilà, heu...* » (l.528-530).

Enfin, le fait que les élèves n'essayent pas de répondre à ses questions en classe, qu'elle explique rationnellement par des difficultés dans sa discipline ou sur le plan relationnel, renvoie Laure à ce qu'elle a vécu sur le plan de l'oral et la mène à une réaction d'esquive lorsqu'elle dit botter en touche par deux fois : « *Ah ben, je... je, je botte en touche.* » (l.443), « *Même une réponse orale... qui baissent la tête, voilà. Il y en a qui refusent... qui... qui me dit non... qui refusent de répondre du coup je botte en touche, je ne les interroge plus.* » (l.447-448). Les difficultés des élèves lorsqu'ils passent à l'oral entrent d'ailleurs en résonance avec les problématiques didactiques de l'enseignante. Ainsi, cette dernière emploie la même expression « *botter en touche* » pour évoquer sa propre réaction quand elle sent qu'elle ne parvient pas à faire répondre ses élèves, mais aussi pour qualifier le fait que les élèves ne répondent pas à ses questions : « *C'est toujours ce... cette façon de dire... enfin de botter en touche, quoi... de dire ben je ne sais pas... je ne sais pas, je sais rien, je n'y arriverai pas.* » (l.620-621).

Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?

➤ La trace écrite comme un incontournable de l'oral

Laure est dans la maîtrise de sa discipline : nous l'avons senti lors de son trait d'humour en début d'entretien, lorsque nous lui avons demandé si cela faisait à

peu près dix-neuf ans qu'elle était enseignante : « *Ça va faire vingt ans, ouais, vingt ans. Enfin je me suis peut-être trompée dans les comptes mais... prof de maths (rires).* ». Elle sait ainsi la contradiction liée à la pratique des mathématiques à l'oral : « *des mathématiques, ça se fait très peu rien qu'à l'oral* » (l.95-96) et ses conseils pour former ses lycéens à la première partie du Grand oral en découlent : « *moi je leur conseille finalement de parler le moins de maths possible, finalement, voilà, d'ébaucher... de donner juste des méthodes de raisonnement, sans rentrer dans les détails* » (l.97-99). Laure sait ce que doit faire un élève lors des temps de préparation et de passation de l'épreuve : « *moi j'étais pas jury du Grand oral mais on les a préparés, on a fait un oral blanc* » (l.113), « *je pense qu'il y a quand même besoin d'un écrit, quoi.* ». La maîtrise des spécificités de sa discipline et de ce qu'attend un jury la mène à dire aux élèves d'utiliser un support pouvant ensuite être donné au jury : « *Plutôt les grandes lignes, sans rentrer dans des équations et plutôt les écrire, ben ils ont droit de donner un... voilà, donc plutôt d'écrire sur le support pour qu'on puisse suivre vraiment, voilà* » (l.111-112). La nécessité de l'écrit pour réussir son oral se traduit aussi dans l'accompagnement disciplinaire que Laure met en place avec ses élèves ayant des difficultés en mathématiques : « *bon, c'était une élève qui avait des difficultés en maths mais son sujet, bon, on l'avait préparé ensemble quand même donc il y avait quand même du contenu* » (l.207-209) mais également : « *par exemple une élève qui voulait faire infirmière, bon voilà, qui prenait l'EDS²⁷ maths, ça a été vraiment dur mais elle, elle a fait... elle a bien présenté son oral, elle a bien travaillé... elle me l'a demandé, on l'a travaillé ensemble et ce qu'elle m'a présenté, c'était plutôt bien voilà.* » (l.631-634). La répétition du pronom « on » et de l'adverbe « ensemble » dans ces deux extraits de verbatim : « *on l'avait préparé ensemble* » et « *on l'a travaillé ensemble* » suggère en effet l'implication de Laure dans la construction de l'exposé de ces deux élèves, sur le plan du contenu disciplinaire.

²⁷ Enseignement de spécialité

➤ Des savoirs liés aux compétences orales moins assurés

Laure se sent dans une insuffisante maîtrise des compétences oratoires : « *c'est vrai que moi je maîtrise pas du tout* » (l.485) comme le montrent également ses hésitations et ses silences lors de l'entretien :

« Alors c'est quoi pour toi être à l'aise à l'oral, tu m'as parlé du fait de ne pas réciter, d'avoir de l'intonation, ce serait quoi encore peut-être ?

Heu, de l'intonation... (silence)

Ça passe par quoi finalement d'être à l'aise, peut-être, à l'oral ?

Heu... (silence)

Quand tu observes tes élèves ou quand tu les formes à ce moment-là ?

Heu... je sais pas, qu'est-ce que je pourrais dire ?

Donc tu parles de l'intonation ça part, ça partirait de la voix ?

Oui la voix, heu, je sais pas... » (l.138-146)

Laure exprime clairement son manque de maîtrise de cet objet de savoir que sont les compétences orales « (sourire) *et bé j'ai du mal, heu... qu'est-ce que je pourrais dire (silence)... » (l.169)*, qu'elle relie à un manque de réflexion sur ses propres compétences orales : « *c'est vrai que j'ai pas cette réflexion sur ma façon de parler ou de... » (l.376)* ou sur la posture des élèves : « « *Non parce que je... je saurais pas quoi dire en fait... je saurais pas... j'avais pas réfléchi à ça en fait, quoi. » (l.414-415) ».*

Laure dit donc ne pas faire de retour en ce sens aux élèves : « *Après j'en parle pas, j'en parle... j'en parle pas, non. » (l.409)* et le relie à son manque de connaissance de l'objet de savoir « oral » puisqu'elle se dit « novice » en la matière : « *Je sais pas... j'aurais du mal à dire comment doit être la posture, enfin, à part... voilà... dire qu'il faut pas croiser les bras, qu'il faut... bon... remarque, non, la voix, je sais pas si je m'y connais mieux finalement... sur la façon de parler... sur ... non, je suis assez novice dans les deux... dans les deux, finalement (rires). Non, mais bon je sais pas, peut-être plutôt... plutôt la voix, oui... (silence) et puis je l'ai pas vraiment travaillée, vraiment... j'ai pas vraiment travaillé... parce que quand ils présentent finalement je suis plus dans le contenu... encore une fois... c'est encore une fois dans le contenu que je suis*

*finalement... » (l.498-504). Son embarras de ne pas savoir se retrouve également dans son rapport à la grille officielle d'évaluation indicative : « *j'ai un peu de mal parce que on avait une grille, il y avait une grille et je trouve que... pour moi c'est difficile à comprendre. » (l.155-156). Laure a même l'impression que les différences de savoirs des jurys sur les compétences orales peuvent être un obstacle à une évaluation juste : « *Oui et je trouve qu'il y a beaucoup d'interprétations possibles et je pense que je ne la... que je ne la comprends pas comme certains profs pourraient la comprendre, voilà, et je pense qu'il y a des différences du coup de notation... heu... vraiment importantes, voilà, heu... » (l.158-160).***

➤ La non toute-maîtrise du savoir sur ce qu'est être un bon orateur

Laure a comparé ses hésitations, lorsqu'elle parlait durant l'entretien, à ce que ne doit pas faire un élève à l'aise à l'oral : « *Qu'il lève la tête, qu'il regarde, enfin qu'il sait où regarder et qui est pas intimidé, heu... oui, qui fait pas d'hésitation (petit rire) comme je peux le faire là... » (l.172-173). Son rire, porteur d'affect, et la comparaison explicite « *comme je peux le faire là... »* révélait un manque de maîtrise de l'objet de savoir que sont les compétences orales touchant le corps et la voix, comme si Laure se mettait en position de celui qui est évalué face à nous, voire par nous, comme si notre entretien tournait parfois pour Laure en quelque sorte à l'interrogation de connaissances.*

« *Et alors quand ils passent au tableau par rapport à ces corrections, est-ce que parfois tu leur fais, ou les élèves leur font, ou toi, tu leur fais des retours justement sur tout ce qui est posture, corps, voix, à ce moment-là ?*

Non, non, non.

C'est essentiellement les exercices et le cours ?

Ouais mais c'est vrai, c'est vrai je devrais, hum. » (l.260-265)

Notre entretien avec Laure lui a en quelque sorte fait prendre conscience de toute une dimension de l'orale qu'elle n'a jamais prise en compte, tout en lui faisant revivre des sensations d'insuffisante maîtrise des savoirs sur l'art oratoire,

comme le suggère l'expression « *je devrais* », ce que nous avons également retrouvé dans la répétition de l'expression « *j'avoue* » : « *J'avoue que j'ai pas suivi les... je... je les ai pas faits les m@gistères, j'ai pas suivi... il y avait aussi comment évaluer et tout... j'avoue que j'ai pas fait.* » (l.399-400) qui exprime une sorte de honte face au fait de ne pas maîtriser ce savoir et de ne pas s'être formée avec les outils institutionnels.

➤ Acquérir des savoirs sur les compétences orales auprès d'autres professionnels

Cette insuffisante maîtrise donne à Laure une certaine acuité lorsqu'elle rencontre ceux qu'elle considère comme sachant ce que sont les compétences orales et comment y former les élèves. Ces rencontres lui permettent de se former par des voies non institutionnelles, par l'observation : « *d'ailleurs j'ai eu une formation en fait, on est allés avec... justement à sup aéro, il y avait les élèves qui avaient une formation sur l'oral par un... et donc moi j'avais écouté, j'avais pris des notes.* » (l.427-429). Cette place de sujet maîtrisant les savoirs liés à l'oral est alors clairement attribuée par Laure à ce formateur, un ingénieur du domaine de l'aéronautique : « *c'était avant qu'on connaisse les modalités du Grand oral et donc finalement il avait l'air d'en savoir plus que nous sur la façon dont allait se passer le Grand oral parce qu'on n'en savait... on n'en savait rien encore.* » (l.433-435). Laure procède de même avec une ancienne journaliste qui intervient dans son lycée, via la Canopé 82, pour l'accompagner dans un projet de podcast avec des élèves de seconde : « *Donc elle nous a donné des techniques, voilà... parce que c'est vrai que moi je maîtrise pas du tout et elle va venir aussi pour les enregistrements... voilà... pour nous donner des conseils sur l'o... sur l'oral* » (l.484-486). Elle fait également intervenir dans son lycée des étudiants de sup aéro et ces différents intervenants extérieurs lui permettent de se former, ce qu'elle apprécie : « *voilà je me dis que ça peut être bien de faire venir des personnes qui finalement sont plus expérimentées que moi sur ce sujet-là (rires). Et c'est vrai que du coup, ben moi j'enregistre aussi comme ça... en formant les élèves, ben je me... je me forme aussi... voilà je trouve ça bien de changer un peu de façon de faire.* » (l.488-491).

Les affects liés à la formation au Grand oral

➤ Le sentiment d'un manque de considération institutionnelle

Quand nous évoquons la réforme du lycée, Laure parle de « perte », de nombreux élèves ne faisant plus de mathématiques à partir de la première : « *Heu... (silence) heu... (silence). Alors moi j'ai trouvé que c'était un peu une perte, justement au niveau des mathématiques parce que, bon, il y a beaucoup d'élèves qui n'en font plus et... heu... je trouvais que voilà... que pour les sciences c'était quand même une... enfin, je ne sais pas si je répons tout à fait à la question, non mais je trouvais qu'on perdait par rapport à ce qu'on avait avant.* » (l.63-66). Les hésitations de Laure, les phrases qu'elle ne termine pas, la déclinaison du mot « perte » : « *une perte* » ; « *on perdait* » traduisent une montée de l'émotion lorsqu'elle parle de ce que la réforme du lycée a changé pour sa matière. Laure va jusqu'à s'identifier avec sa discipline quand elle évoque ses terminales STMG qui ne sont pas toujours intéressés : « *bon ben les maths c'est pas... surtout je crois que je suis coefficient 1,33 sur 100* » (l.543) dans la mesure où elle utilise le pronom « *je* » pour parler du coefficient de sa matière, fusionnant véritablement avec sa discipline. Ce manque de considération évoqué par Laure se retrouve dans ses propos sur le Grand oral, en lien avec les mathématiques. En effet, pour elle, l'épreuve n'est pas en adéquation avec les caractéristiques de la discipline mathématiques, conduisant Laure à utiliser des mots forts comme « *handicap* » ou « *ignoble* » qui montrent sa difficulté à soutenir sa place d'enseignant dans le cadre de la formation de ses élèves à la première partie du Grand oral : « *mais des mathématiques, ça se fait très peu rien qu'à l'oral donc c'est vrai que pour nous c'était quand même à la base, quand même, un handicap* » (l.95-97), « *parce que les maths à l'oral ça reste quand même quelque chose de... qui peut être assez ignoble* » (l.99-100). Cependant, Laure nuance cette vision négative qu'elle a de l'épreuve : « *Après je trouve que c'est bien quand même d'être capable de présenter dans un temps défini... d'apprendre quelque chose... un texte par cœur... d'être capable de le présenter*

à l'oral. Je pense que c'est une bonne chose. Il y a quand même des élèves qui refusent, enfin, qui ont le refus d'apprendre par cœur, pour eux c'est quelque chose de plutôt mal vu quoi. » (l.105-108). Enfin, pour Laure, les formations proposées aux enseignants sur le Grand oral ne sont pas adaptées à sa discipline : « Il [un inspecteur d'anglais] était venu à la prérentrée, on avait deux inspecteurs et donc ils nous donnaient des conseils pour préparer à l'oral pendant l'année. Après, je crois qu'on avait (elle souffle)... heu... y avait des m@gistères mais finalement c'était la préparation au Grand oral mais pas au Grand oral de maths, enfin... appliquée... enfin voilà, même ce que... ils avaient fait... les inspecteurs avaient fait un diaporama sur la préparation du Grand oral mais c'est le Grand oral de façon générale, pas appliqué aux mathématiques finalement. » (l.393-396), on remarque que Laure souffle et utilise des formes négatives « pas au Grand oral de maths », « pas appliqué aux mathématiques finalement ». Elle a ainsi fait le choix de ne pas suivre l'une des formations proposées : « j'ai pas suivi les... je... je les ai pas faits les m@gistères » (l.399).

➤ Dans la classe, des signes de manque de considération pour les mathématiques créant des affects chez l'enseignante

Lors de l'entretien Laure est revenue par deux fois sur son exigence que la première partie du Grand oral propose un contenu riche et recherché. Elle définit ce que doit être cette partie de l'épreuve en ces termes : « voilà, avec des compétences de mathématiques à l'intérieur, voilà, que ça soit pas trop superficiel parce qu'il y en a qui... voilà... où il y avait beaucoup d'oral et sur... mais pas vraiment sur le programme d'enseignement de spé, voilà, il faut vraiment entrer dans le cœur de... de la spécialité mathématiques. » (l.134-137) et elle répète un peu après ce refus du contenu trop léger : « et... que les idées soient recherchées, que ce soit... enfin, qu'il ait des idées, voilà, que ce soit pas trop superficiel. » (l.148-150). L'expression qu'elle emploie « il faut vraiment entrer dans le cœur de... de la spécialité mathématiques » traduit le désir de Laure que ses élèves prennent en considération les mathématiques, qu'ils s'engagent dans un travail approfondi qui puisse se refléter dans le Grand oral. Aussi, la superficialité du contenu est-elle vécue par elle comme une escroquerie

la visant, comme le suggèrent les mots chargés d'affects qu'elle emploie à propos d'un passage à l'oral – lors de Grands oraux blancs – où l'élève était à l'aise mais dont la première partie était superficielle : « *arnaque* », « *truc joli* », « *arnaquer* », « *ronflant* », « *de la comédie* » : « *c'était un peu... enfin... comment te dire... c'était un peu, heu... un peu une arnaque, quoi... c'est-à-dire on fait un truc joli avec rien quoi... voilà donc pour moi c'était un peu essayer d'arnaquer le jury quoi, faire du ronflant avec...heu... de la comédie, quoi, finalement.* » (l.658-660).

➤ Une sensibilité aux affects douloureux des élèves

Laure est sensible aux affects douloureux éprouvés par ses élèves en grande difficulté en mathématiques : « *Vraiment moi, j'avais des élèves qui avaient moins de... vraiment moins de 5, quoi, l'an dernier...ouais... vraiment dur dur, quoi... pendant un an passé à rien comprendre, c'est terrible, quoi...* » (l.628-630) et au fait qu'ils ne comprennent pas sa discipline : « *Ouais, c'est... enfin, un peu triste parce que c'est vrai que bon... ils ont subi et que, heu... et que se retrouver comme ça dans, heu... dans une matière où on a vraiment du mal, ben ça aide pas à prendre conf... enfin avoir confiance en soi... ouais... c'est un peu difficile, quoi.* » (l.651-653), ce qui se retrouve également dans son embarras à attribuer des notes basses lorsqu'elle évalue les élèves : « *C'était très froid...parce que finalement, enfin moi je sais qu'ils... enfin j'avais l'impression que certains m'en voulaient un peu de leur mettre des mauvaises notes* » (l.8-9).

➤ La réactualisation de scènes douloureuses de passation d'oraux lors de la formation au Grand oral

Préparer à la première partie du Grand oral réveille chez Laure des souvenirs anciens. Le seul oral qu'elle a vécu à la faculté a été une blessure narcissique, le regard du professeur ayant été perçu par Laure comme très méprisant : « *Je suis allée corriger... je crois que j'ai dû aller corriger un truc au tableau et en fait, il a posé une question et j'ai répondu complètement à côté et il a été très... heu... bon, il m'a regardée du genre « Vous êtes vraiment... c'est catastrophique de dire un truc pareil »* (rires) *enfin, voilà ça s'était... j'avais dit une bêtise et ça a été*

vraiment... heu... j'ai eu le droit à un regard assez... oui c'était plutôt dans la... c'était plutôt dans la... hum. » (l.351-354). Ses hésitations, ses phrases heurtées révèlent la remontée d'affects douloureux. Le terme de « catastrophe » est d'ailleurs répété lorsque Laure évoque son oral d'agrégation : « heu... je maîtrisais pas du tout, donc » (l.684), « la catastrophe, quoi » (l.688). Cette scène entre en résonance avec des passations d'oraux d'élèves en difficulté en mathématiques, alors que Laure était jury de Grand oral blanc : « Ouais, vraiment un grand manque, un grand manque de confiance... enfin voilà... de... heu... bah en fait des élèves qui... qui se sentaient nuls, en gros et qui... qui pensaient qu'ils étaient pas capables de... de... de faire quelque chose à l'oral de... qui étaient pas capables de faire un bon oral parce qu'ils ne savaient rien finalement sur... ouais... qui se rabaissaient finalement sur... » (l.613-616).

4.1.2. Héloïse

Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves

➤ Ses observations de situations d'oralité en tant qu'élève

Quand Héloïse était en classe de Sixième, une enseignante de mathématiques a eu un rôle important dans son désir de devenir elle-même enseignante de mathématiques. La manière dont elle habitait son oralité professionnelle a beaucoup marqué Héloïse. Elle parvenait en effet à capter son auditoire par une relation malicieuse à ses élèves : « *j'aimais sa façon d'expliquer... j'aimais sa façon d'être en classe... elle était à la fois... heu... un peu espiègle...* » (l.133-134), ce qui lui permettait d'intéresser et d'intégrer les élèves les plus récalcitrants : « *il y en avait certains qui étaient plus agités, heu... donc ceux-là, elle... par une petite fantaisie, elle arrivait à les remettre en classe* » (l.153-154), tout en offrant un contenu pédagogique : « *c'était toujours très très clair, les explications étaient très très claires* » (l.148).

Ce qu'Héloïse a perçu de cette enseignante l'a marquée et a des conséquences sur son activité enseignante lorsqu'elle exprime son attachement à créer une atmosphère légère en classe, propre selon elle à laisser émerger la parole des élèves, comme lorsqu'elle leur donne le choix de passer seul ou à deux lorsque le contenu est difficile, et que les élèves disent clairement qu'ils vont choisir un camarade « *qui sait faire* » (l.513) : « *donc c'est un petit jeu, voilà... pour le coup... et donc il y a quand même une espèce d'ambiance à créer dans la classe pour qu'il y ait ce moment d'oral...* » (l.514-516). On retrouve la recherche de l'instauration d'une ambiance ludique quand elle laisse les élèves échanger à la suite de la prestation orale d'un de leurs camarades « *pour faire de la relance* » (l.701) : « *ils se répondent, ils font le ping-pong* » (l.700).

Par ailleurs, Héloïse compare l'exposition de soi en tant qu'élève qu'elle a observée quand elle était collégienne et lycéenne : « *on était plus durs quand on était différents* » (l.831) et la tolérance qu'elle remarque chez ses élèves : « *le corps n'est pas un problème en fait...* » (l.814) car elle les dit davantage

confrontés à de la diversité « *les physiques qui sont de toutes... de tout... tout le curseur possible et inimaginable* » (l.808-809). Malgré ce constat, elle demande à ses élèves, lors des retours qu'ils font à leurs camarades sur leurs passages à l'oral d'être gentils : « *je leur ai dit...voilà... j'ai dit... j'ai fait le coach, là... on s'entend assez bien on se dit les choses gentiment, heu... voilà des choses qui peuvent être constructives...* » (l.233-234), précautions qui renvoient à ce qu'elle aurait voulu que ses camarades d'école fassent.

➤ Avoir donné des formations dans le domaine de l'animation : une expérience personnelle formatrice et une attention aux contenus

Héloïse n'a pas été formée de manière explicite aux compétences orales : « *j'ai pas souvenir d'avoir eu, heu des moments vraiment institutionnalisés sur les compétences... sur l'apprentissage de ces compétences ou qu'est-ce qu'il faut mettre en place, je pourrai pas le dire...* » (l.548-550). C'est une expérience professionnelle dans l'animation, vécue avant d'être enseignante, qu'elle considère comme essentielle : « *quand j'étais plus jeune, j'étais... je faisais aussi la formation... je formais les animateurs, heu... dans les centres, enfin... dans des associations pour les animateurs et puis après j'ai formé les directeurs des centres de loisirs* » (l.551-553). Elle dit avoir recherché la qualité du contenu et travaillé sa force de conviction à l'occasion de ces formations : « *quand les gens viennent pour... heu... parce qu'ils ont payé leur prestation, il faut quand même leur fournir une formation de qualité et donc quand on a du public en face, il faut avoir travaillé... il faut... heu... intéresser son auditoire, enfin... donc c'est pour ça que derrière, il y avait quand même le contenu qui était important* » (l.553-557), ce qui se retrouve dans ce qu'elle enseigne lorsqu'elle forme ses élèves à la première partie du Grand oral. Elle leur fait en effet travailler « *le contenu en l'occurrence scientifique* » (l.409) ainsi que l'art du discours : « *si on veut intéresser quelqu'un, il va falloir avoir quelque chose à dire, heu... argumenter, heu... voilà, et être capable d'avoir un discours qui est construit, réfléchi, qu'on n'improvise pas ce jour-là* » (l.410-412).

➤ L'importance accordée à la gestion des gestes parasites

Pour Héloïse, le Grand oral est une épreuve intéressante pour les élèves car en s'y formant, ils vont prendre conscience de la gestion de leur posture lors d'un oral, comme elle-même en a conscience : « *à un moment donné quand je suis face à quelqu'un, je suis obligé de me... de gérer mon corps et de faire attention à tout ce qui peut être parasite...* » (l.368-369). Ici, Héloïse passe au pronom personnel « je » alors qu'elle parlait de ses élèves, transposant ainsi ce qu'elle expérimente personnellement dans son rapport au corps lors d'une prestation orale. Cet effet de miroir apparaît aussi quand Héloïse se montre « *en exemple* » (l.951) pour former ses élèves par rapport aux gestes parasites : « *je sais très bien que ce que je peux faire peut parasiter mon discours...* » (l.952). Elle leur demande de regarder combien de fois elle effectue ces gestes récurrents « *« Vous allez voir et donc je... vous allez voir le nombre de fois où j'agite mes mains* » (l.947-948) pour qu'ils prennent conscience de leurs propres tics gestuels. C'est son propre vécu de l'oralité en tant qu'enseignante qui fait qu'elle s'expose pour faire prendre conscience aux élèves de l'effet des gestes parasites sur l'auditoire.

➤ Des échos avec ce qu'Héloïse éprouve sur sa propre voix et les voix qu'elle juge déplaisantes

Son rapport à sa propre voix influe également sur son activité didactique et sa difficulté à donner des conseils sur la voix des élèves. L'étrangeté qu'elle ressent quand elle s'écoute : « *comme j'entends pas ma voix, je... quand je l'entends et que je m'écoute, je sais que j'ai une voix qui est, voilà... qui est pas... f... comme tout... enfin, je sais pas moi, en tout cas, je m'dis, tiens c'est bizarre, c'est pas tout à fait la voix qu'j'entends dans mes oreilles* » (l.910-913) l'entrave dans les conseils qu'elle pourrait donner : « *j'me dis que peut-être que le... comment dire...c'que je vais renvoyer comme conseils, heu... peut-être que ça va être difficile, enfin... entre c'qu'ils vont entendre comme conseils et ce qu'ils perçoivent avec heu... c'qu'ils vivent, avec c'qu'ils entendent... ça va peut-être pas forcément être heu... le plus fin...* » (l.913-916).

De plus, Héroïse dit que certaines voix sont si « gênant[es] » (l.934) qu'elles l'empêchent de se concentrer sur le contenu : « on voit des personnes qui ont des voix qui sont parfois, heu... heu... soit très dans les... dans les... dans l'aigu » (l.928-929), ce qui crée chez elle de la culpabilité : « ça me demande beaucoup d'efforts pour... ouais... ouais... c'est difficile, hein ? Donc je me dis c'est... c'est... et je m'en veux parce que je me dis la personne, elle fait pas exprès donc là-dessus je... je culpabilise et donc après au bout d'un moment, je... je perds le fil parce que je me dis « Tu t'en veux » et donc mon esprit, (rires) il est sur la culpabilité alors que la personne est en train de me donner un discours qui est fort... enfin... sûrement fort intéressant (rires)... enfin... » (l.934-939). Elle précise ensuite que cela ne se produit pas en classe « Non, ça... j'ai pas souvenir avec des élèves... franchement non... c'est plutôt des adultes... heu... ouais... enfin des adultes... les adultes vieux... plus vieux (rires)... non je pense... j'ai pas souvenir d'élèves franchement... ouais... non, non. » (l.941-943) alors qu'elle avait exprimé auparavant sa difficulté à émettre un jugement sur la voix d'un élève qui serait trop aiguë : « je suis pas sûre que j'arriverais à exprimer au jeune exactement « Tiens, toi, tu as une voix qui est... heu... trop dans les aigus »... » (l.918-920).

➤ L'instauration d'une atmosphère bienveillante en classe

Enfin, elle relie ce qu'elle est et ce qu'elle éprouve personnellement en situation d'oral à la manière dont elle organise ses activités. Ainsi, elle place l'interaction entre élèves à la fin de la prestation orale de l'élève qui est passé, ce qui vient de ce qu'elle vit personnellement en tant qu'auditrice car elle veut qu'ils soient attentifs à l'exposé de leur camarade : « si je les fais parler à la fin de la séance, c'est parce que je me suis... comment dire... là, je prends exemple un peu sur ce que je fais moi, en tant qu'adulte c'est-à-dire que quand on est dans une assemblée, quand on pose une question, on... on se concentre sur sa propre question, on n'écoute pas trop le discours avant » (l.1033-1036). De plus, elle relie explicitement son souci d'instaurer une atmosphère détendue à sa manière d'être à l'oral, à sa personne : « alors... c'est aussi lié au fait que moi je suis... tu vois en train de... de dire les choses aussi en souriant et cetera... et je vois qu'il

y a un peu de mimétisme » (l.704-705), le terme « mimétisme » montrant qu'elle est consciente d'un jeu de miroirs entre ce qu'elle expose de ce qu'elle est quand elle prend la parole : « souriante », et la manière dont les élèves vont eux-mêmes s'exprimer.

- Sur le plan du temps, des résonances avec ce que Héroïse vit sur le plan de l'oral dans le quotidien de la classe

Sur le plan de la gestion du temps, Héroïse trouve que les lycéens qui se préparent à la première partie du Grand oral et les enseignants partagent une même expérience, celle d'un discours contraint dans le temps : *« je... trouve... je trouve que... heu... alors le format de... comment dire... heu... savoir qu'on qu'on a un temps limité, c'est important... pour gérer son discours, savoir ce qu'on va mettre et cetera. Donc ça c'est un exercice qui... heu... qui est intéressant... alors on leur dit « Voilà, nous quand on fait cours, on sait qu'on a 55 minutes et c'est un exercice sur lequel »... heu... j'leur dis « Vous allez vous rendre compte qu'il y a des enseignants qui débordent » (l.384-389) si bien qu'elle les invite à observer leurs enseignants en ce sens.*

Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?

- Une réflexion didactique sur la préparation des élèves à la première partie du Grand oral

Héroïse est dans une réflexion didactique sur l'acquisition des compétences corporelles et vocales par ses élèves, ce qui passe tout d'abord par une analyse avec les lycéens de la posture de l'élève qui vient de passer à l'oral : *« On va prendre aussi le temps, une fois que l'élève sera passé ou les élèves seront passés, pour analyser... pour voir un petit peu ce qu'on peut leur conseiller au niveau de la tenue, de la gestuelle et cetera » (l.230-232).* Héroïse a en effet conscience du fait que les élèves apprennent par l'observation et l'échange sur

ce qui a été observé en classe : « *donc ce qui a été dit au premier sert pour le deuxième et le troisième groupe, ouais* » (l.798).

Elle adopte également un regard critique sur sa pratique et sur celle de ses collègues qui préparent un peu tard cette épreuve dans l'année : « *je suis pas très convaincue qu'on le prépare comme on devrait le préparer* » (l.355) car « *ça va être fait là au mois de... mai...* » (l.357) alors qu'il faudrait selon elle le travailler « *sur les trois années de lycée* » (l.359-360), « *et ça c'est pas encore bien rentré* (petits rires) » (l.361). Cette conscience d'un travail régulier de l'oral se retrouve lorsqu'elle évoque la nécessité de la répétition des passages à l'oral : « *Ah bah ça c'est avec... enfin moi je dirais c'est avec l'entraînement...* » (l.442), si bien qu'elle forme ses élèves « *dès la seconde* » (l.447-448) et tout au long de l'année « *et en fait il faut leur faire comprendre que c'est au fil de l'eau et c'est pas évident du tout...* » (l.1162-1163).

Héloïse a compris le fonctionnement de l'épreuve du Grand oral, comme en témoigne le conseil donné à ses élèves pour la première partie : « *je leur dis « Ben l'exercice, c'est de donner envie justement, pour qu'on vous pose des questions... et voilà... il faut... » donc moi je leur dis « Il faut lancer des petites... des petits hameçons à droite à gauche, pour qu'on vous, heu... pose des questions* » » (l.381-383).

Les choix didactiques d'Héloïse sont conscients et assumés : « *Alors, bah en fait, les choix, ils sont depuis le début... depuis le début de l'année, le choix est fait de... de pas travailler uniquement cet... cet objet Grand oral, c'est en fait de travailler l'oral de façon classique* » (l.603-605) et elle les explicite aux élèves qui ne voient pas forcément que certaines activités étaient une manière de se former au Grand oral : « *ils disent : « On n'a pas travaillé le Grand oral » et en fait je suis obligée de me poser et de leur dire « Regardez, à ce moment-là, on a fait ça... vous vous êtes enregistré, vous avez fait ça, vous avez écrit, vous avez fait ça* ». » (l.608-610). Ainsi, à propos des exercices qu'elle propose à ses élèves, Héloïse a conscience des obstacles liés à l'enseignement de l'oral mais elle les assume car elle sait que ces exercices sont formateurs : « *ça me prend du temps mais c'est pas grave...* » (l.614). Elle demande en effet à ses élèves de Terminale de préparer l'introduction, le développement des cinq minutes et la conclusion

sur un sujet imposé , puis de s'enregistrer : « *donc en fait ils s'enregistrent, ils me déposent l'audio, j'écoute l'audio et je leur fais un retour audio sur heu... le... heu... les défauts de langue, les... c'est pas complet... je... je... tu... annonce de plan par exemple ou des choses comme ça... donc... heu... ça c'est une partie et avec la partie, heu... juste avant donc c'est pas dans l'ordre...* » (I.627-630). Cet enregistrement fait l'objet d'une évaluation, permettant à Héloïse de faire des retours individuels sur l'expression orale, la structure discours et son contenu « *j'ai regardé si mathématiquement ça avait du sens* » (I.640-641). Héloïse conseille à ses élèves d'utiliser l'enregistrement audio comme un outil d'auto-évaluation : « *et ils étaient censés s'écouter... s'écouter... et quand ils étaient contents d'eux... m'envoyer l'audio* » (I.644-645) mais aussi de pratiquer l'enregistrement vidéo pour une évaluation par les pairs afin de travailler la posture et la gestuelle : « *vous filmez le copain parce que c'est votre bon copain... vous le filmez et après vous le passez en accéléré, d'accord ? et vous le passez en accéléré pour qu'on puisse voir en fait tous les gestes qui se font et qui sont un peu parasites...* » (I.724-726). Elle dit à ses élèves de travailler en binômes et de s'évaluer pour se former, tout en ayant conscience de la dimension ludique de l'exercice : « *bon je pense que quand vous allez le faire, vous allez bien rigoler un moment mais après il faut que ça devienne un moment d'apprentissage donc qu'est-ce que vous avez retenu et cetera...* » (I.726-728). Le travail sur la projection de la voix se fait surtout en classe, lors des passages réguliers à l'oral de ses élèves. Pour les amener à adapter l'intensité de leur voix, Héloïse se déplace physiquement dans l'espace de la classe : « *alors moi je me mets à l'autre bout de la classe parce que ils veulent souvent me parler à moi donc moi je me mets à l'autre bout de la classe...* » (I.695-696).

Par ailleurs, Héloïse accompagne ses lycéens à la réflexion sur le contenu de leur exposé de première partie du Grand oral en s'appuyant sur les revues mathématiques *Tangente* mises à disposition au CDI car « *il y en a plein qui n'ont pas d'idée* » (I.665) et elle assume le paradoxe de faire travailler le Grand oral en amont à l'écrit afin que le contenu scientifique soit solide : « *on le travaille à l'écrit pour que derrière il y ait du contenu et donc voilà... c'est... c'est important pour après, heu... s'occuper à comment le faire passer... ouais...* » (I.1062-1064).

➤ Une réflexion didactique alimentée par des échanges entre collègues

L'assurance didactique d'Héloïse en termes de compétences orales est liée aux échanges fréquents qu'elle a avec ses collègues : « *et on discutait avec mes camarades de... j'ai... j'ai deux bonnes copines, là, qui... qui sont très portées...* » (l.557-558), « *on discute souvent toutes les trois ensemble...* » (l.580-581). Les trois professeures de mathématiques créent entre elles une sorte d'émulation didactique et partagent leurs idées : « *par contre on reste avec mes collègues... on se donne des... des challenge chaque année, voilà, donc on essaie de se dire ben tiens je ferai ça... en fait on est trois à être en terminale, et on est trois à s'entendre extrêmement bien et donc il y en a toujours une qui a une nouvelle idée* » (l.747-750). Ces échanges face à un exercice nouveau : « *c'est pas un exercice facile de... de faire préparer ce Grand oral...* » (l.1143) soutiennent la créativité des trois enseignantes : « *il faut inventer des choses* » (l.1144) grâce au dialogue et à la réflexion collective : « *ce groupe est important... enfin pour moi il a beaucoup de valeur parce que en fait il est riche d'échanges... parce que tout seul... enfin moi et moi-même ça va pas servir à grand-chose... donc c'est pour ça que c'est important de parler avec les autres... voilà...* » (l.1152-1155). Ainsi, Héloïse évoque l'exemple d'une réflexion en cours avec ses collègues sur la thèse en 180 secondes dont le visionnage et l'analyse avec les élèves pourraient être formateurs « *il faut qu'on finisse de regarder certaines, qu'on en sélectionne quelques-unes, pour montrer comment... voilà... donc on peut présenter ces quelques vidéos aux jeunes pour leur montrer... bon quand on a quelque chose à défendre, tac, en un rien de temps... l'exercice du temps... limité et en même temps avec du contenu et donner envie de... donc, voilà... donc on a des... des exemples... là, faut qu'on finisse de les regarder... on a commencé quelques-unes.* » (l.1146-1151). L'itération du pronom « on » traduit bien l'idée d'une réflexion et d'une inventivité didactiques qui se construisent en commun.

D'autres enseignants d'autres matières permettent à Héloïse d'approfondir sa réflexion didactique. Ainsi certaines idées d'activités qu'elle met en place viennent des échanges avec des professeurs d'anglais. C'est le cas de la pratique de l'enregistrement vocal par les élèves : « *le... le... fait d'enregistrer, c'est pas une pratique maths, d'enregistrer, voilà...* » (l.757-758). La difficulté

professionnelle d'évaluer tous les élèves à l'oral : « *et donc en fait, heu... je leur disais mais comment je peux faire pour les écouter tous, c'est difficile...* » (l.767-768) a permis à Héloïse d'évoluer sur le plan didactique grâce à la relation d'entraide avec ces collègues qui lui ont « *donné ces trucs-là* » (l.769). Héloïse s'inspire également des pratiques de collègues qu'elle observe : lors d'une activité podcast avec une collègue de français, où Héloïse était « *un peu sa caution technique pour l'aider pour les câbles et cetera...* » (l.884-885), une intervenante a proposé des exercices de diction car les élèves « *butaient trop sur les mots comme si on était, ben... comme un sportif à froid... donc on n'était pas échauffés, des jeux de mots, des virelangues, des choses qui en plus... qui ont décontracté l'atmosphère...* » (l.896-898) et pendant l'entretien, s'est faite chez Héloïse une prise de conscience de l'intérêt de ces exercices d'échauffement oral : « *mais ça je... je... je l'ai jamais fait en fait... ouais je l'ai jamais fait... je... je... en fait, oui, non, je l'ai jamais fait... je sais même pas comment... enfin j'essaie de réfléchir... mais comment j'arriverais à l'intégrer, voilà c'est ça, comment j'arriverais à l'intégrer, heu... dans ma séance, heu... je sais pas... ouais... non... non je sais pas...* » (l.900-903).

Ces échanges avec ses collègues nourrissent didactiquement Héloïse mais elle dit explicitement qu'elle sent qu'elle a besoin d'être davantage formée, d'où son inscription à un stage proposé au Plan académique de formation : « *je fais pas d'exercice de... voilà je... c'est pour ça que je suis impatiente de faire mon stage corps et voix (rires)* » (l.881-882).

Les affects liés à la formation au Grand oral

- Une sensibilité de l'enseignante aux affects des élèves circulant lors d'un entraînement à l'oral

Héloïse cherche à instaurer une ambiance sereine et détendue pour permettre une prise de parole des élèves en toute confiance. Elle est attentive à l'humeur des élèves car elle sait que cela peut être dur pour eux : « *parce que c'est pas évident, ils sont jeunes, certains sont pas toujours... voilà, ils se tirent le t-shirt,*

on voit bien qu'ils sont pas toujours très bien à l'aise dans leur corps, enfin, en tout cas c'est comme ça que je l'interprète » (l.530-531). Elle n'insiste pas lorsqu'ils ne veulent pas passer à l'oral, comme avec son élève Lili qui refuse en début d'année d'aller au tableau. Héloïse a pris le temps, en fin de cours, d'échanger avec elle et de lui proposer de s'entraîner à l'oral dans un cadre plus rassurant pour la lycéenne : *« à la fin de l'heure, je l'ai prise plutôt à la fin de l'heure, hein, « Qu'est-ce que tu préfères, est-ce que tu préfères passer en demi-groupe par exemple... je pense que tu peux passer en demi-groupe... » heu... « Ah ben oui d'accord », donc maintenant elle passe en demi-groupe. »* (l.456-459). Cet accompagnement sensible aux éprouvés des élèves, par la communication et par paliers en fonction de ce que peut faire l'élève a ainsi permis à Lili de passer à l'oral en demi-groupe puis de réussir à le faire en classe entière. Héloïse fait donc des propositions rassurantes à ses lycéens et elle leur permet de ne pas s'exposer tout seuls face à la classe : *« quand c'est en demi-groupe, les premières fois, je leur ai dit d'y aller à plusieurs en fait... ils y vont à plusieurs... »* (l.462-463) et quand le contenu est *« un peu exigeant »* (l.511), *« ils pouvaient y aller tout seuls ou à deux... et ils choisissent en fait avec qui ils veulent passer »* (l.511-512). Toujours en lien avec son attention aux émotions des élèves face aux entraînements à l'oral, elle les prévient toujours la veille de leur passage à l'oral. Ainsi, l'une de ses élèves, Rose, *« qui est assez fragile et mathématiquement et qui est très très timide »* (l.680), a-t-elle pu choisir la veille de son entraînement de passer avec une camarade : *« elle était rassurée »* (l.685), ce qui résonne avec les propos d'Héloïse sur son travail coopératif avec ses deux collègues de mathématiques : *« et en fait, y en a toujours, heu... une qui a une idée par rapport aux autres... c'est ça qui est assez chouette... puisqu'on n'est pas seuls dans cette... y a plein d'idées qui existent... »* (l.754-756). Ne pas être seule face à la difficulté de former ses lycéens au Grand oral fait donc écho avec la possibilité qu'elle laisse à ses élèves de ne pas être seuls lors de passages à l'oral. C'est aussi pour ne pas les mettre en mauvaise posture, pour ne pas qu'ils soient *« perdus »* (l.1050), qu'elle les prévient à l'avance de leur passage et leur fait préparer la première partie du Grand oral à l'écrit : *« au départ, le Grand oral c'est un peu bizarre, on va le faire travailler à l'écrit »* (l.1061). Cela leur permet d'être sûrs du contenu : *« ben je co... je maîtrise... voilà je maîtrise mon sujet »* (l.1057-1058) pour être *« sur des... heu... heu... des*

exemples positifs... » (l.1056) car elle est sensible à leur appréhension : « ils sont inquiets, en fait, ils sont inquiets en fait, parce que cette épreuve-là... heu... heu... ça ressemble à rien de ce qu'ils ont passé... » (l.1096-1097).

De plus, pour Héloïse, le groupe classe doit être soutenant afin de permettre aux jeunes d'affronter la prise de risque liée à l'exposition de soi, intellectuelle et physique : « *et donc il y a quand même une espèce d'ambiance à créer dans la classe pour qu'il y ait ce moment d'oral... » (l.515-516) afin de « travailler... partager et cetera... » (l.522-523) et elle relie explicitement les réussites à l'oral des lycéens à la fonction soutenance du groupe « *ils y arrivent parce que... y a la classe, y a la classe... » (l.526-527). Cette exigence de créer un groupe bienveillant apparaît dans son anecdote concernant un élève au comportement provocateur durant un entraînement oral. Ce dernier passe à l'oral et écrit très petit. Ses camarades lui en font la remarque et l'élève écrit alors extrêmement gros au tableau : « *j'ai senti que en fait il s'installait... c'était en début d'année... il s'installait quelque chose entre ce jeune-là et ce qu'il avait fait dans sa séance et le reste de la classe qui allait pas être sain... » (l.197-199). Pour éviter un phénomène de stigmatisation « à chaque fois qu'il va faire quelque chose, on va le regarder avec ce souvenir-là » (l.200-201) et de « provocation » (l.202) de la part de cet élève, d'autant plus qu'il s'est permis de taper sur la table pour appeler l'enseignante lors de la même séance, ce qui a fait qu' « *il y avait une tension qui commençait à monter » (l.214), Héloïse a prévenu les parents et cela s'est résolu : « c'est un élève qui est devenu très agréable... » (l.223)****

➤ Une attention aux affects que peuvent provoquer les retours sur le corps ou la voix à l'issue d'un passage à l'oral

Pour Héloïse, les retours sur la posture et la gestuelle de l'élève qui vient de passer au tableau doivent se faire, encore, dans le cadre d'un groupe classe soutenant et elle les prévient : « *on s'entend assez bien on se dit les choses gentiment, heu... voilà des choses qui peuvent être constructives » (l.233-234). Elle-même évoque le choix de ses mots quand elle fait des retours sur la posture : alors que le mot « *nausée* » lui vient, face à un élève qui se meut trop, elle lui dit « *ça t'appartient* » pour ne pas blesser sa personne mais veille à le former en se*

plaçant du côté de l'auditoire, dans des formulations plus neutres : « *nous on a l'impression d'avoir un peu la nausée quand on voit quelqu'un en train de bouger... donc en fait je lui dis « C'est pas tant le fait de bouger parce que ça, heu... ça t'appartient, mais ce que ça produit sur l'autre en fait. » Donc je... je... je... je... enfin... en tout cas on essaie d'expliquer ce que ça peut produire sur un jury, qu'on va essayer de capter et cetera... » (l.783-786). Héloïse ne veut pas être brutale lors du retour sur le corps et la voix qu'elle juge « *important* » (l.1044), mais il faut qu'il soit « *formateur pour eux* » (l.1045). Un dilemme apparaît entre dire pour former « *il faut être aussi sincère* » (l.1047-1048) et ne pas les blesser : « *faut pas que ça soit... que ça leur coupe les jambes...* », le but étant qu'ils aient « *envie de continuer* » (l.1046).*

En effet, Héloïse, en tant qu'élève, comme nous l'avons précédemment, a vécu ou observé des jugements durs sur le physique ou l'habillement de ses camarades : « *moi je... je... j'ai plus souvenir d'avoir entendu des choses dans ma jeunesse sur heu... quelqu'un qui avait une rog... une robe plus quelconque, qu'on appelait le paysan, la paysanne... des choses comme ça...* » (l.833-836), « *moi je pense qu'on était plus plus... heu... plus mauvais, plus mauvais...* » (l.830-831), et elle insiste sur la gentillesse que doivent adopter les élèves qui assistent à un oral d'entraînement.

➤ Des émotions négatives liées à certains aspects de la réforme du lycée et du Grand oral

Héloïse est attristée par la perte du groupe classe induite par la réforme du lycée : « *j'ai de la peine pour eux parce que je me souviens en fait, je... je transpose mon... mon idée c'est-à-dire que je me souviens des années de lycée qui étaient délicieuses jusqu'au bout parce qu'on a été... heu... on était des groupes jusqu'à... les terminales, heu...* » (l.308-311). Elle a en effet connu lycéenne ce que pouvait apporter un groupe et elle connaît aussi, désormais, la richesse du travail coopératif comme enseignante : « *c'est important quand même qu'ils puissent parler entre eux...* » (l.318-319). Elle évoque l'importance des moments conviviaux autour de la nourriture pour constituer le groupe lorsqu'elle parle de ce que ses élèves ratent par rapport à ce qu'elle a elle-même vécu : « *ils ont*

*jamais de moment parce qu'ils vont pas... ils mangent pas à la cantine en particulier... c'est pas avec ces gens-là qu'ils vont manger à la cantine... quand ils veulent se... s'échanger ou comprendre des choses, ben je trouve qu'ils sont un peu désœuvrés, ils ont pas de personne... » (l.319-322), ce qui fait écho à la fin de l'entretien, quand elle évoque les deux enseignantes de mathématiques avec lesquelles elle travaille beaucoup et qu'elle s'apprête à retrouver pour discuter du Grand oral autour d'un goûter : « *Donc là, les.. les deux qui viennent manger les cannelés, donc ce sont mes deux... collègues... voilà... » (l.1139-1140).**

Certains aspects liés au Grand oral l'exaspèrent. Tout d'abord, le manque de travail affiché par un membre de sa famille qui a eu 17 au Grand oral la touche car cela entre en contradiction avec ses principes d'enseignante : « *j'ai pas envie que derrière ça a induit que finalement c'est pas la peine de trop travailler » (l.422-423), « moi, c'est pas les valeurs que j'ai envie de transmettre... il faut quand même avoir travaillé son sujet et cetera... » (l.428-429). Par ailleurs, Héloïse n'a pas aimé être jury de Grand oral blanc dans la position du « *non-sachant* » (l.1075) : elle utilise plusieurs fois la métaphore de la plante verte : « *je trouve que... heu... là, j'ai le rôle de plante verte qui me va pas très bien* » (l.1076), car elle ne se sentait pas compétente pour évaluer le contenu, mais seulement pour évaluer les compétences orales qu'elle associe alors à quelque chose de superficiel, de l'ordre de l'apparence : « *juste à regarder l'emballage et ça m'dé... ça me dérange... voilà... ça me dérange* » (l.1086). Cette expression imagée de plante verte pour évoquer ses affects désagréables est la même que lorsqu'elle parlait de ses camarades de Sixième qui ne comprenaient pas les mathématiques et restaient à la marge : son enseignante de mathématiques d'alors « *arrivait à les remettre en classe mais au bout d'un moment, ils... ils restaient sinon comme des plantes vertes, hein, voilà... et c'était vraiment ça à l'époque* » (l.153-154).*

4.1.3. Nolwenn

Le vécu personnel des oraux, en lien avec la formation des élèves

➤ Le rejet du discours creux

Nolwenn observe que les « *gens qui disent que les mots mais qu'en fait derrière il y a rien... non, on n'adhère pas* » (l.146-147), alors que ce qu'elle apprécie dans le langage mathématique est la recherche du mot juste : « *c'est que en maths, quand on utilise un mot, on utilise ce mot-là et pas un autre et qu'il y a une raison derrière et que du coup y a une... y a une subtilité, une finesse de la rédaction de mathématiques qui intellectuellement me plaît énormément.* » (l.174-176). Elle forme donc ses élèves dans ce sens et les enjoint à proscrire le discours creux : « *ils pensent que quand ils vont utiliser des phrases longues, c'est mieux alors non, pas du tout. Ils pensent que quand ils utilisent des grands mots, c'est mieux.* » (l.368-370) et à rechercher la clarté qu'elle associe à la simplicité langagière : « *Non faites simple, vous n'avez pas besoin d'impressionner parce que en fait ça va pas marcher* » (l.377).

➤ Des transpositions de ce que Nolwenn a vécu en tant qu'apprenante

Nolwenn déclare ne pas avoir été formée en tant qu'étudiante sur le plan de l'oral avant que ne lui revienne un souvenir : « *après par contre c'est vrai qu'à l'IUFM, heu... on a eu une séance une fois où on a travaillé sur des films, des enregistrements vidéo de gens qui parlaient, donc justement on voyait les différentes postures, la stabilité et cetera...* » (l.416-419). Cette expérience vécue en tant qu'étudiante est transposée dans son enseignement en section européenne car elle s'est filmée trois fois en mettant en scène différentes postures afin que ses élèves les analyse, de la même manière qu'elle avait tiré des enseignements des vidéos analysées à l'IUFM : « *l'année dernière, je leur ai fait trois vidéos comme ça : une où c'était très mauvais, une où c'était un peu mieux en termes de communication, donc la première c'était mauvais, j'étais comme ça... voilà bien renfoncée dans mon siège, les bras croisés* » (l.420-423).

Cet apprentissage par l'observation et son analyse est transposé dans le cadre de la formation au Grand oral quand elle se met elle-même en scène en classe pour les former sur la voix et le débit : « *ça c'est plutôt des choses que je leur ai montrées* » (l.539-540).

➤ Des résonances avec ce que Nolwenn vit sur le plan de l'oral dans la classe, en tant que professeure

Les conseils donnés par Nolwenn à une élève qui gardait ses notes à la main qu'elle lisait comme « *une posture défensive* » (l.331) : « *donc vous le prenez dans une main et vous pouvez ouvrir le thorax, vous pouvez bien respirer, vous pouvez avoir une belle voix, parler clairement et heu... et faire des gestes voilà...heu... et donc avoir ses deux pieds stables* » (l.332-334) font écho à ce qu'elle évoque lorsqu'elle tenait son téléphone à la main pour faire l'appel en début de cours : « *des fois, je me rends compte que je reste avec le téléphone entre les deux mains et je suis comme ça... et donc j'ai les épaules qui se ferment et je suis comme ça* (elle mime la posture) *et je suis en posture défensive* (soupir)... » (l.583-585) et elle se donne à elle-même les mêmes conseils qu'elle donne à ses élèves, avec la reprise de mêmes expressions comme « *posture défensive* » et « *thorax* » : « *ben allez, on pose le téléphone, on parle correctement aux élèves, on ouvre bien le thorax et ça va le faire...* » (l.585-586). Nolwenn transpose ainsi dans la formation à la première partie du Grand oral ce qu'elle perçoit de sa propre posture corporelle en tant qu'enseignante.

De même, Nolwenn conseille à une élève qui « *tripote [s]a bague* » (l.337), car cela la rassure, de se dire que la première partie du Grand oral est un espace qui lui appartient : « *et donc ce qu'on a essayé de leur dire, c'est non là vous êtes... heu... là c'est cinq minutes et cet espace, c'est le vôtre, c'est vous qui êtes les maîtres de l'espace. Nous, vous nous invitez dedans pour nous présenter votre truc* » (l.342-345). Ce conseil résonne avec ce qu'elle vit en tant qu'enseignante quand elle est en situation de fragilité liée à la fatigue : « *quand... je sais que quand je suis fatiguée, si la classe est difficile et que je suis fatiguée, je vais avoir tendance à me reculer contre le tableau... (pause) parce que pfff... (elle souffle) voilà quoi...* » (l.443-445). On retrouve alors la même idée de s'approprier

l'espace « *la salle, elle nous appartient à nous...* » (I.458) qu'elle conseillait à l'élève anxieuse, avec un degré de plus, celui de s'imposer face aux élèves en tant qu'enseignante : « *parce que je sais que si je suis fatiguée et que la classe est compliquée, ce qu'il faut c'est que j'aïlle encore plus... que je leur rentre encore plus dedans, c'est-à-dire que j'investisse encore davantage l'espace* » (I.446-448).

Enfin, Nolwenn considère que les élèves partagent la même expérience qu'elle sur la question de la maîtrise du débit et lorsqu'elle fait des démonstrations au tableau, elle leur signale qu'ils vivent la même chose, elle face aux élèves et eux face aux examinateurs : « *Mais là, si je la fais vite, ben vous êtes largués, en fait mais c'est pareil pour le jury* » » (I.543-544). Cette conscience de partager une expérience similaire de l'oralité la mène à les former sur le lien entre le stress et le débit : « *et puis le débit, quand on est stressé... certaines personnes, on va avoir tendance à accélérer notre débit (elle souffle) et c'est dur de se dire non là j'arrête et je prends une respiration...* » (I.557-559), ce qui fait écho à son rapport à son propre débit vocal qui peut se révéler trop rapide en classe et entraver l'écoute de son auditoire, en l'occurrence de ses élèves : « *moi, je suis Bretonne, j'ai tendance à parler vite donc au tout début de ma carrière, quand j'étais en collègue, je prévenais les élèves dès le début. Je leur disais « Voilà, je parle vite... donc à un moment donné, vous m'arrêtez si ça va pas, si je pars... vroum... (elle fait une onomatopée de voiture qui accélère) parce que... parce que voilà... ba ba ba... j'ai plein de choses à raconter... vous m'arrêtez* » » (I.597-601). Enfin, Nolwenn a eu une expérience médicale liée à son métier. En début de carrière, elle était souvent « *aphone* » (I.605) et elle a « *travaillé avec une orthophoniste pour faire de la rééducation et donc c'est important.* » (I.607). Aussi, par un effet de miroir, « *poser sa voix* » (I.312) et bien articuler, « *avoir un débit adapté pour que son jury puisse suivre* » (I.313) sont pour elle des objectifs didactiques qu'elle associe explicitement à la formation de ses lycéens à la première partie du Grand oral.

Former à la première partie du Grand oral : quelle maîtrise des savoirs en jeu ?

➤ Une compréhension assurée de l'épreuve et des ses enjeux

Nolwenn n'a « *absolument pas* » (I.505) eu de formation pour former les élèves au Grand oral, elle s'est donc référée aux « *textes* » (I.507) et a associé les élèves à leur lecture en projetant la foire aux questions sur le Grand oral en classe car : « *Ils doivent passer une épreuve, il faut qu'ils connaissent les règles* » (I.512-513). Ainsi, Nolwenn dit-elle de ses lycéens : « *mes élèves à moi savaient quelle était... quelles étaient les circonstances de l'oral et ce à quoi ils avaient le droit ou pas* » (I.514-515).

L'expérience des Grands oraux blancs qui ont eu lieu dans sa classe lui ont fait comprendre que la composition du jury est essentielle dans l'évaluation de l'épreuve. Ainsi, si un jury est composé d'un enseignant de matière littéraire et d'un professeur de mathématiques, Nolwenn a pu remarquer que « *les profs littéraires qui n'aiment pas les maths ou qui ne comprennent pas, disent que c'est mal quand l'él... quand ils comprennent pas parce que l'élève n'a pas vulgarisé assez.* » (I.276-278). Elle prépare donc ses élèves à travailler l'exposé de la première partie du Grand oral dans l'éventualité d'être face à un tel jury, et leur conseille de préparer l'exposé en vulgarisant au maximum, pour garder le plus technique pour l'entretien : « *moi j'ai travaillé avec eux la vulgarisation... voilà... donc le fait de... voilà... de dire des choses, de définir des choses, mais tout ce qui est technique le garder par-devers soi et ce qui fait que certains, on est parti un peu sur « Ok alors moi j'aimerais bien que le jury, il me pose des questions là-dessus. Donc comment je peux orienter mon oral pour espérer avoir des questions là-dessus » sachant que parfois ça marche, parfois ça marche pas... »* (I.316-320).

➤ Un accompagnement des élèves traduisant une maîtrise des savoirs liés à l'oral et à l'art oratoire

Non seulement Nolwenn maîtrise-t-elle sa matière, comme elle l'exprime à l'occasion d'une aide apportée à un élève pour l'élaboration de son script : « *c'est des maths et que ça va, j'ai pas besoin d'aller chercher des... des connaissances ailleurs... je les ai les connaissances* » (l.103-104) mais elle est aussi consciente que de nombreuses compétences sont en jeu dans cette épreuve orale : des compétences corporelles « *se tenir correctement quand il présente* » (l.312), vocales « *qu'il ou elle sache poser sa voix, hum... qu'il sache avoir un débit adapté pour que son jury puisse suivre... son auditoire puisse suivre...* » (l.312-313), langagières « *un vocabulaire riche et précis* » (l.314-315) ainsi que des compétences liées à l'art du discours en termes d'organisation « *qu'il ait un discours qui soit structuré* » (l.314), et de contenu « *qu'il y ait suffisamment d'informations qui soit données* » (l.315).

Cette conscience des multiples compétences à faire acquérir aux élèves organise donc le travail enseignant de Nolwenn. Elle accompagne ses lycéens sur la préparation de leurs exposés qu'elle appelle « *scripts* » en leur proposant de rédiger plusieurs jets : « *par rapport au discours, là, c'est vraiment du travail de script, c'est-à-dire qu'ils m'envoient leur script et je leur dis « Non mais là non, c'est pas bon... là... hum...bon. »* » (l.364-366), travail qu'elle inscrit dans un temps long : « *depuis avant les vacances de Pâques* » (l.410-411) pour leur permettre d'être prêts. Un travail sur la langue se fait à l'occasion de la préparation des scripts, ce qui lui donne l'impression d'évoluer professionnellement : « *et ça c'est sympa aussi de retravailler la langue donc d'être pas... pas forcément heu... expert parce que je suis pas référencée comme experte en français* » (l.662-664)

Nolwenn sait que dans l'art oratoire, la conviction est essentielle, ce qui influe sur sa manière d'étayer le travail des élèves. Ainsi ne corrige-t-elle pas trop les scripts afin qu'ils restent personnels, et propres au candidat : « *j'ai dit « C'est très bien ton truc, c'est très bien » parce que je pense que la... la conviction à l'oral va beaucoup jouer et que ça va pas se jouer sur un mot mais ça va jouer... se jouer sur la manière dont le... dont le... le candidat est habité par son sujet*

également donc à un moment donné, il faut qu'il y ait la conviction et pour ça il faut qu'il y ait la confiance en soi, donc c'est pas cinq minutes avant la fin du dernier cours où je vais lui dire « Oui mais finalement ce mot-là, il n'est pas bon, non. » » (l.121-126). Elle leur conseille également de ne pas apprendre par cœur leur exposé, toujours dans l'optique d'être convaincants à l'oral : « je dis « Mais non en fait... si tu l'apprends par cœur, tu seras pas bon, tu vas réciter, ça va se voir, tu seras pas dans la communication, c'est pas ça qu'on te demande » (l.132-134) et cette importance de la communication pour convaincre vient notamment de son expérience professionnelle en section européenne : « et ça c'est un travail que je fais beaucoup avec les sections euro aussi, travailler la communication... » (l.134-135). Sur le plan cognitif, elle leur conseille de passer plutôt par la mentalisation du contenu, ce qu'elle nomme « la visualisation » (l.136), c'est-à-dire : « Quand vous dites quelque... quand vous êtes en train de raconter quelque chose, c'est... vous serez plus convaincant si vous savez ce que vous voulez dire, que vous visualisez le contenu de ce que vous voulez dire. » (l.142-144).

Enfin, pour former ses élèves aux compétences plus physiques mobilisées lors de la première partie du Grand oral, Nolwenn n'hésite pas à didactiser sa voix et son corps en se mettant en scène en classe et en se donnant en exemple. Elle le fait ainsi consciemment, comme quand elle leur montre un débit trop rapide, en mettant ses élèves en position d'auditoire « c'est plus moi qui leur ai montré l'effet que ça pouvait avoir » (l.550), ou moins consciemment au quotidien dans la classe : « des élèves, on les forme là-dessus, ça veut dire que nous, notre posture, elle doit être pas forcément irréprochable, mais elle doit être la meilleure possible parce qu'on leur donne un exemple... donc... du coup il faut faire attention... » (l.574-576).

Les affects liés à la formation au Grand oral

➤ Des émotions négatives face à certains aspects du Grand oral

Même si Nolwenn considère que faire travailler l'exposé oral est intéressant : « *Alors je pense que... je pense que c'est... moi j'aime bien l'idée... heu... de faire préparer un truc aux élèves et qu'après ils le présentent* » (l.269-270), elle est sensible à une contradiction liée à la discipline mathématiques qu'elle évoque comme un « *gros problème* » (l.271). Il s'agit du rapport à l'écrit propre à sa discipline « *parce que pour faire des maths on a besoin d'utiliser le tableau.* » (l.272). Un « *deuxième problème* » soulevé par Nolwenn est « *la composition du jury, c'est-à-dire qu'un élève qui, à un Grand oral, a un sujet de mathématiques, ne sera pas évalué de la même manière si en face de lui, il a deux profs scientifiques ou s'il a un prof scientifique et un prof littéraire.* » (l.273-276). Le fait de ne pas savoir comment sera composé le jury lors de la préparation de la première partie du Grand oral pose donc des difficultés car il faut que l'élève vulgarise son propos au cas où il y ait un « *prof littéraire* ». Néanmoins, cette vulgarisation sera bien moins reçue si le jury n'est composé que de scientifiques, « *où là tout le monde comprend ce qu'il dit et ben le jury va décider que c'est trop léger.* » (l.282), ce que comprend d'autant mieux Nolwenn qui a ressenti une forte exaspération « *c'est ahurissant* » (l.290), « *je suis peut-être une vieille conne mais il y a des choses ça me fait peur quoi* » (l.296) quand elle était jury de Grand oral blanc d'exposés en anglais dont le contenu était peu solide : « *honnêtement, enfin des sujets d'anglais que j'ai vus présentés où la collègue d'anglais était absolument satisfaite, ben c'était tellement superficiel, il y a zéro culture derrière, y a rien mais y a rien derrière.* » (l.287-289).

➤ Du plaisir dans la formation des lycéens au Grand oral, s'assimilant à un accompagnement, contrairement au contrôle continu imposé par la réforme du lycée

Nolwenn ressent des affects très négatifs envers certaines conséquences de la réforme du lycée : « *C'est une catastrophe... à plein de... à plein d'égards* »

(l.181), notamment le contrôle continu qu'elle juge « *terriblement violent* » car « *anti-pédagogique, l'élève n'a plus le droit de se tromper.* » (l.192) ce qui va à l'encontre de sa conception de l'évaluation : « *évaluer un élève, c'est lui donner l'occasion de se tromper pour qu'après, après il fasse mieux.* » (l.192-193). Aussi dit-elle apprécier l'accompagnement au Grand oral qui lui permet de changer de posture, en se plaçant davantage du côté de l'accompagnement et de l'évaluation constructive « *c'est-à-dire que tous les conseils que je vais leur donner sont des évaluations mais ils ne les ressentent pas* » (l.650-651), « *sur le Grand oral on n'a aucun reproche à leur faire, c'est tout des indications dans la progression, quoi...* » (l.678-679). Elle exprime du plaisir à travailler ainsi avec ses élèves : « *Ben... ce que j'aime bien dans la formation au Grand oral, c'est... et c'est pareil avec les sections euro c'est qu'en fait, on est... c'est pas la même posture... c'est-à-dire que on n'est plus en... en équipe* » (l.648-650). Pour elle, donner des « *conseils* » (l.654) est « *super agréable* » (l.654), car elle se sent dans le « *soutien de l'élève par rapport à une épreuve qu'il doit passer et c'est super agréable d'être dans ce...dans cette attitude, cette posture qui est très positive en fait* » (l.658-660). La relation pédagogique alors créée avec ses élèves fait que Nolwenn ne se sent plus comme leur enseignante mais comme un membre de leur famille, ce qu'elle apprécie fortement. Elle s'assimile ainsi à une figure parentale lorsqu'elle fait par deux fois une comparaison explicite : « *c'est un peu comme les parents et du coup c'est très... c'est très sympathique.* » (l.664-665), « *Bah c'est un peu comme les parents, c'est-à-dire que je vais leur donner mon point de vue d'adulte, de personne qui a déjà vécu, qui a une certaine expérience, qui a fait un certain nombre de choses, comme leurs parents pourraient le faire et heu... voilà... du coup c'est sympa...* » (l.666-669) jusqu'à évoquer un lien maternel avec les élèves qu'elle forme au Grand oral : « *moi, mes terminales, je pourrais être leur mère, quoi...* » (l.671). Cette relation affective avec ses élèves se voit ainsi dans la satisfaction qu'elle évoque quand elle parvient à faire progresser un élève qui n'avait pas préparé son Grand oral blanc : « *il a essayé de faire quelque chose et donc c'était super bien parce que quand il est sorti de la salle, parce que nous, après, on lui a donné des conseils... quand il est sorti, il avait un plan, il avait des pistes, il savait où il voulait aller donc il a fait des grosses avancées dans son projet, dans son oral et voilà, quoi.* » (l.495-498).

➤ Un plaisir intellectuel lors du travail sur les scripts

Accompagner ses élèves lors de la préparation de l'exposé oral de la première partie du Grand oral réactive le plaisir que Nolwenn associe à son métier : « *Moi ce que j'aime dans le métier c'est vraiment concevoir mes outils... j'adore la partie créativité de... de ce métier...* » (l.62-63) mais aussi la fatigue « *c'est ça que j'aime bien... c'est qu'en fait on a toujours... c'est ça qui est fatigant aussi mais c'est qu'on a toujours l'esprit en ébullition parce qu'on est tout le temps en train de penser à... aux choses.* » (l.79-81). Ainsi, lorsqu'elle évoque l'exemple d'un élève qui ne parvenait pas à intégrer des éléments du programme dans son exposé de première partie de Grand oral et qu'elle aidé en concevant un script qu'elle lui a envoyé, elle évoque de la même manière ce mélange de satisfaction et de lassitude : « *je me pose des questions et en fait je laisse mon cerveau réfléchir à ces questions-là et ça y est au bout d'un moment c'est prêt, quoi... donc après ça sort tout seul mais ce que j'adore c'est toute cette période-là où on réfléchit, on réfléchit et c'est aussi le côté difficile de ce métier, c'est-à-dire que en fait, on ne raccroche jamais... toujours on réfléchit et... voilà mais c'est ça qui est bien aussi. C'est à un moment donné... alors c'est fatigant, on se reposera après quoi, je veux dire.* » (l.106-111).

➤ Une sensibilité de l'enseignante aux affects des élèves lors d'un entraînement à l'oral

Enfin, Nolwenn est sensible aux éprouvés des élèves qui s'exposent lors d'un passage à l'oral : elle évoque sa propre émotion face aux manifestations corporelles du stress d'une élève qui a pourtant présenté un très bon Grand oral blanc : « *enfin c'était rouge de partout... un afflux de sang partout dans la partie supérieure du corps qui était assez impressionnant.* » (l.629-631). Attentive à ce que peuvent éprouver les élèves, elle ne les fait pas passer à l'oral en classe avant la fin de l'année : « *c'est un peu compliqué parce qu'on peut pas... heu... (silence) au moins pendant les trois quarts de l'année, on peut pas demander à un élève « Allez, vas-y, tu passes devant tout le monde... » » (l.350-352). Par ailleurs, son agacement par rapport à ses collègues qui ne se sont pas assez*

informés sur l'épreuve en amont de Grands oraux blancs et qui n'ont pas autorisé les élèves à utiliser leurs notes, traduit sa sensibilité aux difficultés que peuvent rencontrer les lycéens lors d'oraux : « *franchement les collègues, ils auraient pu regarder quand même... c'est pas du boulot...* » (I.510-511).

4.1.4. Points communs et singularités dans les entretiens

- Pas ou peu de formation sur les compétences orales

Laure, Héroïse et Nolwenn se rejoignent dans le peu de formation qu'elles ont reçu pour s'exprimer oralement lorsqu'elles étaient lycéennes ou étudiantes. Alors que Laure et Héroïse n'ont aucun souvenir d'avoir été formées sur les compétences orales, Nolwenn se rappelle avoir analysé des vidéos sur la posture lorsqu'elle était étudiante à l'IUFM. Toutes trois disent également qu'elles n'ont pas non plus suivi de formation pour accompagner leurs élèves et les former à la première partie du Grand oral. Seule Laure a suivi l'intervention d'un inspecteur d'anglais à l'occasion d'une prérentrée, qu'elle a jugée peu adaptée à sa matière, les mathématiques.

- Apprendre sur l'oralité par des expériences personnelles et transposer ces enseignements dans ses choix didactiques

Les trois enseignantes se rejoignent lorsqu'elles disent qu'elles ont tiré des enseignements sur l'oral par des expériences personnelles. Héroïse a ainsi été marquée par son enseignante de Sixième qui créait une ambiance sympathique, permettant aux élèves de s'impliquer et d'être à l'aise, ce qu'Héroïse essaie de reproduire pour que ses lycéens puissent passer en toute quiétude à l'oral en classe, d'autant plus qu'elle ne souhaite pas retrouver dans sa classe le jugement dur qu'elle observait chez ses camarades sur le physique des élèves lorsqu'elle-même était à l'école. Laure a appris l'importance de structurer un contenu solide et de tenter de répondre coûte que coûte aux questions du jury pour réussir un oral grâce aux oraux des concours d'enseignement qu'elle a passés, tandis qu'Héroïse pense que ce sont les formations qu'elle a dispensées plus jeune dans le domaine de l'animation qui lui ont fait prendre conscience de l'importance du contenu et de l'éloquence pour intéresser son auditoire, ce qu'elles attendent de leurs élèves quand elles les forment à la première partie du Grand oral. Quant à Nolwenn, c'est plutôt le constat général du manque de conviction d'un discours creux qui lui apporte des enseignements et qui se reflète dans sa pratique quand elle forme ses élèves au Grand oral lorsqu'elle les fait travailler leur script et

choisir le mot juste. Ces expériences personnelles de l'oralité vécues ou observées par les trois enseignantes influencent donc leur activité professionnelle dans le cadre de la formation à la première partie du Grand oral.

■ Des effets de miroir entre la manière de vivre la pratique orale enseignante et le passage à l'oral des lycéens lors de la première partie du Grand oral

Les enseignantes remarquent toutes trois qu'elles partagent une expérience similaire d'oralité avec les élèves : elles face à la classe, eux face au jury du Grand oral. Laure se retrouve chez ses élèves qui ont des difficultés à ne pas passer par l'écrit pour leur exposé de mathématiques car elle dit ne pas pouvoir faire de cours dans sa discipline sans écrire au tableau. Elle donne donc le conseil à ses élèves de ne pas détailler leur raisonnement dans la première partie de l'épreuve. De plus, elle évoque son attention à capter son auditoire d'élèves par le regard qui balaie la classe, et transpose cette expérience enseignante quand elle conseille aux candidats de passer par le regard pour intéresser le jury. Pour Héloïse, c'est l'expérience de l'exposé en temps limité que les enseignants et les élèves partagent, les uns dans leur cours de 55 minutes, les autres lors de leur exposé de première partie de Grand oral de cinq minutes. Nolwenn partage les mêmes sensations de fragilité que ses élèves lorsqu'ils s'exposent durant un oral et elle leur conseille ce qu'elle s'applique à elle-même : ouvrir le thorax, maîtriser son débit et se dire que cet espace de parole est le leur.

■ La maîtrise des savoirs liés à l'oral

Tandis que Laure se sent très peu sûre de sa maîtrise des connaissances sur les compétences orales, Héloïse et Nolwenn partagent une même assurance dans ce domaine et proposent à leurs élèves des activités variées et régulières pour travailler la première partie du Grand oral afin qu'ils acquièrent les multiples compétences convoquées lors de l'exposé (corps, voix, conviction, discours solide et structuré). Leur maîtrise se révèle également dans le fait que toutes deux n'hésitent pas à se mettre en scène pour mieux faire comprendre aux élèves comment gérer ses gestes parasites pour Héloïse et son débit pour

Nolwenn. Les deux enseignantes didactisent ainsi leur corps ou leur voix en en faisant des vecteurs d'enseignement de l'oral.

- Une évolution professionnelle à l'occasion de la formation des élèves à la première partie du Grand oral

Laure et Héloïse évoquent toutes deux une évolution de leurs connaissances sur l'objet de savoir qu'est l'oral. Laure considère qu'elle s'est formée auprès d'autres experts de l'oral à l'occasion de partenariats avec une école d'ingénieur et la Canopé 82. Si ce sont ses collègues de langue qui ont permis à Héloïse de résoudre ses difficultés didactiques pour évaluer ses élèves à l'oral, cette dernière évoque surtout le groupe qu'elle forme avec deux autres collègues de mathématiques, dont les échanges enrichissent sa pratique pour former ses lycéens à la première partie du Grand oral. Nolwenn, quant à elle, se sent expérimentée en tant qu'enseignante de section européenne et n'évoque pas d'évolution professionnelle dans le domaine de l'oral.

- Des affects négatifs face à certains aspects de la première partie du Grand oral

Laure et Nolwenn se rejoignent dans leur mécontentement face aux contradictions entre la première partie du Grand oral et les caractéristiques de la discipline mathématiques qui ne peut se passer d'écrit. Nolwenn est par ailleurs sensible aux dérives dues aux différentes possibilités de composition de jury, qui peut selon elle jouer sur l'évaluation des élèves.

Les trois enseignantes font également part de leur exaspération lorsque le contenu de l'exposé du Grand oral est superficiel, au point, pour Laure et Héloïse, de se sentir flouées lorsque l'élève qui a peu travaillé son contenu mais est très à l'aise à l'oral obtient une note satisfaisante.

■ Du plaisir dans la conception de la formation au Grand oral et lors de l'accompagnement des élèves à la prise de parole

Laure n'évoque qu'une fois la satisfaction qu'elle a pu éprouver lorsqu'elle a évolué dans sa pratique enseignante en se formant auprès d'autres experts de l'oralité, contrairement à Nolwenn et Héroïse qui trouvent du plaisir à la fois lors de la conception de leurs activités et de leur mise en place en classe. Ainsi, Héroïse apprécie le travail en équipe avec ses deux collègues de mathématiques qu'elle trouve convivial et stimulant, tandis que Nolwenn parle du travail sur le script comme un défi intellectuel. Dans l'espace de la classe, Héroïse éprouve du contentement à instaurer une ambiance détendue et ludique où l'interaction entre élèves à la suite de la présentation orale d'un exposé type Grand oral s'apparente à un jeu, ambiance qu'elle relie à son propre tempérament qu'elle juge avenant. Quant à Nolwenn, ce sont les modalités de l'accompagnement de ses élèves lorsqu'elle les forme à la première partie du Grand oral qui lui plaisent. En effet, l'évaluation y prend selon elle la forme de conseils et non de sanction, si bien qu'elle crée une relation affective et maternante avec ses élèves, ce qu'elle apprécie fortement.

■ Une attention aux éprouvés des élèves lors de leurs passages à l'oral

Les trois enseignantes sont sensibles aux émotions que peuvent ressentir les élèves lorsqu'ils s'exposent à l'occasion de leur exposé oral. En effet, préparer ses lycéens à la première partie du Grand oral réveille chez Laure des souvenirs d'oraux où elle s'est sentie incompétente. Héroïse et Nolwenn créent des conditions rassurantes de passation des oraux en classe : Héroïse en permettant aux élèves de ne pas s'exposer tout seuls face à la classe, en les prévenant à l'avance de leur passage, en s'assurant que le groupe classe sera soutenant et que les retours faits aux élèves qui sont passés à l'oral seront bienveillants ; Nolwenn en attendant la fin de l'année pour les faire passer à l'oral. Cette attention aux éprouvés des élèves influe sur leur accompagnement à la préparation de l'exposé à l'oral : en faisant toutes trois préparer la première partie du Grand oral à l'écrit, elles permettent aux candidats de maîtriser le sujet et les

contenus de leur exposé et de minimiser la prise de risque que constitue un passage à l'oral.

4.2. Discussion

Nous avons pu voir que si les trois enseignantes vivaient de manière singulière le fait de former leurs élèves à la première partie du Grand oral, elles présentent des similitudes. Tout d'abord, cette épreuve s'inscrit dans une réforme : la prescription et la nouveauté liées au Grand oral, en lien avec la réforme du lycée, sont en effet évoquées par les trois professeures. De plus, à travers les discours qui se sont déployés lors des entretiens, nous pouvons percevoir que la question de la didactique de l'oral et la manière dont les enseignantes se positionnent par rapport à cette question dans le domaine mathématique sont prégnantes. Par ailleurs, enseigner l'oral, dans le cadre de la préparation à cette épreuve du Grand oral, met en jeu et expose le corps et la voix des élèves comme ceux des enseignantes, créant des affects dont Laure, Héloïse et Nolwenn nous ont fait part. Enfin, nous considérons que les trois enseignantes sont des sujets singuliers dont le vécu personnel et l'inconscient agissent sur l'activité professionnelle, dans l'épreuve de la classe marquée par la contingence. Leurs discours mettent au jour des phénomènes que le concept de rapport à l'épreuve nous permet de comprendre : des transpositions didactiques issues de leur vécu de l'oralité ; la manière dont elles se positionnent comme sujet supposé savoir comment former des élèves à la première partie du Grand oral ; ce qui constitue pour elles de l'impossible à supporter à l'occasion de cette formation et pour finir en quoi les situations d'apprentissage liées à l'oralité sont des espaces de transfert.

Ces différents éléments vont nous permettre de comprendre en quoi des enseignants de mathématiques traversent une épreuve lorsqu'ils forment des lycéens à la première partie du Grand oral, ce qui est notre question de recherche.

Le Grand oral, entre prescription et nouveauté liées à la réforme du lycée

Si Laure, Héloïse et Nolwenn portent un regard critique sur certains éléments de la réforme du lycée, la nouveauté qu'est la formation des élèves au Grand oral en classe de mathématiques leur semble à toutes trois intéressante.

Les trois enseignantes expriment en effet du rejet face à certains aspects de la réforme : pour Laure, le fait que de nombreux élèves ne fassent plus de mathématiques à partir de la Première est une perte, tout comme le très petit coefficient désormais associé à sa matière en STMG. Elle souligne un autre effet pervers : la première année d'application de la réforme, certains élèves ont choisi la spécialité mathématiques sans véritable réflexion préalable et ceux qui avaient un niveau fragile ont connu des situations douloureuses d'échec. Héloïse, elle, insiste sur la perte du groupe classe induite par la réforme du lycée, empêchant les élèves, selon elle, à coopérer dans le travail mathématique. Nolwenn, quant à elle, porte un regard très critique sur les effets de la réforme du lycée qu'elle juge anti-pédagogique : la lourdeur des programmes en mathématiques et le manque de temps qu'elle induit a en effet pour conséquence une évaluation ne permettant pas, selon elle, d'accompagner les élèves vers la réussite puisqu'ils n'ont plus l'occasion de se tromper.

La nouveauté liée au Grand oral est toutefois vue positivement par les trois enseignantes. Laure et Nolwenn expriment clairement que ce travail est intéressant : être capable de présenter à l'oral un exposé appris par cœur est formateur pour des élèves qui n'ont pas toujours l'habitude du travail d'apprentissage par cœur, pourtant essentiel selon Laure. Pour Nolwenn, préparer à l'avance un oral et le présenter est un exercice stimulant. Quant à Héloïse, elle n'exprime pas explicitement qu'elle trouve l'exercice intéressant mais la variété des exercices qu'elle propose à ses élèves le suggère, tout comme la hâte qu'elle dit ressentir à l'idée de suivre une formation sur le corps et la voix, afin de transposer en classe ce qu'elle aura appris. Nous voyons donc bien que la manière dont ces trois enseignantes s'approprient les prescriptions, entre rejet et intérêt, est complexe et ne peut être réduite à une simple exécution par les enseignants (Brossais, Lefeuvre, 2018).

Les trois enseignantes font par ailleurs preuve d'une appropriation créative de la prescription, puisqu'elles créent et construisent de nouvelles connaissances didactiques, de nouveaux savoir-faire (Brossais, Lefeuvre, 2018) lorsqu'elles forment leurs élèves à la première partie du Grand oral. Des évolutions de pratique se font en effet jour, la créativité didactique semblant stimulée par cette prescription. Ainsi, Laure, qui pourtant exprime son manque d'assurance face à la nouveauté d'enseigner les compétences oratoires, dit apprécier de changer de manière d'enseigner quand elle se forme auprès d'autres experts de l'oralité (étudiants de sup aéro, journaliste). Héloïse parle de son plaisir d'échanger sur de nouvelles idées pour former les élèves au Grand oral avec ses deux collègues de mathématiques, ce qui crée une ébullition et une motivation didactiques chez elle. Quant à Nolwenn, elle apprécie surtout une autre manière de travailler avec les élèves, qu'elle considère comme de l'accompagnement pédagogique, comme lors de la correction des scripts écrits en amont de l'exposé oral.

L'oral, un objet d'enseignement et des compétences en jeu

Laure, Héloïse et Nolwenn ont reçu peu de formation sur les compétences liées à l'oralité, que ce soit dans leur cursus scolaire et universitaire ou dans le cadre de la formation continue, ce qui rejoint le constat de Nonnon sur le manque de « culture commune » sur la question de l'oral (Nonnon, 1999, p. 88), de surcroît en mathématiques où l'oral, dans les programmes de lycée, est présenté essentiellement comme un moyen d'apprentissage de la pensée mathématique, c'est-à-dire un « oral pour apprendre, moyen de communication et de construction des connaissances » (Garcia-Debanc, 2016, p.108). Oral et mathématiques paraissent ainsi entrer en contradiction pour Laure et Nolwenn qui expriment clairement le fait que les mathématiques ne se font que très rarement à l'oral et qu'il est nécessaire de s'appuyer sur un écrit, sur un tableau. Pour elles, les modalités de cette première partie du Grand oral posent problème dans leur matière.

Laure est la seule à exprimer un « manque d'expertise » que Gagnon et Dolz, (2016, pp. 63-64) évoquent au sujet des enseignants pour comprendre pourquoi l'oral n'est pas beaucoup travaillé en classe mais les entretiens révèlent que Laure, tout comme Héloïse et Nolwenn, s'est en fait forgé une conscience des enjeux didactiques de l'enseignement de l'oral : Héloïse, par ses discussions avec ses collègues de langue ou ses collègues de mathématiques, Nolwenn, par son expérience en section européenne, et Laure grâce aux interventions dans son lycée d'experts de l'oral. Elles suivent ainsi, sans se l'être explicité, la distinction posée par Garcia-Debanc, « l'oral pour apprendre » et « l'oral à apprendre, considéré comme objet d'enseignement » (Garcia-Debanc, 2016, p.108) car elles considèrent la préparation à la première partie du Grand oral comme un objet d'enseignement à part entière, sans en évincer le contenu qui importe beaucoup pour toutes les trois. Toutes trois mettent en effet en place des situations didactiques d'« oral monogéré avec une prise de parole en continu d'un seul locuteur, et préparé, prenant souvent appui sur un écrit » (Garcia-Debanc, 2016, p.111) à l'occasion de corrections d'exercices ou d'oraux blancs, ce qui correspond à un entraînement régulier au format de la première partie du Grand oral qui est un exposé sur l'une des questions préparées en amont par le candidat et portant sur une ou deux des spécialités choisies en Terminale.

Selon les types d'oraux, « ce ne sont pas les mêmes compétences qui sont en jeu » (Garcia-Debanc, 2016, p.111) et les trois enseignantes ont analysé l'importance du contenu et de la structure du discours de la première partie du Grand oral qui font partie des socles de l'éloquence. Toutes trois ont pu « caractériser les situations d'oral et [d]'indiquer le niveau d'analyse linguistique qui fait l'objet d'un travail d'enseignement. » (Garcia-Debanc, 2016, p.111) comme le montre l'accompagnement qu'elles mettent toutes trois en place et qui passe par un travail exigeant de préparation écrite en amont de l'exposé oral. Laure parle du travail sur la rigueur du plan de l'exposé et de l'accompagnement des élèves en difficulté pour qu'il y ait du contenu dans leur discours. De même, Héloïse évoque son exigence de travailler avec les élèves le contenu scientifique et la structure du discours, tout comme Nolwenn qui fait rédiger à ses élèves des scripts qu'elle évalue. L'exigence de rigueur passe également chez Nolwenn par

un travail sur la langue et la recherche du mot juste. Cette dernière est la seule à évoquer la dimension linguistique de l'oral avec son conseil syntaxique de ne pas opter pour des phrases trop longues et son conseil lexical de choisir le mot juste.

Pour que les élèves soient éloquents, le travail du contenu se double d'un enseignement sur les compétences corporelles et vocales. Si Laure dit ne pas faire de retours sur le corps et la voix des élèves après leur passage à l'oral car elle se sent trop novice en la matière, ce que Nonnon (1999) constate quand elle montre que l'articulation du langage oral en situation avec les autres sémiotiques (geste, posture, regard, intonation, donc corps et voix) est une difficulté didactique, elle conseille tout de même aux candidats qu'elle forme de passer par le regard pour intéresser le jury. Héloïse et Nolwenn sont quant à elles attentives au corps et à la voix des élèves et en font explicitement un objet d'enseignement, ce qui fait écho aux propos de Gagnon et Dolz pour qui corps et voix sont des objets didactiques, et des « dimensions clés de l'expression orale » (Gagnon, Dolz, 2016, p. 67), que l'on peut travailler grâce à des techniques diverses. En effet en classe, Héloïse se déplace pour faire travailler la projection de la voix des élèves, elle prévoit un moment de retour sur la gestuelle et la posture après les passages à l'oral des élèves et s'attache à leur faire prendre conscience de l'effet des gestes parasites sur le jury. Elle travaille également à partir d'enregistrements audio ou vidéo et utilise le numérique pour que les élèves s'auto-évaluent ou s'évaluent entre pairs sur le plan de la voix et de la gestuelle : « Parce qu'elles facilitent les conditions d'accès aux données orales et l'enregistrement, les nouvelles technologies sont susceptibles de faciliter l'enseignement de l'oral. » (Garcia-Debanc, 2016, p.114) tandis que Nolwenn conseille à ses élèves de placer leur voix et leurs corps en ouvrant le thorax et en étant attentifs à leur débit.

Corps, voix et surgissement des affects

Les trois enseignantes ne donnent pas la même place au travail corporel et vocal dans leur enseignement du Grand oral. Alors qu'Héloïse et Nolwenn accordent des temps à l'évaluation des compétences corporelles et vocales, Laure dit ne pas faire de retour aux élèves sur le corps mais il nous semble que pour elle, ce soit moins le signe d'un « regard de refoulement » (Pujade-Renaud, 1983 a, p.18) ou d'un oubli du corps (*ibid.*) que le fait d'un manque de formation.

L'exposition de son corps et de sa voix, pour un lycéen, que ce soit en classe ou lors de Grands oraux blancs, est une prise de risque et peut donc déclencher des affects chez lui car, comme pour l'enseignant, s'exposer à la vue, de surcroît exposer son corps, « c'est véritablement prendre un risque, c'est se risquer à présenter une mauvaise image de soi. » (Jourdan, 2006, p.57). Les trois enseignantes en sont les témoins et le racontent. Laure évoque ainsi l'élève qui est en difficulté pour répondre à l'oral et qui baisse la tête, montrant corporellement sa gêne. Héloïse parle de Lili qui refuse catégoriquement de passer au tableau en répétant « *Non !* ». Nolwenn, alors qu'elle était jury de Grand oral blanc raconte avoir été impressionnée par la rougeur apparaissant sur tout le haut du corps d'une jeune candidate. Quand elles forment leurs élèves à la première partie du Grand oral, les trois enseignantes sont face à des corps et des voix d'élèves qui ne sont pas que des outils au service d'un discours convaincant ou les vecteurs d'une argumentation construite. Le corps est « comme un point de passage de toutes nos expériences, lieu de nos émotions » (Jourdan, 2014, p.1), la voix est « lieu d'entrailles et d'entailles » (Décamps, 2007, p. 48), ils sont tous deux porteurs d'émotions, d'affects, exacerbés par l'exposition de soi qu'est une prise de parole en public, que ce soit dans l'espace de la classe ou face à un jury lors d'oraux blancs. Et ce, d'autant plus que ces corps et ces voix qui s'exposent lors d'oraux sont ceux d'adolescents, « corps vivant[s] en pleine construction » (Gaussel, 2018, p. 17). Héloïse semble en avoir conscience lorsqu'elle se dit agréablement surprise par la tolérance de ses

élèves par rapport à la diversité des corps, alors que quand elle était lycéenne, les jugements sur l'apparence étaient durs.

Les trois enseignantes accueillent et accompagnent de plusieurs manières le surgissement des émotions des élèves lors d'oraux en classe ou durant des Grands oraux blancs. Elles créent un cadre rassurant afin d'apaiser les affects douloureux des lycéens qui pourraient surgir lors de cette prise de risque qu'est l'exposition de soi au regard (Jourdan, 2006) : Nolwenn dit ainsi à l'élève qui avait énormément rougi que son oral était très bien et en classe, elle ne fait pas passer ses élèves à l'oral trop tôt dans l'année ; Laure s'implique dans le travail avec les élèves en difficulté sur le contenu de leur exposé pour les sécuriser ; Héroïse, en se montrant accueillante et souriante en classe, en rappelant aux élèves d'être gentils les uns envers les autres lors du passage à l'oral d'un de leurs camarades, crée une ambiance sereine.

Il nous a par ailleurs semblé que les trois enseignantes œuvraient, chacune à leur manière, à mettre à distance les affects liés au corps et à la voix, peut-être pour se protéger d'affects négatifs qu'elles-mêmes pourraient éprouver et protéger leurs élèves d'une « tempête émotionnelle » (Jourdan, 2019, p.4) qui pourrait surgir dans l'espace scolaire. Nous faisons ainsi l'hypothèse que pour mettre à distance le surgissement de ces affects, deux des trois enseignantes interrogées, Laure et Héroïse, se plaçaient non seulement du côté du conseil didactique mais qu'un autre mécanisme de défense consiste à esquiver pour que l'atmosphère de la classe demeure supportable. Ainsi quand un élève est en difficulté pour répondre à l'oral et qu'il baisse la tête, Laure dit « *botter en touche* » et ne plus interroger l'élève. Héroïse esquive les conseils sur la voix en raison du décalage qu'elle perçoit entre la voix entendue par soi et celle entendue par les autres : elle a peur de blesser l'élève à qui elle ferait des retours sur ce point. Héroïse semble craindre d'aller sur un terrain trop personnel puisque la voix dévoile l'intime (Décamps, 2006). Les précautions d'Héroïse par rapport à la voix des élèves mais aussi lorsqu'elle choisit ses mots quand elle fait des retours à un élève qui bouge beaucoup lors d'un oral et dont les mouvements lui donnent

la nausée, font ainsi écho au constat de Gagnon et Dolz pour qui les professeurs, lors de retours sur les oraux, appréhendent d'entrer dans des dimensions trop privées (Gagnon, Dolz, 2016). Nous avons aussi relevé un paradoxe dans les propos d'Héloïse qui va dans ce sens et qui semble révéler que l'enseignante « ne s'autorise pas à franchir certaines limites qui relèvent selon les acteurs concernés de l'intime. » (Gaussel, 2018, p. 17). Héloïse dit en effet, lors de l'entretien, ne pas supporter d'entendre les voix aiguës, au point de ne pas réussir à se concentrer et à culpabiliser de ces affects négatifs. Or, lorsque je lui ai demandé si cela lui était arrivé avec des voix d'élèves, elle m'a répondu par la négative, me disant que seules les voix d'adultes créaient ces émotions en elle. Il nous a paru qu'il y avait une forme d'esquive ici, comme si Héloïse s'interdisait ce type d'affect envers ses élèves, en allant jusqu'à ne pas remarquer des voix d'élèves aiguës, peut-être afin de les préserver et se préserver elle, en ne se confrontant pas au fait de dire éventuellement à un élève qu'il a une voix trop aiguë.

La « tempête émotionnelle » (Jourdan, 2019, p.4) évoquée plus haut peut aussi surgir lorsque les trois enseignantes sont jurys de Grand oral. Laure se sent ainsi bernée face à l'aisance corporelle et vocale d'un candidat qui n'a pas travaillé le contenu de son exposé de première partie de Grand oral. De même, le contenu superficiel d'un candidat met Nolwenn hors d'elle. Enfin, Héloïse a l'impression de ne plus exister - comme le suggère sa comparaison à une plante verte - lorsqu'elle est le jury qui ne maîtrise pas l'Enseignement de Spécialité sur lequel porte l'exposé du Grand oral et que son rôle consiste seulement à apprécier les compétences corporelles et vocales du candidat. Nous faisons l'hypothèse que les enseignantes s'autorisent davantage à éprouver des affects négatifs lorsqu'elles sont jurys que lorsqu'elles forment les élèves à la première partie du Grand oral dans leurs classes, peut-être parce que cela leur permet de tenir leur rôle d'accompagnement de leurs élèves sur la durée, celle de l'année scolaire. De plus, en place de jury, les affects négatifs sont énoncés car ils font apparaître certaines dérives de l'épreuve du Grand oral, dérives qui vont à l'encontre de ce qu'elles ont investi dans cette épreuve avec les élèves lorsqu'elles les y ont formés.

Épreuve et rapport à l'épreuve

L'« épreuve » est celle du sujet enseignant (Terrisse, 1994), lorsque celui-ci rencontre la classe. La contingence et l'imprévisible caractérisent l'épreuve de la classe (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013), de surcroît, nous semble-t-il, à l'occasion de la formation d'élèves à la première partie du Grand oral qui est une nouvelle épreuve liée à une réforme et où corps et voix qui se dévoilent peuvent faire jaillir des affects lors des situations de classe : « La voix est cet imprévisible qui peut nous lâcher à tout instant. Elle nous met en émoi et en effroi de ce qui peut advenir et est en position d'attente. » (Décamps, 2007, p. 46). Il nous apparaît que Laure et Héloïse structurent fortement les passages à l'oral des élèves, si bien qu'ils s'apparentent à un rituel : les élèves savent qu'ils vont passer à l'oral à chaque séance pour corriger les exercices et répondre aux questions de l'enseignante dans la classe de Laure, de leurs camarades dans la classe d'Héloïse. Ainsi, cette prévisibilité structurelle de la séance est une manière selon nous pour contrer l'inconnu du passage à l'oral, inconnu valable pour les élèves comme pour les enseignants, ce qui est encore plus tangent chez Héloïse qui prévient la veille l'élève qui passera à l'oral et qui lui permet de choisir un camarade avec lequel passer. Cette organisation presque immuable renvoie à ce que Cifali (1992) évoque sur les affects des enseignants face à la contingence liée à l'épreuve de la classe. Ceux-ci préparent minutieusement leurs cours et mettent en place des rituels pour mettre en sécurité les élèves et eux-mêmes, même si pédagogiquement, la répétition permet aussi de donner des repères et des habitudes de travail aux élèves. L'anecdote racontée par Héloïse semble toutefois témoigner de la dimension sécurisante du rituel : malgré la structuration rassurante de son cours et l'instauration d'une ambiance sereine, un élève a eu une attitude provocatrice durant son passage à l'oral, ce qui l'a touchée mais la situation s'est résolue. De plus, Nolwenn, elle, centre son travail sur le script, et donc sur un écrit. Elle ne fait passer à l'oral que des élèves volontaires et en fin d'année. Est-ce pour esquiver l'inattendu de ce qui pourrait jaillir lors de passages à l'oral plus fréquents ?

Conversion didactique et transposition expérientielle

La conversion didactique est l'un des analyseurs du rapport à l'épreuve : il permet de décrire « les influences de l'expérience personnelle du sujet enseignant sur son activité didactique. » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p.2). En tant qu'apprenante, seule Nolwenn dit avoir vécu un moment de formation sur les compétences orales à partir d'analyses de vidéo quand elle était à l'IUFM, qu'elle transpose lorsqu'elle filme ses différentes postures à l'oral pour que ses élèves les analysent. Héloïse ne transpose pas une situation didactique mais son expérience par rapport à l'atmosphère de classe créée par son enseignante de mathématiques de Sixième lorsqu'elle s'attache à créer une ambiance de classe favorable à la prise de parole en public de ses élèves. De plus, l'attention qu'Héloïse et Laure accordent au contenu est issue d'un événement qui les a marquées en tant qu'apprenantes, et qu'elles ont transposé dans leur enseignement (Buznic-Bourgeacq, 2015) : les formations données dans le domaine professionnel de l'animation pour Héloïse et l'expérience des oraux de concours pour Laure.

Des sensations liées au vécu corporel ou vocal des enseignantes ont également une influence sur leurs choix didactiques. Ainsi, Laure s'inspire de ce qu'elle éprouve en classe quand elle sent qu'elle capte son auditoire d'élèves par son regard pour conseiller aux élèves de lever la tête lors de leur prise de parole et de passer par le regard pour intéresser le jury. Nolwenn relie certaines postures d'élèves durant leur prise de parole à l'occasion de Grands oraux blancs à ce qu'elle ressent corporellement en classe lorsqu'elle est fatiguée et qu'elle fait l'appel sur son téléphone avec une posture fermée, les épaules rentrées ou quand elle sent qu'elle a une posture de recul face à une classe qu'elle perçoit comme compliquée. S'appuyant sur ses propres ressentis corporels lorsqu'elle s'expose en classe, elle conseille aux élèves ce qu'elle se dit à elle-même : ouvrir le thorax, stabiliser ses pieds, se dire que cet espace de parole est le leur. Ce que Nolwenn ressent par rapport à sa voix en termes de débit et de diction, lorsqu'elle dit parler trop vite et avoir eu besoin de séances d'orthophonie pour

mieux articuler se retrouve également transposé dans les conseils donnés à ses élèves sur la nécessité de prendre des respirations, d'adapter son débit pour être audible. On retrouve ici des formes de « transposition expérientielle » (Jourdan, 2006, p.48) : l'enseignant construit « un enseignement en référence à son vécu, à ses propres sensations » (*ibid.*, p.48) si bien que « son vécu corporel fait office de savoir de référence. » (*ibid.*, p.49) et on pourrait dire son vécu vocal pour Nolwenn lorsqu'elle travaille sur le débit de la parole avec ses lycéens.

Ces diverses transpositions didactiques de l'expérience personnelle de l'oralité semblent mener deux des enseignantes interrogées à faire du corps un « corps didactisé » (Jourdan, 2006, p.43), et de leur voix une voix didactisée, pour paraphraser Jourdan, c'est-à-dire que le corps et la voix de l'enseignant incarnent les savoirs sur l'art oratoire afin de les adapter et les rendre accessibles aux élèves. En effet, lors des formations de leurs élèves à la première partie du Grand oral, Héloïse et Nolwenn se mettent en scène afin de leur faire comprendre comment gérer les gestes parasites pour Héloïse et le débit pour Nolwenn. Les deux enseignantes didactisent ainsi leur corps ou leur voix en en faisant des vecteurs d'enseignement de compétences orales corporelles et vocales : « comme le comédien, l'enseignant utilise son corps et sa voix comme outil de travail, à la fois en tant que stratégie de transmission et en tant qu'outil d'animation » (Cadet, Tellier, 2014, p.7).

Le sujet supposé savoir

Lors de l'épreuve de la classe, à l'occasion de la formation de leurs élèves à la première partie du Grand oral, les trois enseignantes occupent différemment la fonction de « celui qui est supposé détenir et transmettre le savoir » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96). Nolwenn et Héloïse sont apparues occuper cette place de « Sujet Supposé Savoir » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.95) avec assurance, ce que nous avons lu tant dans les activités diverses mises en place pour accompagner leurs élèves sur le plan du contenu et de la forme oratoire, que sur celles dédiées au travail des compétences corporelles et vocales. Si la conscience de la solidité de son savoir mathématique permet à

Laure de « se sentir en sécurité face aux élèves et soutenir sa place d'enseignant » (Jourdan, 2006, p.57), la non toute-maîtrise du savoir sur ce qu'est être un bon orateur nous a semblé mettre l'enseignante en insécurité. En effet, nous avons eu l'impression que Laure, lorsque nous lui posions des questions sur la manière dont elle travaillait les compétences corporelles et vocales, ressentait de la gêne, comme si elle se mettait en position de celui qui est évalué face à nous, voire par nous. Nous avons aussi eu l'impression que notre entretien tournait parfois pour Laure à l'évaluation de connaissances, qu'elle projetait sur nous une maîtrise de l'enseignement des compétences oratoires, ce qui la mettait mal à l'aise car il révélait son manque de maîtrise dans le domaine des compétences orales. De plus, il nous a semblé qu'elle ressentait une sorte de honte dans le fait de ne pas avoir assisté à des formations dans ce domaine. Lors de cet entretien, des « enjeux narcissiques » (Jourdan, 2006, p.57) nous ont ainsi paru se faire jour. Enfin, dans cet enseignement spécifique qu'est la formation à la première partie du Grand oral et qui suppose que la force de conviction des candidats passe non seulement par le contenu d'un discours structuré mais aussi par une maîtrise de son corps et de sa voix, l'enseignant de mathématiques qui « s'expose au regard d'une manière spécifique » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96) devient, à l'instar de l'enseignant d'EPS « le corps supposé savoir » (Jourdan, 2006, p. 53) mais également la voix supposée savoir. Nolwenn nous semble avoir conscience qu'elle incarnait dans le quotidien de la classe ce corps et cette voix supposés savoir être une bonne oratrice, lorsqu'elle dit faire attention à sa posture devant les élèves afin qu'elle soit la meilleure possible et qu'elle constitue un exemple pour eux ou lorsqu'elle met en scène différents débits de parole pour que les élèves se rendent compte de l'effet produit sur le jury.

L'impossible à supporter

Dans l'épreuve de la classe, l'impossible à supporter traduit « l'empêchement que peut rencontrer un sujet enseignant à maintenir l'équilibre qui lui permette de soutenir sa place d'enseignant. » (Savournin, 2013, p.6). Nous avons perçu que Laure et Nolwenn, qui considèrent le fait de faire des mathématiques seulement

à l'oral comme un problème ou un handicap, se sentaient empêchées de former leurs élèves à la première partie du Grand oral en raison de l'impossibilité, selon elles, de présenter un raisonnement mathématique sans s'appuyer sur un écrit qui se construirait en même temps que l'oral se déroulerait. D'où le conseil paradoxal de Laure de parler le moins possible de mathématiques durant la première partie du Grand oral. Pour Laure et Nolwenn, la structure de la première partie du Grand oral – qui suppose de ne pas s'appuyer sur un écrit s'élaborant en même temps que l'oral (l'élève peut toutefois préparer à l'avance un support lors de sa préparation préalable) – les mettait dans une réelle impossibilité didactique, créant chez elles une forme de colère ou de désarroi exprimés lors de l'entretien. En effet, l'impossible à supporter se manifeste le plus fréquemment par « la mise en jeu d'affects (peur, ennui, pitié, colère, violence, honte, plaisir, exaltation) qui témoignent eux aussi de la confrontation de l'enseignant à de l'imprévisible et/ou de l'impossible. » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96).

De plus, Laure insiste sur le fait que les formations proposées aux enseignants sur le Grand oral ne sont pas adaptées à sa discipline, comme si elle ressentait un manque de considération envers sa matière et envers elle-même, créant une sorte d'une blessure narcissique faisant peut-être écho avec le fait que les modalités de la première partie du Grand oral n'étaient pas adaptées aux spécificités de la pensée mathématique qui ne peut s'élaborer qu'à l'oral. Ainsi, nous avons interprété son refus de suivre l'une des formations M@gistère proposées par l'institution comme la traduction d'un impossible à supporter pour Laure, comme une sorte de passage à l'acte symbolisé par un abandon ponctuel de sa place d'enseignant (Blanchard-Laville, 2001) dont l'une des facettes est de se former.

Le transfert

Lors de l'épreuve de la classe, la formation à la première partie du Grand oral réveillerait peut-être quelque chose chez l'enseignant que l'on pourrait analyser en termes de transfert. Le transfert est un « amour venant là où il n'aurait rien à y faire : dans une relation professionnelle. » (Cifali, 1994, p.164). L'embarras de Laure à attribuer des notes basses en mathématiques à ses élèves de Terminale,

la difficulté qu'elle exprime à sentir que les élèves lui en veulent de cette situation nous apparaît être reliés à la question d'être aimée par ses élèves, à la « cour d'amour » (Pujade-Renaud, 1983a, p.116) propre à la relation pédagogique. Nous interprétons aussi en ce sens le fait qu'elle s'implique fortement dans l'accompagnement de ses élèves les plus en difficulté lors de la préparation de l'exposé de la première partie du Grand oral. Cet amour transféré sur les élèves à l'occasion de la formation à la première partie du Grand oral nous a également semblé se faire jour lorsque Héroïse évoque son désir de créer une ambiance sereine, pour que ses élèves se sentent bien et rassurés, mais également lorsque Nolwenn dit se sentir comme une mère pour ses élèves à l'occasion de cette formation spécifique où évaluation ne rime pas avec sanction mais avec progression et accompagnement. Les trois enseignantes transfèrent ainsi une forme d'amour maternel sur leurs élèves, propre à toute relation pédagogique mais peut-être encore plus probante à l'occasion d'une formation à la prise de parole en public et la prise de risque qu'elle constitue pour certains élèves.

Cette prise de risque, Laure l'a d'ailleurs vécue douloureusement lors de ses oraux en tant qu'étudiante et nous pouvons interpréter son souci d'accompagner ses élèves les plus en difficulté sur le plan du contenu – au point de préparer l'exposé avec eux – comme le désir qu'ils ne vivent pas la même situation traumatisante qu'elle, car dans son rapport avec certains élèves, l'enseignant « rejouerait son histoire, parlant davantage à partir de l'enfant en lui que de l'adulte qu'il est devenu. » (Cifali, 1994, p.180). Chez Laure, se rejouerait ainsi quelque chose de son histoire passée, non de l'enfance, mais de sa période estudiantine. Ainsi, elle met en place un fort accompagnement disciplinaire qu'elle n'a pas eu quand elle était élève. Il en est de même pour Héroïse qui veut protéger les élèves qui passent à l'oral dans sa classe d'éventuelles moqueries qu'elle dit avoir observées quand elle était collégienne ou lycéenne. Héroïse projette quelque chose de ses émotions passées sur ses élèves, la relation éducative faisant replonger l'élève comme l'enseignant dans leur enfance (Jourdan, Savournin, Brossais, 2019). Quant à Nolwenn, elle n'évoque pas de passage à l'oral douloureux de son passé mais parle de moments où elle fait l'appel sur son téléphone en classe et qu'elle se sent en position défensive parce qu'elle est fatiguée et dit se recroqueviller sur elle-même. Peut-être pouvons-

nous retrouver ici, comme chez Laure et Héroïse, une forme de réactivation du soi-élève (Blanchard-Laville, 2001) à l'insu de l'enseignant lors de l'épreuve de la classe, et qui est agissant. Il nous semble que Nolwenn rejoue parfois, face à ses élèves en classe, une prise de parole qui a pu être difficile dans son passé, même si elle n'en fait pas état lors de l'entretien, d'où cette position corporelle de recroquevillement qu'elle évoque. Cette scène nous a semblé agissante dans l'enseignement de Nolwenn car elle les fait peu passer à l'oral en classe, travaillant avec eux surtout sur leurs scripts et elle donne les conseils qu'elle s'applique à elle-même et aux élèves qu'elle sent stressés, comme respirer, se stabiliser sur ses pieds, poser sa voix.

Ainsi, lors de la formation des élèves à la prise de parole en public, des projections et des identifications sont à l'œuvre chez les trois enseignantes, réactivant des scènes passées par un jeu de miroir et d'échos.

Enfin, chez les élèves, nous pouvons également déceler des phénomènes transférentiels dans ce contexte particulier de formation des lycéens à la première partie du Grand Oral. Par exemple, Héroïse ressent la provocation de son élève envers la classe et elle-même comme risquant de créer quelque chose qu'elle ne trouvait pas sain. Comme le souligne Blanchard-Laville, l'élève ainsi « réactualise dans l'espace pédagogique des demandes façonnées, selon son mode à lui, par son passé, et, en particulier, structurées selon le schéma prototypique de ses demandes anciennes aux imagos parentales. » (Blanchard-Laville, 2001, p.150). Le fait de provoquer son auditoire composé de ses pairs et de son enseignante en écrivant très gros lors d'un entraînement à l'oral peut être lu comme un transfert de la part de cet élève. Celui-ci semble avoir voulu contrer une autorité ou attirer l'attention : -l'enseignant, en position de sujet savoir, est une « surface idéale de projection » (Cifali, 1994, p.165). Les passages à l'oral à l'occasion d'entraînements au Grand oral peuvent ainsi cristalliser des projections et des identifications inconscientes, permises en quelque sorte par la présence d'un public et d'une exposition de soi.

Conclusion

Cette recherche qualitative, ancrée dans l'analyse clinique des processus d'éducation et de formation, s'est attachée à décrire et à comprendre en quoi des enseignants de mathématiques traversent une épreuve lorsqu'ils forment des lycéens à la première partie du Grand oral.

Dans la démarche clinique, l'enseignant est pris en compte comme un sujet, et nous avons tenté de comprendre quels étaient les enjeux subjectifs qui influent sur sa pratique professionnelle, parfois à son insu. En effet, notre cadre théorique se réfère à la psychanalyse : dans les métiers de l'humain et donc de l'éducation, l'inconscient est agissant, comme dans toute relation humaine. Malgré les discours didactiques et pédagogiques rationalisants, il se rejoue donc en classe des situations antérieures, des réactivations d'affects anciens que nous avons essayé de déceler dans les trois entretiens semi-directifs de trois enseignantes de la spécialité mathématiques en lycée devant former les élèves au Grand oral. En effet, nous nous sommes centrées sur ce qui, dans le discours des trois enseignantes interviewées, ouvrait « une porte d'accès à la réalité psychique singulière d'un sujet » (Yelnik, 2005, p.142) et nous avons tenté de nous approcher de certaines dimensions inconscientes qui pouvaient apparaître dans leurs paroles, mais aussi dans les manifestations de leurs émotions, leurs rires, leurs silences, les répétitions de certaines expressions et dans ce que nous avons nous-même éprouvé lors des entretiens et de leurs lectures.

Nous souhaitons explorer ce que vivent les enseignants de mathématiques dans l'espace de la classe lorsqu'ils forment leurs élèves à la première partie du Grand oral et nous avons fait le choix de nous centrer sur la question du corps et la voix de l'élève, convoqués à l'occasion de cette formation aux compétences oratoires, ainsi qu'aux échos qu'ils créent chez l'enseignant. L'analyse des entretiens de trois professeures de mathématiques en lycée, par une démarche clinique qui offre un « projecteur » (Blanchard-Laville, 2001, p.26) éclairant les situations d'enseignement, a révélé des éléments qui ne touchent pas seulement la question du corps et de la voix.

Cette recherche nous a tout d'abord permis de décrire et comprendre comment les enseignantes se positionnent par rapport à la prescription et la nouveauté liées au Grand oral, en lien avec la réforme du lycée. Tout en percevant des incohérences, des pertes et des limites à cette réforme du lycée et à la conception de l'épreuve du Grand oral, toutes trois trouvent un intérêt à former les élèves aux compétences oratoires, au point d'entrer dans une démarche de créativité didactique. Il nous a semblé intéressant de voir comment Laure, Héloïse et Nolwenn développent « un savoir y faire » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96), chacune à leur manière.

De plus, malgré le peu de formation préalable, la question de la didactique de l'oral est prégnante pour les trois professeures interviewées. Elles se rejoignent dans l'exigence d'un contenu scientifique solide, d'un travail sur la structure de l'exposé mais aussi sur les compétences oratoires ayant trait au corps et à la voix. L'oral est un objet de savoir à part entière et pensé comme tel dans leur pratique – même si Laure dit se sentir novice – ce qui nuance certains constats de la recherche évoquant plutôt les difficultés des enseignants à travailler les compétences corporelles et vocales comme un objet d'enseignement (Nonnon, 1999 ; Gagnon et Dolz, 2016). Cela dit, l'épreuve du Grand oral, dans sa dimension oratoire, a été pensée comme un objet d'enseignement transversal et les propos des trois enseignantes interrogées posent la question de l'ouverture des enseignants au transversal. En tant que jury de l'épreuve, n'être qu'observatrice des compétences orales est en effet un impossible à supporter pour Héloïse et le manque de travail sur le contenu mathématique est condamné par les trois professeures, quelles que soient les compétences oratoires du candidat. Leurs discours montrent à quel point l'attachement à la didactique de leur discipline est importante et le fait d'enseigner des compétences orales transversales les questionne également dans leur identité de professeur de mathématiques.

Par ailleurs, l'enseignement de l'oral, lors de la préparation à cette première partie de l'épreuve du Grand oral, met en jeu et expose le corps et la voix des élèves. Sensibles au surgissement des affects des élèves à cette occasion, les trois enseignantes les accompagnent de plusieurs manières lors d'oraux en classe ou durant des Grands oraux blancs. Nous avons ainsi constaté qu'elles cherchent surtout à sécuriser les élèves. Nous avons aussi pu remarquer que certains affects négatifs provoqués par les corps et les voix des élèves sont mis à distance dans le cadre scolaire par des mécanismes de défense, les enseignantes se plaçant du côté du conseil didactique, voire de l'esquive. Ainsi, travailler l'oral avec des lycéens touche les affects, parce que l'oral est indissociable du corps et de la voix et d'une exposition de soi. Il nous semble que cette composante subjective de l'enseignement de l'oral serait intéressante à prendre en compte lors de formations ou d'accompagnement des stagiaires lors de tutorats.

L'« épreuve » du sujet enseignant qui rencontre la classe (Terrisse, 1994) est marquée par la contingence et l'imprévisible (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013), exacerbés par les moments de formation à l'oral où de l'inattendu et des affects peuvent jaillir lors des passages à l'oral des élèves, l'exposition de soi au regard étant une prise de risque (Jourdan, 2006). Le rapport à l'épreuve nous est apparu comme un concept heuristique dans cette recherche, nous permettant de comprendre « cette traversée de l'« épreuve » de l'enseignement » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p.96) et de la formation de lycéens à la première partie du Grand oral.

Des transpositions didactiques issues de différentes situations de l'oralité vécues par les trois enseignantes ont une influence sur leur pratique professionnelle. L'exigence d'un contenu solide a pu être reliée à une expérience professionnelle antérieure pour Héroïse et à l'expérience des oraux de concours pour Laure. Des sensations liées au vécu corporel ou vocal des enseignantes influent également sur leurs choix didactiques pour faire travailler le corps et la voix éloquentes chez les élèves. Il s'agit essentiellement de sensations issues de leur vécu d'enseignantes et touchant le regard, la posture et le débit. Nous avons pu

analyser que Nolwenn et Héroïse, en se mettant en scène pour faire passer des savoirs sur les compétences orales, didactisent leur corps et leur voix, c'est-à-dire qu'elles transposent ce qu'elles ont construit au niveau de leur corps et de leur voix à l'oral en contenus d'enseignement et objets de savoir pour les élèves. Nous faisons donc le constat que quand on touche à l'enseignement de l'oral, on touche à l'histoire singulière de chacun. Les diverses expériences de l'oralité des enseignants agissent sur leur enseignement, parfois à leur insu. Il serait donc intéressant de prendre en compte en formation sur le Grand oral ou sur les compétences orales, cette dimension subjective de l'enseignement de l'oral où se rejouent, parfois de manière inconsciente, des expériences professionnelles, corporelles et vocales du passé.

Les trois enseignantes occupent différemment la place de supposé savoir comment former des élèves à la première partie du Grand oral. Laure se sent dans la non toute-maîtrise sur le plan des savoirs liés à l'éloquence, tandis que les deux autres professeuses de mathématiques ont une place de sujet supposé savoir affirmée, au point d'incarner, pour Nolwenn, « le corps supposé savoir » (Jourdan, 2006, p. 53) et la voix supposée savoir être une bonne oratrice. Se pose ici la question de la formation des enseignants aux compétences corporelles et vocales dans le domaine oratoire car les discours des trois professeuses interviewées ont révélé différentes manières d'occuper la place de sujet supposé savoir, en lien avec leurs expériences personnelles de l'oralité.

De l'impossible à supporter s'est fait jour dans les discours de Laure et Nolwenn, non en lien avec la question du corps et de la voix, mais en raison des conditions et de la structure de la première partie de l'épreuve du Grand oral qui ne prend pas en compte les spécificités de la discipline mathématiques, dont le raisonnement s'appuie sur un écrit qui se construit en même temps que l'oral, ce qui met les enseignantes dans une sorte d'impossibilité didactique.

Enfin, si la classe est d'emblée un espace de transfert, l'accompagnement individuel des élèves dans la préparation de leur exposé de première partie du Grand oral apparaît, chez Laure et Nolwenn, comme propice à l'apparition d'un transfert s'apparentant à un amour maternel envers les élèves. Le désir d'Héroïse de créer une ambiance sereine et rassurante lors des passages à l'oral des

élèves nous a aussi semblé procéder du même type de transfert. De plus, des scènes douloureuses liées à des oraux vécus antérieurement par les enseignantes sont réactivées lors de cette formation au Grand oral, menant les professeures à faire des choix afin de sécuriser les élèves pour qu'ils ne vivent pas ce même type d'expérience, lors de la préparation de l'exposé pour Laure ou lors des passages à l'oral pour Héloïse. Nous avons aussi pu déceler un transfert de la part d'un élève, à l'occasion de son passage à l'oral dans la classe d'Héloïse, car celui-ci a provoqué l'enseignante, comme s'il projetait en elle une figure parentale d'autorité.

Certaines limites se sont révélées lors de cette recherche. Tout d'abord, nous constatons que les enseignantes se sont peu exprimées sur leurs émotions éprouvées à l'occasion de l'enseignement du Grand oral. Mener des entretiens est chose délicate et j'ai pu me rendre compte, malgré des entraînements formateurs, de la difficulté à mettre réellement la personne en confiance et à lui faire parler librement de ses émotions, et en place d'intervieweur à ne pas trop parler. Une autre limite est que les professeures interviewées n'avaient pas toujours conscience de faire travailler le corps et la voix de leurs élèves, peut-être parce que cette épreuve est nouvelle et que l'oral se met peu à peu en place dans les classes. Enfin, même si la démarche clinique suppose, lors des analyses d'entretien, une « position d'interprétant » (Cifali, 2006, p.133), j'ai parfois craint de surinterpréter les discours des professeures interviewées.

Pour poursuivre cette recherche, plusieurs pistes sont envisageables. Des recherches sur le même thème avec des enseignants d'autres matières ou bien des enseignants stagiaires découvrant leur corps et leur voix professionnels pourraient prolonger et approfondir ce travail. Il nous semble également qu'un travail de recherche pourrait explorer plus précisément le rapport à la prescription de la réforme du lycée et du Grand oral. Enfin, à l'instar de Pujade-Renaud (1983) qui a mené des entretiens cliniques non directifs avec des enseignants mais également avec des élèves lors de son travail de thèse, il pourrait être intéressant

de mener une recherche sur la manière dont l'apprentissage des compétences orales est une épreuve pour des lycéens se préparant au Grand oral.

Sur un plan plus personnel, cette recherche, en me faisant découvrir la clinique analytique des processus d'éducation et de formation, m'a permis de découvrir des concepts rendant plus intelligible ma pratique d'enseignante, de tutrice et de formatrice. Connaître les phénomènes de transfert, les déceler parfois dans les relations éducatives et de formation, me permet de mieux vivre la complexe profession d'enseignante et de moins subir certains conflits ou formes de « tempête émotionnelle » (Jourdan, 2019, p.4) qui pouvaient me toucher voire me submerger. De plus, analyser des entretiens de professeures de mathématiques m'a fait me déplacer sur le plan des idées préconçues que je pouvais avoir sur les enseignants de cette discipline car j'ai été étonnée de certains résultats. Enfin, considérer l'enseignant comme un sujet singulier ayant son passé et doté d'un inconscient, me pousse à accueillir encore davantage la parole des stagiaires que j'accompagne lors de tutorats, ainsi que les collègues que je rencontre lors de formations. J'aimerais désormais poursuivre mon cheminement en participant à des groupes d'analyses de pratique professionnelle d'inspiration psychanalytique comme Blanchard-Laville en menait (Blanchard-Laville, 2001).

Bibliographie

BARDIN L. (2013). *L'analyse de contenu*. Quadrige

BAUDART F. (2011). Monde de l'oral et monde de l'écrit en mathématiques. *Le français aujourd'hui*, 174, 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0107>

BLANCHARD-LAVILLE C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2019). Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien: Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 61-77. <https://doi.org/10.3917/lse.521.0061>

BROSSAIS E. (2017). La question du sujet dans les recherches en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 38 | 2017, mis en ligne le 01 juillet 2018, consulté le 18 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1560> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1560>

BROSSAIS E., JOURDAN I., SAVOURNIN F., in CARNUS, M.F., TERRISSE, A. (Eds.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.

BROSSAIS E., LEFEUVRE G. et alii (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Octarès éditions, collection Le travail en débats.

BUZNIC-BOURGEACQ P. (2015). La Conversion Didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations - Recherche En Education Des Adultes* 0 (13–14).

CALVINO I. (1984). *La Machine littérature*. Seuil.

CARNUS, M.F., TERRISSE, A. (Eds.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.

CHANUDET M. (2019). La place de la verbalisation dans l'activité de résolution de problèmes en mathématiques : le cas du problème des portes de prison. *Raisons éducatives*, 23, 125-151. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0125>

CIFALI M. (1992) La dignité d'un métier, *Pratique de formation(Analyses)*, Université Paris VIII, Paris, 15-22.

CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France.

CIFALI, M. (2006) in CIFALI M. et al., *De la clinique*. De Boeck Supérieur | « Perspectives en éducation et formation », pages 127 à 144 ISBN 9782804152444 DOI 10.3917/dbu.cifal.2006.01.0127

DÉCAMPS A. (2006), *Effets de voix*, Champ social éditions

DÉCAMPS A. (2007). Trajectoires vocales... des effets de voix. *Chimères*, 65(3), 43-54. <https://doi.org/10.3917/chime.065.0043>

DELANOE M.-H. & LABRIDY F. (1983). Formation des enseignants et psychanalyse. *Revue EP.S*, n° 184, p. 31-34.

DELHAY C. (2019). *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances*, Rapport remis à Jean-Michel Blanquer le 19 juin 2019. https://cache.media.education.gouv.fr/file/Bac_2021/82/3/rapport_grand-oral-cyril-delhay_1145823.pdf

GAGNON R., DOLZ J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>

GARCIA-DEBANC C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>

GAUSSEL M. (2017). Dossier de veille de l'IFE n°117. *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Lyon : ENS de Lyon

GAUSSEL M. (2018). Dossier de veille de l'IFE n°126. *Que fait le corps à l'école ?* Lyon : ENS de Lyon

GUIMBRETIERE E. in TELLIER M. ET CADET L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des Langues, pp. 16-27

JOURDAN I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS . *Aster*, n° 42, p. 57-78

JOURDAN I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducations* [En ligne], 12 | octobre 2014, mis en

ligne le 25 février 2015, consulté le 27 novembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/2253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2253>

JOURDAN I. (2019) Présence de l'enseignant en classe : un dispositif clinique de formation pour habiter son corps et sa voix. *La formation des enseignants*, n°33, novembre 2019

JOURDAN I., BROSSAIS E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 29 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1064> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1064>

JOURDAN I., SAVOURNIN F., BROSSAIS E. (2019). Le transfert dans la relation éducative et d'enseignement, une rencontre entre deux désirs. Analyse de pratiques enseignantes et leurs soubassements épistémologiques relatifs au savoir et au sujet. Perspectives en formation. SAVOIR(S) ET SUJET(S) DANS LA FORMATION AUX METIERS DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

LAPARRA M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 01 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1155>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019 a). Programme de l'enseignement de français de la classe de Seconde générale et technologique. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019 b). Programme de l'enseignement de français de la classe de Première des voies générale et technologique. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019 c). Programme de mathématiques en seconde générale et technologique et en enseignement de spécialité de mathématiques en première générale. Arrêtés du 17-1-2019 publiés au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2019 d). Programme de l'enseignement de spécialité de mathématiques de terminale générale. Arrêtés du 19-7-2019 publiés au BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019.

MOLL J. (2003). Des effets du regard et de la parole. *Enfances & Psy*, 2003/4 no24, p. 50-56. DOI : 10.3917/ep.024.0050

MONTAIGNE M. de (1588). *Essais*.

NONNON E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 129. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. pp. 87-131; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>

NONNON E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3115> ; DOI : 10.4000/pratiques.3115

PUJADE-RENAUD C. (1983a). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. L'Harmattan

PUJADE-RENAUD C. (1983b). *Le corps de l'élève dans la classe*. L'Harmattan

ROUXEL A. (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? . *Le français aujourd'hui*, 2(2), 65-73. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0065>

SAVOURNIN F. (2013). Enseigner en établissement spécialisé : rapport à l'épreuve et position subjective de l'enseignant. *Estilos da Clinica ; Revista sobre infancia com problemas*. ISSN 1415T7128, revue qualifiante en Science de l'Éducation en France et au Brésil. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v18i3p559-573>

TELLIER M., CADET L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des Langues

TERRISSE A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation*, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université Toulouse III.

TOUBOUL, A. in CARNUS, M.F., TERRISSE, A. (Eds.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.

ULIVIERI STIOZZI S. (2016). Du corps au savoir. Le corps enseignant et le défi des affects. *Cliopsy*, 16, 95-102.

YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. In: *Recherche et formation* n° 50. 133-146

Sitographie :

B.O. spécial n°2 du 13 février 2020 définissant l'épreuve du Grand oral. NOR : MENE2002780N-Note de service n° 2020-036 du 11-2-2020-MENJ - DGESCO A2-1. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002780N.htm>

DELHAY C. (2018). Conférence « L'oral cela s'apprend » lors du PNF « La prise en compte de l'oral au lycée », https://www.canal-u.tv/video/eduscol/oral_l_oral_cela_s_apprend.51503

<https://archiclasse.education.fr/De-l-importance-du-corps-et-de-la-posture-des-apprenants>

VIBERT, A. (2013). Faire place au sujet lecteur en classe. Quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et lycée ?. <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/francais-lycee/archive/la-lecture-analytique-au-lycee/faire-place-au-sujet-lecteur-en-classe/>

Annexes

Annexe 1 : Grille d'évaluation indicative de l'épreuve orale terminale

	Qualité orale de l'épreuve	Qualité de la prise de parole en continu	Qualité des connaissances	Qualité de l'interaction	Qualité et construction de l'argumentation
très insuffisant	Difficilement audible sur l'ensemble de la prestation. Le candidat ne parvient pas à capter l'attention.	Énoncés courts, ponctués de pauses et de faux démarrages ou énoncés longs à la syntaxe mal maîtrisée.	Connaissances imprécises, incapacité à répondre aux questions, même avec une aide et des relances.	Réponses courtes ou rares. La communication repose principalement sur l'évaluateur.	Pas de compréhension du sujet, discours non argumenté et décousu.
insuffisant	La voix devient plus audible et intelligible au fil de l'épreuve mais demeure monotone. Vocabulaire limité ou approximatif.	Discours assez clair mais vocabulaire limité et énoncés schématiques.	Connaissances réelles, mais difficulté à les mobiliser en situation à l'occasion des questions du jury.	L'entretien permet une amorce d'échange. L'interaction reste limitée.	Début de démonstration mais raisonnement lacunaire. Discours insuffisamment structuré.
satisfaisant	Quelques variations dans l'utilisation de la voix ; prise de parole affirmée. Il utilise un lexique adapté. Le candidat parvient à susciter l'intérêt.	Discours articulé et pertinent, énoncés bien construits.	Connaissances précises, une capacité à les mobiliser en réponse aux questions du jury avec éventuellement quelques relances	Répond, contribue, réagit. Se reprend, reformule en s'aidant des propositions du jury.	Démonstration construite et appuyée sur des arguments précis et pertinents.
très satisfaisant	La voix soutient efficacement le discours. Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.). Le candidat est pleinement engagé dans sa parole. Il utilise un vocabulaire riche et précis.	Discours fluide, efficace, tirant pleinement profit du temps et développant ses propositions.	Connaissances maîtrisées, les réponses aux questions du jury témoignent d'une capacité à mobiliser ces connaissances à bon escient et à les exposer clairement.	S'engage dans sa parole, réagit de façon pertinente. Prend l'initiative dans l'échange. Exploite judicieusement les éléments fournis par la situation d'interaction.	Maîtrise des enjeux du sujet, capacité à conduire et exprimer une argumentation personnelle, bien construite et raisonnée.

Annexe 2 : Grille d'entretien semi-directif

1. Est-ce que vous pourriez me raconter votre parcours de formation, les étapes principales de votre carrière d'enseignant ? (lieux, niveaux enseignés etc.)

2. Pourquoi avez-vous choisi cette profession ?

3. Et pourquoi choisir cette discipline à enseigner, les mathématiques ?

4. Comment avez-vous vécu la dernière réforme du lycée et du baccalauréat ?

5. Que pensez-vous de la nouvelle épreuve du grand oral, et plus spécifiquement de la première partie de l'épreuve (= la partie où ils doivent parler debout, afin de présenter leur réponse au sujet choisi par le jury.) ?

Relance : Selon vous, quels sont les enjeux principaux du grand oral ?

6. Selon vous, quelles sont les compétences fondamentales du Grand oral que doivent acquérir les élèves ?

Si rien sur corps et voix, l'introduire ici :

-Et pour vous, quelle est la place de la posture corporelle pour cette première partie de l'épreuve du Grand oral ?

-Puis : Et pour vous, quelle est la place de la voix pour cette première partie du Grand oral ?

7. Comment s'acquièrent les compétences essentielles à la première partie du Grand oral ?

Laisser ouvert pour prof ou élève

8. Comment avez-vous vous-même été formé(e) sur les compétences orales ? Au lycée, et pour devenir professeur(e)?

Relance : Est-ce que c'était facile pour vous ? Vous sentiez-vous à l'aise sur le plan du corps, de la voix ?

9. Quels ont été vos choix pédagogiques pour travailler ces compétences fondamentales du grand oral avec les élèves ?

Relance pour ensuite arriver au concret s'il reste trop vague : Comment avez-vous fait concrètement, pouvez-vous me donner des exemples ?

10. Avez-vous suivi une formation pour former les élèves au Grand oral ?

Si non = aimeriez-vous en avoir une ? Qu'aimeriez-vous apprendre ?

11. Comment cela s'est-il passé, lorsqu'il a fallu faire travailler les élèves sur leur corps ?

Relances : Vous auriez un exemple à me donner ? Vous souvenez-vous d'un moment précis que vous pourriez me raconter ? Cela vous a-t-il semblé facile, compliqué ?

Comment faites-vous avec vos élèves quand vous sentez qu'ils ne sont pas à l'aise ?

12. Comment cela s'est-il passé, quand vous avez fait travailler les élèves sur leur voix ?

Relance : Vous auriez un exemple à me donner ? Qu'est-ce qui vous a semblé facile ou difficile ?

13. Quelle est la dimension du Grand oral que vous avez préféré travailler avec vos élèves, la posture corporelle ou la voix ?

14. Est-ce que cela vous a fait réfléchir sur votre propre posture corporelle, en tant qu'enseignant ?

Relance : Avez-vous l'impression d'avoir une posture en classe différente de celle que vous avez à la maison ? Vous le faites naturellement ?

15. Est-ce que cela vous a renvoyé à des choses sur votre propre voix, en tant qu'enseignant ?

Relances : Avez-vous l'impression d'avoir une voix en classe différente de celle que vous avez à la maison ? Vous le faites naturellement ?

Prestation orale : Est-ce que vous faites attention à la manière dont vous captez vos élèves (ou pas). Vous y pensez ? C'est fatigant ? >Aimeriez-vous une formation là-dessus ? Qu'aimeriez-vous apprendre ? = pour le faire se projeter.

16. En termes d'émotions, que pensez-vous de ces moments de formation à la première partie du Grand oral ? Avez-vous senti de l'émotion chez les élèves ? Par rapport à leur corps, leur voix ?

Relances : Est-ce que ça a été agréable, difficile pour eux ? Pourquoi ? Auriez-vous un souvenir d'un moment particulier ?

Est-il déjà arrivé qu'un élève refuse d'aller au tableau ? Qu'est-ce que cela vous a fait ?

17. Et vous, quelles émotions vous rappelez-vous avoir éprouvé quand vous avez formé vos lycéens à ce premier temps du Grand oral ?

Relances : Vous souvenez-vous de ce qui a été agréable, plaisant ou désagréable, pénible ? Vous auriez un exemple à me raconter ? Est-ce que vous vous souvenez d'un élève en particulier qui a pu créer chez vous de l'émotion ?

Par exemple sur le regard : Qu'est-ce que cela vous fait quand un élève est au GO et qu'il ne vous regarde pas ? Et vous lui dites quoi, à l'élève ? Et vous, le regard, c'est important pour vous en classe ? Vous y pensez à ça ? Le regard ça prend quelle place dans votre classe, vous arrivez à voir les 36 ?

Et chez vous, que se passe-t-il quand vous exposez de quelque chose de vous en classe, lorsque vous prenez la parole ?

Annexe 3 : Retranscriptions des entretiens avec « Laure », « Héloïse » et « Nolwenn »

Retranscription entretien 1 du 15 avril 2022 avec « Laure »

Les prénoms ont été modifiés et les noms de lieu remplacés par la lettre X, afin de garantir l'anonymat.

Je commence l'enregistrement, pardon, du coup tu me disais, une relation heu...

L'an dernier ça a été particulier puisque en fait c'était l'année après le confinement et donc les élèves ont choisi leur enseignement de spécialité, heu, pas de manière si réfléchi qu'ça et surtout en n'ayant pas forcément les conseils de... des enseignants, et en n'ayant pas le recul du troisième trimestre, des résultats du troisième trimestre donc on a eu des élèves qui étaient quand même...
5 avaient moins de 5 de moyenne en EDS maths, voilà.

Et tu disais une relation donc un peu froide ? C'est-à-dire ?

C'était très froid...parce que finalement, enfin moi je sais qu'ils... enfin j'avais l'impression que certains m'en voulaient un peu de leur mettre des mauvaises notes, j'avais des élèves qui trichaient
10 aux évaluations, qui mettaient les copies... enfin j'ai dû vérifier...après oui, oui il y avait des choses que jamais on n'aurait vues avant, en terminale spécialité maths, quoi. Voilà. Donc c'est vrai que c'était différent des années qu'on... c'était la première année...

De la réforme... Oui, vous c'était la première année en terminale ?

Oui, en terminale.

15 **Est-ce que tu veux bien me raconter un peu ton parcours de formation, un p'tit résumé, heu, de ta carrière d'enseignant ? Où tu as enseigné, les niveaux, heu, voilà.**

Donc moi je suis allée... après le lycée, je suis allée à la fac où j'ai fait des maths jusqu'en... jusqu'en maîtrise, j'ai passé un an à l'IUFM où j'ai eu mon Capes, après j'ai passé un an où j'ai préparé l'agreg que j'ai pas eue.

20 **Et là tu étais dans la région ?**

J'étais à X, la fac X. Heu... donc après j'ai fait une année de stage, heu, au lycée de X où j'étais élève, voilà, où mon père était enseignant encore, voilà.

D'accord, en même temps que toi quand tu étais stagiaire ?

Oui, oui, et après je suis partie en région parisienne au lycée de X donc dans le 77, c'est collé à,
25 enfin, c'est juste à côté de l'aéroport Charles de Gaulle donc on a les avions qui passent au-dessus des...au-dessus, mais bon, après, un lycée, heu, plutôt tranquille, et voilà, j'ai bien aimé, j'ai passé du coup treize ans là-bas, voilà. Heu... J'ai bien aimé puisque, j'ai...enfin on était tous... c'est que des jeunes enseignants et donc ça crée le groupe, voilà, c'était sympa de travailler dans cette ambiance-là. Heu, j'ai toujours fait que du lycée et puis après du coup j'ai fait, heu, ma première...
30 quand j'ai muté en... à Toulouse, enfin dans l'académie de Toulouse, je suis arrivée au lycée X à X. Mais j'étais enceinte donc j'ai fait que un mois et demi, c'était mon troisième enfant donc je suis arrivée jusqu'à la Toussaint et j'ai jamais, j'ai pas repris et en fait, comme on habitait ici, j'ai demandé le lycée, que j'ai eu, voilà, donc en fait j'ai fait un mois et demi à X, où je m'y suis plu aussi quand même.

35 **C'était il y a combien de temps à peu près ?**

C'était il y a... ben ça fait quoi, ça fait combien de temps que je suis ici...c'était il y a quatre ans, voilà, de toute façon c'est... mon fils a cinq ans donc c'était, heu, oui c'était il y a cinq ans. Après, donc je suis arrivée il y a quatre ans ici.

Donc ça fait à peu près dix-neuf ans que tu es enseignante ?

40 Ça va faire vingt ans, ouais, vingt ans. Enfin je me suis peut-être trompée dans les comptes mais... prof de maths (*rires*).

Alors justement, pourquoi est-ce que tu as choisi cette profession, d'enseigner les maths ?

Alors, mes parents sont profs, voilà, mon père est prof de physique, ma mère prof de maths et heu... moi je ne savais pas quoi faire après le lycée donc j'aimais... j'aimais que les maths, c'était vraiment
45 la matière que je préférais, donc je suis partie en fac de maths et en fait ben au fur et à mesure... la recherche ne m'intéressait pas vraiment et donc je, voilà, je suis allée naturellement je pense vers le métier d'enseignante.

Alors quand tu dis « je n'aimais que les maths », tu parles de tes années lycée ?

Oui, c'est vraiment la matière, j'aimais pas trop la physique, c'est vraiment la matière que je... que
50 j'aimais le plus. Voilà, j'étais... bon j'aimais bien le français, les autres matières mais c'est vrai que voilà, c'était vraiment la matière que j'aimais le plus, j'étais vraiment... plutôt scientifique. Voilà.

Et, heu... c'est un peu redondant, tu as un petit peu répondu peut-être déjà mais voilà, pourquoi finalement cette... pourquoi cette discipline des maths, tu as évoqué un amour pour la matière, est-ce que tu pourrais m'en dire plus ? Qu'est-ce qu'il y a dans les mathématiques ?

55 Je trouve que c'est un côté un peu ludique, voilà, je trouve que pour moi c'est... c'est ludique, c'est des problèmes à résoudre, heu, des méthodes à appliquer, c'est dans l'abstrait, c'est des raisonnements dans l'abstrait et j'aime bien ce côté justement abstrait, je préfère ces maths abstraites plutôt que les applications, voilà, à la physique, à l'économie, voilà, j'aime bien le côté, heu, justement, du raisonnement dans l'abstrait des mathématiques. Voilà.

60 **Heu, dis-moi, comment est-ce que tu as vécu la dernière réforme du lycée et du baccalauréat ?**

Heu... (*silence*) heu... (*silence*). Alors moi j'ai trouvé que c'était un peu une perte, justement au niveau des mathématiques parce que, bon, il y a beaucoup d'élèves qui n'en font plus et... heu... je trouvais que voilà... que pour les sciences c'était quand même une... enfin, je ne sais pas si je répons tout à fait à la question, non mais je trouvais qu'on perdait par rapport à ce qu'on avait avant.
65 J'ai conscience du fait qu'il y avait beaucoup d'élèves qui prenaient... qui faisaient... qui faisaient un enseignement scientifique... qui faisaient des sciences pour pas continuer, après, donc, parce que c'était la voie royale en fait où on pouvait tout faire, mais du coup voilà, je trouve que... ça manque quand même les mathématiques dans le... dans la formation de beaucoup d'élèves, voilà.

70 **Qu'est-ce qu'il leur manque finalement ? Même si après ils ne partaient pas forcément vers des études scientifiques, comme tu le disais... en quoi ça manque, tu pourrais m'expliquer ?**

Je pense quand même que d'être capable de comprendre les chiffres, c'est quand même important en tant que citoyen. On est quand même inondé par les pourcentages, par les sondages, par les... et il y a quand même des élèves qui... qui... qui... voilà on est toujours dans le « J'ai jamais rien compris aux maths », « Je comprends rien ». Là j'ai des élèves en enseignement scientifique en
75 terminale qui sont toujours butés contre ça et qui refusent de faire le moindre calcul, et je trouve ça quand même un peu grave, ça veut dire qu'il y a des tas de... enfin il y a pas mal de choses qu'ils vont pas comprendre, enfin rien que pendant l'épidémie on a quand même été inondé par les chiffres, par les taux d'incidence... je trouve ça quand même important de comprendre... de comprendre tout ça. Les sondages, les... enfin les taux d'intérêt, il y a pas mal de choses quand même, et je trouve
80 que, bon, être capable de raisonner dans l'abstrait, ça donne quand même des bases de démonstration, enfin voilà, de raisonnement qui est quand même important (*silence*).

Oui, à la fois le rapport au chiffre et le raisonnement dans l'abstrait qui est transposable ?

C'est ça.

85 **Par rapport justement à cette réforme, toi, qu'est-ce que tu penses de la nouvelle épreuve du Grand oral et plus particulièrement sur la partie où ils doivent parler debout sans notes, là, pour répondre à l'une des questions choisie par le jury, qu'est-ce que tu penses de cette épreuve ?**

Alors par rapport à ma matière ou dans le cadre général ?

Les deux, les deux, ce qui te vient.

90 Donc c'est vrai que pour nous c'est un peu compliqué parce que, enfin, moi, je fais jamais un cours de mathématiques sans écrire au tableau. Il y a très peu de personnes, enfin il y en a, certains élèves, qui sont capables de tout raisonner dans le... mais des mathématiques, ça se fait très peu rien qu'à l'oral donc c'est vrai que pour nous c'était quand même à la base, quand même, un handicap, voilà et du coup moi je leur conseille finalement de parler le moins de maths possible, finalement, voilà, d'ébaucher... de donner juste des méthodes de raisonnement, sans rentrer dans les détails, parce
95 que les maths à l'oral ça reste quand même quelque chose de... qui peut être assez ignoble, enfin pour quelqu'un qui... parce que c'est vrai que dans le jury il y en a une personne qui est math... et l'autre non, voilà, donc si on rentre vraiment dans la démonstration, ça peut être... enfin, je pense difficile à comprendre, quoi, et donc je pense que la personne qui est à côté peut vite décrocher.

100 **Et de manière plus générale ?**

Après je trouve que c'est bien quand même d'être capable de présenter dans un temps défini... d'apprendre quelque chose... un texte par cœur... d'être capable de le présenter à l'oral. Je pense que c'est une bonne chose. Il y a quand même des élèves qui refusent, enfin, qui ont le refus d'apprendre par cœur, pour eux c'est quelque chose de plutôt mal vu quoi.

105 **Alors tu disais, tu leur conseilles de parler le moins possible de maths finalement ? Tu pourrais...**

Plutôt les grandes lignes, sans rentrer dans des équations et plutôt les écrire, ben ils ont droit de donner un... voilà, donc plutôt d'écrire sur le support pour qu'on puisse suivre vraiment, voilà. Pour avoir préparé, enfin, moi j'étais pas jury du Grand oral mais on les a préparés, on a fait un oral blanc
110 et... quand j'avais pas de support, j'avais même du... enfin du mal à rete... voilà, à voir... c'est quand même pratique d'avoir un support pour pouvoir suivre ce qui est dit et pour pouvoir poser des questions par la suite, voilà, je pense qu'il y a quand même besoin d'un écrit, quoi.

Et cet oral blanc, c'était pour la session de l'an dernier ? Vous l'aviez fait à quelle période à peu près ?

115 On l'avait fait au mois de mai donc ils avaient un... le premier oral dans leur premier enseignement de spécialité donc j'avais fait passer la moitié de mes élèves, on les avait revus en cours entre-temps pour faire un débriefing et ils avaient fait une autre... ils avaient fait un... le deuxième oral de manière à progresser.

120 **D'accord donc deux oraux successifs avec un... avec des retours entre les deux si j'ai bien compris et c'était un travail que de l'équipe de mathématiques ?**

Non c'était en fait... c'est la direction qui avait organisé les...voilà... donc on avait la moitié de la classe, l'autre était dans l'autre enseignement de spécialité et puis après on prenait les autres donc ils ont passé deux oraux de spécialité... du Grand oral, voilà et cette année, on va refaire pareil mais apparemment en fin d'année donc les secondes s'arrêteraient le 3 juin, et après du 3 au 10 ben on
125 ferait passer nos... les oraux blancs.

Alors justement quand tu prépares tes élèves lors de ces deux oraux à la suite, pour toi, ce serait quoi les compétences fondamentales du Grand oral que doivent acquérir les élèves ?

Hum... (*en murmurant, comme en se parlant à elle-même*) les compétences (*soupir puis silence*).
Ben, bon, être à l'aise à l'oral, je pense, donc être capable de présenter un... un oral sans le réciter
130 avec... avec de l'intonation... voilà, avec des compétences de mathématiques à l'intérieur, voilà, que
ça soit pas trop superficiel parce qu'il y en a qui... voilà... où il y avait beaucoup d'oral et sur... mais
pas vraiment sur le programme d'enseignement de spé, voilà, il faut vraiment entrer dans le cœur
de... de la spécialité mathématiques.

**Alors c'est quoi pour toi être à l'aise à l'oral, tu m'as parlé du fait de ne pas réciter, d'avoir de
135 l'intonation, ce serait quoi encore peut-être ?**

Heu, de l'intonation... (*silence*)

Ça passe par quoi finalement d'être à l'aise, peut-être, à l'oral ?

Heu... (*silence*)

Quand tu observes tes élèves ou quand tu les formes à ce moment-là ?

140 Heu... je sais pas, qu'est-ce que je pourrais dire ?

Donc tu parles de l'intonation ça part, ça partirait de la voix ?

Oui la voix, heu, je sais pas... être convaincant dans les... dans les idées, enfin, être rigoureux dans
le... enfin, voilà, avoir un... qu'il y ait un plan qui soit rigoureux, voilà, avec introduction,
développement et puis quand même finir par une conclusion, dans le classique du... et... que les
145 idées soit recherchées, que ce soit... enfin, qu'il ait des idées, voilà, que ce soit pas trop superficiel.

**Et après au niveau des compétences vraiment orales, enfin vraiment orales... plus strictement
orales, donc l'intonation, avoir l'air convaincant par exemple par rapport à la posture, est-ce
que c'est des choses que, enfin, qu'est-ce que tu en penses par rapport au Grand oral ?**

150 Ah, la posture, c'est vrai que... j'ai un peu de mal parce que on avait une grille, il y avait une grille et
je trouve que... pour moi c'est difficile à comprendre.

La grille indicative ?

Oui et je trouve qu'il y a beaucoup d'interprétations possibles et je pense que je ne la... que je ne la
comprends pas comme certains profs pourraient la comprendre, voilà, et je pense qu'il y a des
différences du coup de notation... heu... vraiment importantes, voilà, heu... il y avait des élèves qui
155 disaient « Bon ben même s'il y a rien dans le contenu mais si on est... on a de la prestance, on est
capable... on peut avoir une très bonne note ? » Moi je trouve que, enfin voilà, pour moi, s'il n'y a
pas de contenu, ça ne mérite pas la moyenne, même si l'élève est... enfin voilà... présente bien, est
à l'aise à l'oral, heu...

Et du coup c'est quoi présenter bien finalement ?

160 Ah ouais... ça, je vais avoir du mal à verbaliser ça (*sourire*).

**Du coup mes questions, elles peuvent te permettre de verbaliser ou conscientiser des choses
que tu fais (*rires*) ?**

Ouais ouais (*sourire*) et bé j'ai du mal, heu... qu'est-ce que je pourrais dire (*silence*)...

**Présenter bien, être à l'aise... donc par rapport à la posture corporelle, tu le vois comment
165 l'élève à l'aise, par exemple ?**

Qu'il lève la tête, qu'il regarde, enfin qu'il sait où regarder et qui est pas intimidé, heu... oui, qui fait
pas d'hésitation (*petit rire*) comme je peux le faire là... ouais le... le langage... enfin voilà, le langage,

enfin comment dire... heu... la vitesse de... enfin je sais pas comment dire... tu vois, sur la façon de parler... sur la... le rythme de... la façon de parler.

170 **Vous aviez fait des retours. Quand vous aviez fait des retours sur les deux oraux, bon, sur le contenu j'imagine mais aussi tout ce qui était posture, tout ce que tu m'as cité : la tête, le regard, tu te rappelles si vous aviez fait des retours ?**

175 Non non, je pense pas en détail, pas en détail, non je pense pas, enfin... heu... voilà... je me rappelle que j'avais dit que soit ils regardaient trop la feuille ou... parce qu'ils avaient droit de se préparer des notes, quoi... regardaient trop la feuille, pas assez le jury, ils étaient trop intimidés en fait, voilà.

Et ça passait surtout par le regard apparemment, c'est ça ?

180 Par le regard, par la post.. oui qui baissaient, enfin, qui baissaient un peu la tête, ah je sais pas comment... comment... ouais vraiment des personnes tout intimidées qui... et d'ailleurs, je sais qu'une élève, elle a refait la même chose, elle stressait tellement que... voilà.... je me rappelle même avoir fait une remarque sur la... sur la façon de s'habiller. Il y avait, il y a une fille qui était venue, enfin je trouvais ça un peu... elle était venue avec un... je sais pas si j'aurais dû le faire, elle avait un haut comme ça, où on lui voyait toute l'épaule et je trouvais que pour un oral c'était un peu... voilà, donc je me suis permis de lui faire une remarque.

Elle l'a pris comment, elle ?

185 Non elle a... je lui ai dit que ça la dérangeait peut-être mais je pensais qu'il fallait quand même lui dire, non, elle l'a pas mal pris

Et c'était la même qui était timide ou non pas forcément ?

Un peu oui. Non c'était une autre qui était timide, très intimidée, oui.

190 **Et par rapport au stress, comment toi tu... ça te fait quoi, toi, de voir des élèves stressés par rapport à un passage à l'oral ?**

Qu'est-ce que je peux leur dire pour leur éviter le stress ?

Par exemple, ou qu'est-ce que ça te fait à toi et donc, oui, pourquoi pas, qu'est-ce que tu peux leur dire ?

195 Je ne sais pas, non je sais pas... à part leur dire de prendre confiance, que le contenu est bon, qu'il n'y a pas de raison de...

C'est ce que tu avais dit à la personne que tu avais vraiment sentie stressée, cette jeune fille.

Oui oui oui oui.

La rassurer, c'est ça ?

200 Oui, lui dire que le contenu était bon. Bon, il y avait quelques... bon, c'était une élève qui avait des difficultés en maths mais son sujet, bon, on l'avait préparé ensemble quand même donc il y avait quand même du contenu donc quand j'avais posé des questions mathématiques, on voyait qu'il y avait des... des faiblesses, mais bon le... sa présentation des cinq minutes, le contenu était bon donc il n'y avait pas de raison. C'était plus sur les questions, à la limite, voilà c'est ce que je dis aussi aux élèves, là, du coup on les fait passer à l'oral, on les tire au sort, ben c'est Nathan¹ qui fait ça, il les tire au sort et puis il leur pose des questions de cours, donc moi je les tire au sort, je leur pose des questions de cours et je leur fais corriger les exercices et quand je pose les questions de cours, souvent il me dit « Je sais pas » mais je dis « Vous pouvez pas répondre je sais pas, vous savez

¹Il s'agit d'un de ses collègues de mathématiques, dans le même lycée. Le prénom a été modifié.

forcément quelque chose, on dit pas je sais pas, on réfléchit, on essaie de dire quelque chose sans dire de bêtises, mais il y a forcément quelque chose, on essaye. » La dernière fois, j'ai interrogé un élève qui m'a dit « Non je sais pas, j'ai pas fait mes exos ». J'ai dit « Ben si, essaie de dire quelque chose » ben il a pas voulu, du coup je lui ai mis 0 sur 3... parce qu'il a refusé ce... Voilà donc on en a reparlé et il me dit... « Mais oui, là » et il y en a un autre qui est venu et qui n'avait rien fait mais il a essayé, il a corrigé, j'ai posé des questions, il savait quand même des choses. Il me dit « Oui mais là regardez et vous, vous m'avez mis zéro » et là je lui dis « Oui mais toi, tu as pas essayé, voilà, alors que là Noé² il a essayé, il a essayé de faire son exercice, il s'est débrouillé, je l'ai aidé, un petit peu et le cours, il savait quand même des choses donc il s'est débrouillé même s'il avait pas fait son exo donc il sera forcément pénalisé là-dessus mais il a essayé de faire quelque chose, voilà. »

Tu peux m'expliquer un peu comment ça fonctionne le tirage au sort, c'est en début de cours ?

Oui, bon voilà, en fait on fait un nombre aléatoire et donc on choisit une personne entre 1 et 22, et donc j'interroge une personne, voilà. Au début je les laissais choisir mais c'était toujours les mêmes... j'ai trois, j'ai quatre très bons élèves qui passent tout le temps au tableau et bon voilà les autres du coup ils font pas forcément quelque chose.

Et ça, c'est aléatoire depuis quand alors ?

Alors depuis le troisième trimestre, voilà, mais je trouve que c'est une bonne méthode.

Ils viennent au tableau, c'est ça ? donc ils se lèvent, ils viennent au tableau, ils restent pas à leur place ?

Ils viennent au tableau, voilà, ils corrigent les exercices qu'ils devaient faire, bon des fois s'il y en a trop, je finis et après je leur pose des questions à l'oral sur le cours, voilà, ils doivent montrer qu'ils ont appris leur cours, ils doivent répondre aux questions.

C'est une manière, donc, de travailler finalement le Grand oral, le fait de... de s'exprimer et de...

Oui c'est ça. C'est le... c'est l'inspecteur d'anglais qui est venu nous présenter... heu... le Grand oral, je crois que c'était l'an dernier, heu, pas en début d'année mais l'année d'avant, qui nous a conseillé ça... de faire des... heu... des... heu... des questions de cours en début d'heure... des rappels de cours et c'est vrai que Nathan³ l'a fait dès l'an dernier. Et bon moi, voilà, moi je commence à le faire seulement maintenant. Je faisais passer... heu... avant je le faisais un peu mais j'ai vraiment commencé à partir du troisième trimestre.

Et ça fonctionne... comment ça se passe du coup ? Tu as l'impression que ça les fait progresser à l'oral ?

Oui je pense que ça les fait progresser à l'oral, et... oui je pense que c'est une bonne chose, qu'il faudrait faire ça depuis, depuis le début, enfin, j'aurais dû faire ça depuis le début de l'année. C'est vrai que quand ils passent au tableau, à chaque fois ça prend du temps, voilà... qu'ils ont pas fait forcément leur exercice et du coup ça prend bien un quart d'heure et comme on a quand même les écrits à préparer, bon, nous on était prêts mi-mars donc c'est vrai que là on est plus cool mais, heu, ça prend quand même beaucoup de temps et... du coup, voilà, tout gérer... et c'est vrai que je pense que nous en maths on a un handicap quand même parce que c'est... l'oral est moins facile... c'est

²Il s'agit du prénom (modifié) d'un élève.

³Il s'agit du nom du collègue évoqué précédemment.

vrai que dans les matières littéraires... en français, en anglais, enfin voilà, on fait quand même souvent... c'est plus facile... on utilise beaucoup l'oral.

250 **Et alors quand ils passent au tableau par rapport à ces corrections, est-ce que parfois tu leur fais, ou les élèves leur font, ou toi, tu leur fais des retours justement sur tout ce qui est posture, corps, voix, à ce moment-là ?**

Non, non, non.

C'est essentiellement les exercices et le cours ?

255 Ouais mais c'est vrai, c'est vrai je devrais, hum.

Et alors justement... on en a déjà un petit peu parlé mais comment elles s'acquièrent, ces compétences essentielles à la première partie du Grand oral? Comment ça s'acquiert pour les élèves?

260 Heu, je pense que c'est de l'assurance, avoir de l'assurance et que... de la pratique parce que forcément même dès la seconde, ils ont tendance à dire « Non je veux pas passer » ou à pas répondre, ils veulent pas répondre quand on leur pose des questions, ils se... ils se bloquent, ils disent « Non je ne sais pas » et que, voilà, je pense que, voilà... dès le... alors visiblement ils le travaillent au collège maintenant mais je pense que, voilà, dès la seconde il faut faire ce genre... ce qu'on fait en terminale, il faut le faire dès la seconde.

265 **Pour permettre une confiance, une assurance, par cette pratique justement ?**

Voilà, c'est ça et on travaille avec les élèves de sup aéro, là.

Ah ? C'est-à-dire ?

270 En fait, heu... on a un partenariat « Les cordées de la réussite » et donc... heu... ils font des projets, donc, heu... voilà, par exemple on est allées...heu... j'ai fait « Campus au féminin » donc j'ai pris, bon, j'ai pu prendre une vingtaine de filles et donc on est allées là-bas, elles ont... on a travaillé sur les stéréotypes, heu, sur les métiers de l'ingénieur. Y a... Y a des femmes qui ont donné leur... enfin leur cursus, bon, voilà qui ont toujours... d'ailleurs des cursus assez incroyables et heu... voilà et en fait, heu, et puis bon des fois, ils viennent ici, ils font des interventions... là, il y a des élèves qui vont venir, ils vont fabriquer une caisse à savon, des petites voitures, là, qui dévalent, voilà, donc ils vont venir dans une classe de seconde pour faire ça et heu... on voit la différence entre les élèves des écoles d'ingénieurs de première année qui sont tout timides et au fur à mesure, ils prennent de l'assurance parce que... ils les font vraiment travailler, finalement, sur... sur l'oral, ils viennent, ils interviennent, et on... on voit l'évolution de ces étudiants, on voit vraiment une sacrée différence, je trouve. Quand on a des élèves de première année qui viennent, ben ça fait une diff... on voit la différence avec les élèves de troisième année, voilà, prendre la parole devant les autres. Moi j'avais... j'avais envie, bon, parce qu'en fait du coup on travaille sur l'espace avec... comme sup aéro heu... et j'avais envie que les élèves de seconde aillent présenter à des primaires ou des maternelles, voilà parce que moi j'ai mon fils... j'ai mes enfants qui sont en primaire et en maternelle, et j'étais allée présenter du coup une des missions « Persévérance », là, aux élèves de CM1 CM2 et c'est vrai que, 285 enfin, ils sont très spontanés, voilà, ça se... finalement, on voit la différence. Au primaire, ils sont très très spontanés et ils perdent en fait, voilà, ça se perd en fait au fur à mesure, c'est ça, (*sourire*) c'est naturel pour eux et même entre mon fils de cinq ans et mon fils de dix ans, il est très très spontané et en fait la timidité, le... le regard des autres, tout ça fait que on perd... ce qu'on avait naturellement.

290 **Et donc là, tu pensais demander aux secondes de faire cette présentation au primaire ? Tu pourras le faire cette année?**

Non, je crois que je vais pas y arriver. En fait j'ai tout un tas... à chaque fois de projets et puis j'ai un peu de mal... de... voilà... tout qui se ... voilà, mais c'est vrai que j'aime bien ce partenariat-là, parce que, bon ça fait un peu rêver les élèves... les filles qui sont allées pour « Campus au féminin », bon elles étaient ravies de leur journée et c'est heu... Et puis il y a pas mal de journées comme ça... voilà... et là je travaille aussi sur un... un podcast... voilà... sur « Réinventer le monde » et donc avec les secondes, pendant l'AP orientation, ben ils vont créer un scénario, voilà, et on s'enregistre, et voilà, et donc il faut réinventer le monde en moins de dix minutes. Donc, et là, on avait fait... mais on a dû vite finir puisque... avec le confinement... et voilà... au niveau de... justement des enregistrements... voilà les filles étaient très volontaires et les garçons l'ont fait, bon parce qu'il y avait besoin de garçons et bon voilà, on voyait la différence, les filles avaient beaucoup plus d'aisance à l'oral c'étaient des élèves en plus... qui étaient en histoire de l'art et elles étaient quand même assez à l'aise et puis bon, voilà, je pense... elles avaient fait du théâtre un petit peu et puis, donc on voyait la différence, les garçons ils parlaient sur le... vraiment d'une voix... heu... (*petit soupir*)

305 **Monocorde ?**

Monocorde, voilà.

Alors que elles, comme tu disais, il y avait une intonation ?

Une intonation, un rythme, voilà et donc je trouve ça intéressant de faire travailler, de les faire travailler sur ce... ce projet, bon voilà, j'ai un peu du mal à le caser dans les heures de maths donc comme je suis prof principal, ça rentre dans l'AP orientation parce que ça leur fait quand même découvrir des métiers... des...

Et puis ils pourront transposer tout ça, après là, ils sont qu'en seconde.

C'est ça, c'est ça.

315 **Et toi, toi-même comment est-ce que tu as été formée sur les compétences orales quand tu étais lycéenne ou quand tu es devenue enseignante? Est-ce que tu pourrais me raconter un peu comment toi, tu as été formée à ces compétences donc plutôt voix, corps, diction, intonation, regard, dont tu parlais aussi?**

320 Ben pas beaucoup finalement, hein, parce que c'est vrai que même les langues se faisaient beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral, il y avait un petit peu d'oral... heu... je pense que je participais quand même un peu... heu... et après... heu... à la fac, y a plus du tout... enfin j'ai dû passer une fois au tableau à la fac, je pense, pas beaucoup... oui... non...

En quatre ans?

Ah oui je pense... je me revois juste une fois.

Ouais, comment ça s'était passé ?

325 Moyennement (*rires*). C'était pas hyper au point sur ce que... et donc, heu... non... pas beaucoup finalement. Là où on nous a le plus préparés, c'était au CAPES, où on préparait des leçons, et donc ils nous faisaient un retour là-dessus, et après moi j'ai passé mon agreg interne, il y a... ben... une dizaine d'années et donc là, j'ai retravaillé sur l'oral et notamment je suis passée avec un prof de prépa qui lui... voilà... a bien ... c'est un de ceux qui m'a le plus apporté je pense... heu... bon... qui 330 m'a dit... il y avait quelque chose... il me dit « C'est quand même incroyable que un mois avant l'oral vous ne savez pas... » enfin... voilà... il a été un peu... mais... ça a été très formateur.

Sur le contenu ?

Voilà sur le contenu. Et ça a été très... assez formateur.

Et tu sais, ça c'est moyennement passé à la fac, tu te rappelles ?

335 Mon oral ?

Ouais, l'oral, le seul oral que tu as fait en quatre ans.

Ouais... non...

Pourquoi ?

340 Je suis allée corriger... je crois que j'ai dû aller corriger un truc au tableau et en fait, il a posé une question et j'ai répondu complètement à côté et il a été très... heu... bon, il m'a regardée du genre « Vous êtes vraiment... c'est catastrophique de dire un truc pareil » (*rires*) enfin, voilà ça s'était... j'avais dit une bêtise et ça a été vraiment... heu... j'ai eu le droit à un regard assez... oui c'était plutôt dans la... c'était plutôt dans la... hum. Ouais très peu finalement... très peu je pense... comme j'ai fait des maths, on est très peu formés, voilà, sur...

345 **Oui, parce que là tu parles essentiellement du contenu, d'un exercice où tu étais un peu à côté, où le prof de prépa qui te dit « Là il faut... ça il faut le savoir pour... » et est-ce qu'on te faisait des retours sur... justement... comment s'adresser, en fait, à un public, à un jury ?**

Hum, non ça me dit rien, non, non je pense pas.

350 **Ce qu'on demande finalement dans la grille d'évaluation indicative, être convaincant par exemple.**

Non je pense pas, non, je pense que c'est quelque chose.... j'en ai aucun... après il y a eu l'oral... on a eu l'oral de français quand même... il y avait l'oral de français en première mais on avait même pas d'oral blanc, on y allait... c'était la première fois qu'on passait à l'oral finalement. Hum... Ça c'est quelque chose qui change dans les... mais c'est... c'est plutôt une bonne chose, parce que c'est important quand même, parce que c'est vrai que quand on est prof, on apprend sur le... sur le tas, quoi, la façon d'être... la façon d'être à l'oral.

355 **Par exemple tu as l'impression d'avoir appris quoi sur... justement la façon d'être à l'oral, d'être enseignant dans sa classe, qu'est-ce que tu as l'impression d'avoir appris sur le tas ?**

(*Long soupir*) Je sais pas moi, je... finalement, je pense que je suis moi-même, quoi... je suis comme... enfin... (*silence*) sur la façon de parler, non, je sais pas, je... hum...

Par exemple ta voix, par exemple, tu as la même voix à la maison, en classe ? Tu dirais que pour toi c'est la même chose, en termes de voix ?

Je parle plus fort, oui, je dois parler plus fort, heu... quand je suis au lycée, je pense, heu... (*silence*) oui...je... non c'est vrai que... c'est vrai que j'ai pas cette réflexion sur ma façon de parler ou de...

365 **Parce que tu dis qu'on a appris sur le tas à être enseignant, donc c'est vrai, après, on l'a intériorisé. Et le corps aussi est-ce que tu dirais que tu te tiens ou tu as une posture différente de... quand tu n'es pas en classe... ou bien tu ne vois pas forcément de différence ? Par rapport au corps ?**

Non je ne sais pas... heu... est-ce que je suis... non... je pense que c'est pareil, je sais pas, hum...

370 **Et pour revenir encore au... à ce que tu fais en classe, tu y as déjà un peu répondu mais, donc, tes choix pédagogiques pour travailler les compétences fondamentales du Grand oral, donc tu m'as raconté les... les tirages au sort, ce processus des deux oraux que vous faites à l'échelle du lycée. Est-ce qu'il y a d'autres... d'autres activités que tu mènes pour... ?**

Non, non.

375 **Bon, de toute façon on en a déjà parlé... Alors tu y as un peu répondu mais est-ce que tu as suivi une formation pour former les élèves ? Tu m'as parlé, donc, d'un inspecteur d'anglais qui est venu, c'est ça ?**

Oui qui est venu nous faire une présentation. Il était venu à la prérentrée, on avait deux inspecteurs et donc ils nous donnaient des conseils pour préparer à l'oral pendant l'année. Après, je crois qu'on avait (*elle souffle*)... heu... y avait des m@gistères mais finalement c'était la préparation au Grand oral mais pas au Grand oral de maths, enfin... appliquée... enfin voilà, même ce que... ils avaient fait... les inspecteurs avaient fait un diaporama sur la préparation du Grand oral mais c'est le Grand oral de façon générale, pas appliqué aux mathématiques finalement.

Et du coup, ce qui était proposé, ça te semblait difficilement applicable aux mathématiques ?

385 J'avoue que j'ai pas suivi les... je... je les ai pas faits les m@gistères, j'ai pas suivi... il y avait aussi comment évaluer et tout... j'avoue que j'ai pas fait.

Et si tu pouvais te former, qu'est-ce que tu aimerais apprendre, si on te propose, là, une formation, qu'est-ce que tu aimerais apprendre en fait ?

390 Oui, comment... peut-être comment faire progresser les élèves à l'oral, quelles sont les compétences à évaluer pour un oral... et comprendre ces grilles d'évaluation comme il faudrait que ce soit compris (*petits rires*).

Alors je reviens sur tout ce qui est posture, corps, heu... alors que tu as pas fait travailler directement mais heu... comment... quand tu as pu leur faire des retours, comment ça se passe ?

395 Après j'en parle pas, j'en parle... j'en parle pas, non.

Donc ça te semble...

C'est vrai que j'ai pas... c'est vrai que l'oral c'est... non... oui... je... c'est vrai que c'est lié à la... mais que non j'en ai... j'en ai jamais...

Et tu saurais pourquoi finalement ?

400 Non parce que je... je saurais pas quoi dire en fait... je saurais pas... j'avais pas réfléchi à ça en fait, quoi.

35:59

Par exemple, l'élève qui mettait la tête comme ça, dont tu me parlais, là tu lui as fait un retour ?

405 Oui, oui, oui, sur le fait de trop... voilà de trop lire de... (*silence*) ouais ça doit pas faire trop récité, non, sur le corps... oui, voilà... regarder le jury, heu... Parce qu'on l'a fait en SNT, j'enseigne aussi les sciences numériques et technologiques en seconde et on faisait faire... on faisait des oraux, heu... en... ils devaient présenter des métiers avec un diaporama et donc là aussi on faisait un retour sur leur façon de parler, de regarder... je le faisais peut-être plus à ce moment-là que quand je le fais là, en terminale. Ouais, c'est vrai que...

410 **Et comment ça se passe, alors, quand tu leur fais un retour sur la posture ?**

Ben rien... je leur disais qu'il faut regarder... qu'il faut... pas croiser...voilà, le fait de croiser les bras, de... d'ailleurs j'ai eu une formation en fait, on est allés avec... justement à sup aéro, il y avait les élèves qui avaient une formation sur l'oral par un... et donc moi j'avais écouté, j'avais pris des notes.

Par qui? Tu te rappelles?

415 Le président du GIFAS, donc c'est les... tout ce qui est aéronautique... des, des ingénieurs ou des présidents, enfin des grands pontes de, de... l'aéronautique et donc qui nous présentaient... ils nous expliquaient et c'était avant qu'on connaisse les modalités du Grand oral et donc finalement il avait l'air d'en savoir plus que nous sur la façon dont allait se passer le Grand oral parce qu'on n'en savait... on n'en savait rien encore.

420 **Parce qu'en fait, lui, il avait compris que c'était parler en public, peut-être, tout simplement ?**

Oui, oui, oui... c'était, voilà, comment présenter... et je pense qu'il pensait qu'on aurait un supp... ils auraient droit à un support, voilà... ce qui est pas le cas.

425 **Par exemple quand tu sens qu'un élève n'est pas à l'aise quand il doit passer au tableau ou... ben comment tu fais dans ce cas-là quand tu sens que c'est... bon ça peut être le contenu mais aussi quand tu sens que c'est vraiment le corps qui veut pas, comment tu te débrouilles avec tout ça ?**

Ah ben, je... je, je botte en touche.

C'est-à-dire?

Ben j'ai des élèves de seconde qui refusent de répondre... refusent complètement...

430 **D'aller au tableau ?**

Même une réponse orale... qui baissent la tête, voilà. Il y en a qui refusent... qui... qui me dit non... qui refusent de répondre du coup je botte en touche, je ne les interroge plus. Y a des élèves qui sont en telle difficulté, heu... heu... en maths... qui sont complètement bloqués. J'en ai plusieurs comme ça, j'en ai deux dans la classe, je... je pense que ça va plus loin que... bon déjà il y a le contenu mais ça va plus loin que ça, quoi.

435

C'est-à-dire?

Je me demande... enfin il y en a un, je pense... qu'il y a des... enfin il doit y avoir des troubles autistiques.

D'accord, donc se lever face aux autres c'est...

440 Ouais, même parler, c'est... il baisse la tête, voilà.

Et tu m'as raconté l'exemple de cet élève de terminale qui n'a pas voulu...qui n'a pas du tout voulu passer au tableau.

Donc j'ai essayé, je lui ai posé des questions, j'ai essayé mais il a... non.

Et il était au tableau devant les autres et il disait ?

445 Non. Il a dit qu'il savait pas, qu'il savait rien et qu'il... voilà. Donc j'ai un peu insisté et après... bon... hein...

Il y en a un deuxième qui a essayé ?

450 Qui est venu ce matin. Voilà, qui a essayé, puis en fait il s'est débrouillé parce que il savait quand même des choses, voilà, en fait là en plus comme on a fini le programme de l'écrit, il y a beaucoup d'élèves d'EDS qui ont quand même arrêté ... qui travaillent beaucoup moins, voilà, c'est un peu plus difficile de les motiver puisqu'on travaille des choses qui ne seront plus à l'écrit. Voilà. Ils sont dans l'immédiateté, c'est-à-dire, ils en auront besoin... ils en auront besoin dans le supérieur mais bon, ils ont le temps.

Même si c'est en mai les épreuves.

455 C'est en mai ouais, mais nous, on a fini le programme depuis mi-mars, c'est ça.

Et quand tu fais travailler les élèves sur leur voix donc.. en terminale... tu m'as dit, finalement, si, tu leur fais quand même des retours lorsqu'ils passent au tableau entre les deux oraux, tu as déjà fait des retours sur la voix? Tu te rappelles ?

460 Alors on l'a fait... Oui, oui, oui, ça c'était l'an dernier ça, heu... oui, voilà, la voix qui tremble, les hésitations, les tics verbaux, voilà, tout ça... d'éviter et d'être suffisamment... enfin, de maîtriser vraiment son texte pour être capable de... voilà... il faut... d'apprendre par cœur son texte et être capable de le ressortir, de s'entraîner, de ...

465 **Et tu me parlais de l'exemple des élèves de seconde qui s'enregistrent, donc là c'est directement la voix, et par contre les garçons qui avaient une voix plus monocorde... est-ce que par rapport à ces garçons, tu as fais des retours ?**

470 Non, on n'a pas eu le temps de travailler, du coup là... y a... on travaille avec la Canopé de Montauban et il y a une dame qui a travaillé dans... qui était journaliste avant et donc elle est venue nous aider à faire le scénario. Donc elle nous a donné des techniques, voilà... parce que c'est vrai que moi je maîtrise pas du tout et elle va venir aussi pour les enregistrements... voilà... pour nous donner des conseils sur l'o... sur l'oral et là les étudiants de supaéro aussi, je vais envoyer les sujets, je vais demander qu'ils viennent, ils vont venir nous donner des conseils sur l'oral et nous aider un peu dans les... voilà je me dis que ça peut être bien de faire venir des personnes qui finalement sont plus expérimentées que moi sur ce sujet-là (*rires*). Et c'est vrai que du coup, ben moi j'engrange aussi comme ça... en formant les élèves, ben je me... je me forme aussi... voilà je trouve ça bien de changer un peu de façon de faire.

Bon la question 13, elle est pas tout à fait adaptée avec ce qu'on vient de se dire mais quelle dimension du grand oral tu préfères travailler avec les élèves : plutôt posture corporelle ou voix? Ou finalement on peut la tourner autrement : qu'est-ce que tu préférerais travailler avec eux en fait, avec quoi tu serais plus à l'aise, finalement ?

480 Entre la posture ou entre la voix ? je pense que... la voix.

Pourquoi ?

485 Je sais pas... j'aurais du mal à dire comment doit être la posture, enfin, à part... voilà... dire qu'il faut pas croiser les bras, qu'il faut... bon... remarque, non, la voix, je sais pas si je m'y connais mieux finalement... sur la façon de parler... sur ... non, je suis assez novice dans les deux... dans les deux, finalement (*rires*). Non, mais bon je sais pas, peut-être plutôt... plutôt la voix, oui... (*silence*) et puis je l'ai pas vraiment travaillée, vraiment... j'ai pas vraiment travaillé... parce que quand ils présentent finalement je suis plus dans le contenu... encore une fois... c'est encore une fois dans le contenu que je suis finalement... finalement on botte en...

490 **Et la pratique dont tu parlais en début d'entretien, et la pratique, hein ? Tu les fais pratiquer donc tout le monde passe au troisième trimestre sur les 22 , tu disais ?**

21 et là, je voulais qu'ils passent déjà sur le grand oral mais j'ai... ils sont pas prêts parce qu'en fait, là, ils ont trop de choses à faire... je sais pas donc, là ils vont préparer leur Grand oral pendant les vacances visiblement, voilà.

Et après, après les vacances, ils vont passer, comment tu le vois ça ? Comment tu vas faire ?

495 Bah, ça serait bien, bon après, il y a les oraux blancs...donc ça serait bien... est-ce que je les fais passer déjà une première fois en classe, parce que bon, concrètement je pense que j'aurai le temps. Parce que là, il va me rester un chapitre et demi à finir avant la fin d'année, voilà, et encore le dernier chapitre je pense que pour les études post-bac (*souffle*) enfin je suis pas sûre que ce soit hyper

important, ils nous ont rajouté... Et donc voilà au niveau contenu je pense que... enfin... voilà... les
500 élèves auront le bagage pour réussir dans le supérieur, après voilà il faudrait faire de
l'approfondissement aussi écrit, hum. (*silence*) Voilà, et la recherche sur le contenu de leur Grand
oral parce que y en a, c'est vraiment... il y en a qui savent pas du tout sur quoi partir, quoi.

**Et on en a un peu parlé déjà au fil de l'entretien, je reviens un peu à la même question mais
peut-être qu'il y a des choses qui vont te revenir par rapport au fait de voir les autres former
505 ou de former toi-même les élèves, au niveau posture, voix, est-ce que ça te renvoie à des
choses en tant qu'enseignante ? Une posture corporelle propre à l'enseignant, que toi tu vis
en tant qu'enseignante.**

Sur ma façon de ten... de me tenir quand je fais un cours ?

**Par exemple ou même tu parlais du regard aussi. Est-ce que tu as conscience de quelque
510 chose par rapport à ton regard ou la manière dont le corps...**

Oui je pense que j'essaie de regarder un petit peu l'ensemble... de balayer l'ensemble, heu... de...
d'essayer d'attirer l'attention de... des personnes qui peuvent se déconcentrer, donc c'est finalement...
c'est les reprendre, quoi, ou les regarder ou... et voilà, heu... (*silence, souffle légèrement*) Toujours
y a un problème quand on tourne le dos, là, voilà cette... mais bon moi je suis un peu dans
515 l'obligation d'écrire ou sinon il faudra avoir un diapo qui défile pour... ben ça reste quand même
compliqué.

C'est-à-dire, tu sens que quand tu tournes le dos ?

Oui pour certains, ils... voilà ils vont attendre... enfin je leur dis des fois... je leur demande s'ils jouent
à 1 2 3 soleil... parce qu'il y en a certains qui... quand on se retourne, ils bougent plus (*rires*) donc
520 voilà, ce regard qui est perdu pendant... enfin voilà... ce manque de vision pendant un certain temps
quand j'écris... quoi... sur le... enfin... sur les élèves.

**Et ça te fait quoi alors, du coup, alors déjà quand tu les regardes tous, tu ressens quoi, toi,
quand tu es en classe ?**

Heu... (*silence*) qu'est-ce que je ressens ? (*léger soupir*) Ben j'essaie... de... de... enfin finalement,
525 je trouve que vu que les élèves ont un peu changé, on fait un peu de l'animation, quoi... Il faut réussir
à... à les intéresser avec, bon, pour certains une matière qui... par exemple, j'ai des terminales STMG,
bon ben les maths c'est pas... surtout je crois que je suis coefficient 1,33 sur 100 donc voilà... l'intérêt
pour... donc si j'arrive pas à les intéresser en faisant un peu de l'animation, finalement je les perds
s'ils ne comp... enfin voilà,

**530 Et ça passe par quoi, ce que tu appelles l'animation, pour les capter, ça passe par quoi
finalement?**

En détaillant bien les explications, heu...heu... (*silence*), je sais pas, finalement, en essayant de
montrer que ce que je fais, c'est pas si... de montrer que les mathématiques finalement, c'est pas si
compliqué que ça et que c'est pas si dur à comprendre ... que c'est juste être capable de reproduire...
535 de trouver une situation et, heu, de reproduire une situation qu'on a déjà vue, dans laquelle... voilà,
c'est de montrer que, heu... voilà, c'est pas, c'est pas si dur que ça, quoi, qu'en fait tout... pour moi
tout le monde est capable de faire ce que... voilà, ce que je leur demande, voilà.

Et donc ça passe aussi par le regard, c'est-à-dire regarder, c'est ce que tu me disais ?

Essayer de regarder les élèves, de les interroger, de... heu...hum...

540

Et au niveau de la voix est-ce que tu as l'impression que... tu disais que tu parlais quand même plus fort en classe, en général ?

545 Heu oui je pense... est-ce que je modifie mes intonations et mes... ? (*elle souffle*) C'est vrai que j'ai pas de retour, quoi... je suis peut-être assez monocorde dans ma façon de parler (*rires*) c'est vrai que j'ai enfin, hum... (*silence*) c'est vrai que je me... j'ai pas de retour du tout parce que finalement... si... il y a quand l'inspectrice, heu, l'inspecteur est passé.

Il est revenu sur ça, sur la voix ?

Heu, non plutôt sur le contenu, ça s'est pas très bien passé en fait, heu...

C'était quand ?

550 C'était il y a deux ans je crois, y a deux ans, et en fait je suis passée sur une partie de... enfin voilà... j'étais... (*souffle*). C'était sur une partie qui était pas très très bien, j'aurais dû modifier, en fait je pense... j'ai voulu aller dans ma lignée... qu'elle me voit et non c'était ... je... ouais je pense que j'ai pas bien animé ma séance... en fait concrètement je pense que...

Mais elle te l'a dit ?

555 Oui oui elle a été assez cri... ça a été assez critique, ouais, assez dur j'ai trouvé... assez dur, ouais, ouais.

Mais elle a dit quoi par exemple ?

560 Hum, que j'avais passé trop de temps... en fait j'avais... j'ai essayé de prendre... heu... heu... les conseils de mon ancienne inspection quand j'étais en région parisienne et qui disait qu'il fallait faire participer le maximum les élèves, donc j'ai fait passer les élèves au tableau et en fait elle, elle trouvait que c'était... que je les interrogeais trop longtemps sur des choses trop simples et que en fait s'ils comprenaient pas, en gros fallait que ceux qui arrivaient pas, ben je les laisse... et que... et c'était complètement pour moi à l'opposé de ce qu'on m'avait dit avant, quoi. Donc elle a été très très... enfin elle a été très très... elle m'a dit « Bon ça c'est facile s'ils comprennent pas ben tant pis pour eux, vous les laissez et vous avancez avec ceux qui... ceux qui... voilà, qui ont compris. Voilà, elle, elle vous a dit que elle avait pas compris mais elle faisait exprès, enfin voilà... c'était... voilà... »

Du coup tu fais ça ?

570 Non mais c'est vrai que des fois peut-être, je passe un peu trop de temps sur... c'est vrai qu'il y en a qui font des fois exprès d'attirer l'attention et qui n'écoutent pas forcément, qui posent des questions...

Voilà, bon on en a parlé, c'était aussi sur la voix, le corps et la voix si ça te renvoyait à ta propre voix, la manière dont tu utilises ta voix ?

575 Non... c'est vrai... je me pose pas la question, c'est vrai, hein, mais... (*sourire*) non mais c'est bien du coup d'en discuter (*rires*).

Ça peut faire prendre conscience...

Ouais.

580 **Et est-ce que tu as déjà senti de l'émotion chez les élèves quand ils doivent passer comme ça à l'oral, notamment par exemple lors des oraux, là, les oraux blancs que vous avez faits ? Est-ce que tu as senti de l'émotion chez les élèves et notamment par rapport à leur corps ou leur voix, est-ce que tu as perçu des choses, alors soit en classe quand tu les fais passer au**

tableau, avec ce rituel, soit lors de votre dispositif, là, des deux oraux, est-ce que tu as senti des choses chez les élèves?

Quels types d'émotions ? De, de la... tris... enfin...

585 **Est-ce que tu te souviens ou même tu pourrais me raconter un exemple où tu as senti qu' il y avait de l'émotion, là il se passait quelque chose, il y avait de l'affect quand la personne est passée à l'oral...**

(silence) Bon... fin... j'ai deux... deux garçons qui avaient... ouais, qui étaient... qui passaient vraiment très bien à l'oral, qui... qui arrivaient bien à parler... qui... vraiment très à l'aise... alors que le contenu justement n'était pas... pour moi était trop superficiel mais l'oral, enfin, voilà, leur présentation était très bonne.... de l'émotion, heu...

Chez les élèves?

Ouais, non je saurais pas dire, non.

595 **Par exemple tu me parlais de ceux qui étaient très stressés. Qu'est-ce que tu as ressenti, toi par rapport à ce moment ?**

Ouais, vraiment un grand manque, un grand manque de confiance... enfin voilà... de... heu... bah en fait des élèves qui... qui se sentaient nuls, en gros et qui... qui pensaient qu'ils étaient pas capables de... de... de faire quelque chose à l'oral de... qui étaient pas capables de faire un bon oral parce qu'ils ne savaient rien finalement sur... ouais... qui se rabaissaient finalement sur...

600 **Et comment tu sentais qu'ils se rabaissaient, tu as un souvenir ?**

Boh... un peu le refus de répondre, de pas essayer de chercher enfin... de se dire bon ben, elle va me poser des questions mais je ne sais rien de toute façon, je pourrai pas répondre à sa question. C'est toujours ce... cette façon de dire... enfin de botter en touche, quoi... de dire ben je ne sais pas... je ne sais pas, je sais rien, je n'y arriverai pas.

605 **Là c'est au moment de l'entretien plutôt et après, lors de leur présentation, tu avais senti aussi ça, qu'ils pouvaient se rabaisser ?**

Heu... oui, un petit peu, oui.

Tu te rappelles par quoi ça passait, comment tu l'avais perçu, avant même l'entretien ? Est-ce que tu t'en souviens ?

610 Heu... des hésitations je pense... quelqu'un qui n'avait même pas bien préparé parce que il pensait, enfin voilà... il savait que son contenu n'était pas... il se sentait pas capable. Vraiment moi, j'avais des élèves qui avaient moins de... vraiment moins de 5, quoi, l'an dernier...ouais... vraiment dur dur, quoi... pendant un an passé à rien comprendre, c'est terrible, quoi... ouais et puis en plus, c'est un enseignement de spécialité... se rendre compte qu'on a mal choisi son... par exemple une élève qui voulait faire infirmière, bon voilà, qui prenait l'EDS maths, ça a été vraiment dur mais elle, elle a fait... elle a bien présenté son oral, elle a bien travaillé... elle me l'a demandé, on l'a travaillé ensemble et ce qu'elle m'a présenté, c'était plutôt bien voilà. Il y a des élèves voilà, y a eu... c'est soit des élèves qui étaient en grande difficulté et qui avaient l'impression, bon ben j'y arriverai pas et d'autres qui ont misé tout sur le Grand oral en m'envoyant... on a bien préparé et qui se sont trouvé un moyen de...
615
620 voilà d'avoir une bonne note sur cette partie-là alors que l'enseignement de spécialité, bon, c'était, c'était un échec plutôt.

C'est elle dont tu parlais, finalement dans l'entretien, on voyait que c'était pas si... si maîtrisé ou c'en est encore une autre?

625 Heu... non c'était une autre. Il y en avait pas mal... c'était pas mal de... qui étaient... ouais, ouais... une très timide, l'autre, heu... ouais une très timide donc c'était pas maîtrisé et puis après, voilà, elle répondait presque à rien... dès qu'on lui posait une question... elle répondait presque à rien... et l'autre, celle qui voulait être infirmière, qui avait présenté un bon oral, après, bon, en posant des questions... qui a essayé mais il y avait des choses aussi qui manquaient... mais bon, elle, elle a essayé, et... je pense qu'elle s'est bien débrouillée, quoi.

630 **Et du coup, toi, est-ce que tu te souviens quelles émotions tu as pu éprouver quand tu formais tes élèves, notamment par rapport à cette jeune fille qui essayait quand même et qui a fait un bon oral ? Est-ce que toi, en tant qu'enseignante, tu te rappelles un peu ce que tu as pu éprouver ?**

635 Ouais, c'est... enfin, un peu triste parce que c'est vrai que bon... ils ont subi et que, heu... et que se retrouver comme ça dans, heu... dans une matière où on a vraiment du mal, ben ça aide pas à prendre conf... enfin avoir confiance en soi... ouais... c'est un peu difficile, quoi.

Et par rapport aux élèves qui étaient au contraire très... très à l'aise, mais dont le contenu était un peu superficiel, pour reprendre tes mots, tu te rappelles ce que tu avais pu éprouver ? Qu'est-ce que ça t'a fait, toi, en tant que public, auditoire ?

640 Alors du coup, je trouvais que c'était agréable à écouter parce que... mais heu, voilà, je trouvais que, rah (*elle souffle*), c'était un peu... enfin... comment te dire... c'était un peu, heu... un peu une arnaque, quoi... c'est-à-dire on fait un truc joli avec rien quoi... voilà donc pour moi c'était un peu essayer d'arnaquer le jury quoi, faire du ronflant avec...heu... de la comédie, quoi, finalement.

Est-ce que leur deuxième oral était... ils ont pris en compte ce que tu leur avais dit ?

645 Mais c'était pas avec moi du coup, c'était avec... donc j'ai pas revu, mais j'ai revu un des élèves, Luc⁴.

Ah le deuxième oral, c'était avec quelqu'un d'autre ?

Et oui, puisque c'était l'autre enseignement de spécialité.

D'accord j'avais pas compris. Donc pardon, tu disais, Luc ?

650 Donc c'était... son oral, c'était sur... heu... la roulette au, au... casino. Voilà... comment gagner, sur quoi miser, les chiffres pairs et cetera... et en fait donc il parle très bien et cetera... et en fait son truc était complètement faux parce qu'en fait à la roulette, il y a un chiffre vert et donc dans le calcul de probabilité... ben je lui dis, je lui dis après « Mais Luc, ton truc est faux, c'est pas juste » et il dit « Ah oui, oui » mais en fait... bon, ben, lui, il a fait son truc et donc il est passé, du coup il a corrigé et finalement il a eu 15.

655 **Il est tombé sur celui-là ?**

Il est tombé sur celui-là et il a eu 15 mais il m'a dit qu'il avait rectifié les trucs qui avaient été faux.

D'accord. Ok. Écoute, je te laisse reparcourir les questions. Si jamais quelque chose te revient après coup, t'hésites pas.

660 Ok. (*silence*) Voilà, moi, ce qui m'a le plus appris sur les compétences orales c'est finalement...mon...mon... je pense... mon agreg interne. Voilà parce qu'en fait je suis... voilà, je suis tombée le premier jour, j'ai...j'ai... enfin... je suis tombée sur un sujet qui me plaît pas, l'arithmétique et...

Pendant les vrais oraux, là ?

⁴Il s'agit d'un élève, le prénom a été modifié.

Oui, pendant les vrais oraux. Et... donc... J'avais deux sujets qui ne me plaisaient pas et donc j'ai pris l'arithmétique et en fait on doit faire un cours et un développement. Donc on doit faire une démonstration sur un sujet et... heu... je maîtrisais pas du tout, donc... j'ai... pendant... je sais plus si c'est une heure de préparation ou deux heures, je ne sais plus... donc j'ai appris mon... j'ai appris... j'ai quand même plutôt une bonne mémoire, donc ça a été plutôt... et j'avais... heu... et en allant passer mon oral, j'ai oublié mon papier avec... et en fait j'ai eu un trou et ils m'ont dit « Ben, prenez votre papier », « Ben j'ai oublié mon papier » donc la catastrophe, quoi... et donc j'ai fait le début et j'ai pas réussi à finir et il me dit : « Bah regardez votre feuille » et je dis « Mais non, je l'ai oubliée dans la salle de préparation »... la grosse cata quoi... et, heu... bon finalement, heu... bon, j'ai répondu aux... à quelques questions, bon je savais pas, mais... mais je savais que j'avais raté quoi... donc pour avoir mon agreg, il fallait que je fasse forcément une bonne prestation sur le second et en fait je suis tombée, là, sur un sujet qui m'a beaucoup plu... enfin que je trouvais facile et donc j'ai fait mon cours, et donc je devais faire encore une fois un développement, donc une démonstration et j'ai choisi de démontrer un théorème et j'ai dit « Ben je sais pas si j'aurai le temps mais je peux démontrer aussi ce théorème-là qui en découle », et donc j'ai fait ma démonstration et à la fin je lui dis « Ben, il me reste pas assez de temps mais je peux vous donner les points essentiels de la démonstration », ce que j'ai fait, voilà, et après ils m'ont posé des questions et il y a juste la dernière question, j'ai pas réussi à... et donc du coup j'ai eu 7 à la première et j'ai eu 17 à la... enfin voilà, du coup, voilà... essayer de rebondir, c'est pour ça que je leur dis « Essayez jamais d'être bloqué, quand on vous pose des questions, essayez toujours de... » voilà... je pense que c'est ce qui m'a le plus appris à l'oral, voilà...

685 **Donc d'essayer de rebondir quand on pose une question, ça peut nous guider ?**

Voilà, sur...

Et là le 7, c'est donc parce que tu avais pas d'écrit finalement, tu avais pas ton écrit sous les yeux, que tu avais oublié ?

J'avais pas fini... j'avais pas mon écrit... il me manquait juste... peut-être en lisant mon point, voilà mais j'ai oublié ma feuille dans le stress... voilà ce stress qui... voilà d'être tombée sur un sujet qui me plaît pas, qui... et puis même à l'oral du CAPES, j'étais tombée sur le premier sujet que je connaissais pas et en fait on sait toujours des choses, voilà... on avait droit à des documents, bon ben on sait toujours des choses... donc j'ai réussi à faire un plan qui était plutôt pas mal et donc voilà... c'est pour ça que je leur dis « Ne... ne...vous savez toujours quelque chose ».

695 **Ah, c'est intéressant, comme quoi une épreuve peut être aussi formatrice...**

Oui parce que c'est la seule chose... c'est finalement... c'est la seule chose qui m'a formée quoi...

Par rapport à cette épreuve où tu as eu 7 à cause de cet oubli, est-ce que ils t'ont posé des questions quand même ? Il y avait un moment d'entretien ?

Oui à la fin mais bon c'était vraiment un domaine que je ne maîtrisais pas... voilà, enfin, c'était pendant... justement cette année-là j'avais, heu... j'avais trois terminales et je devais aller en cours le mardi après-midi, le mercredi après-midi pour préparer l'agreg et en plus le samedi matin il y avait les écrits, j'avais pas eu de congé de formation donc j'avais mes 18 heures et même plus parce que je crois que j'avais des heures sup et je... et donc forcément ben, j'avais fait des impasses... et voilà...

Et tu l'as eue quand même ?

705 J'ai eu quand même mais vraiment limite limite, quoi.

Retranscription entretien 2 du 20 avril 2022 avec « Héloïse »

Les prénoms ont été modifiés et les noms de lieu remplacés par la lettre X, afin de garantir l'anonymat.

Alors déjà, est-ce que tu pourrais me raconter ton parcours de formation, les étapes principales de ta carrière d'enseignante ? Où tu as enseigné, les niveaux...

D'accord, alors j'ai commencé... j'ai passé le Capes... j'ai été... je n'ai pas été reçue donc je suis partie maître auxiliaire à... en région parisienne dans une petite ville, à X et j'ai, heu, représenté le concours, en même temps j'ai passé le concours des professeurs des écoles, heu... j'ai été première recalée au concours des écoles donc en septembre j'étais quasiment sûre d'être finalement prise puisque c'était une année où il y avait beaucoup de manque. Donc 9 septembre... heu... 1999 à 9h, 9 9 9 partout, j'ai commencé devant une classe directement, en tant que professeure des écoles donc j'ai été sur le terrain directement, heu... mais ça correspond... mais finalement j'avais été maître auxiliaire finalement, précédemment... heu... un an...

Un an, pendant un an ?

Juste un an... heu... donc je suis arrivée un matin et donc je me suis débrouillée comme une grande fille toute seule puisque mes collègues avaient en charge leur classe et j'avais en charge des élèves de maternelle, heu... j'étais censée prendre les tout-petits, une section de tout-petits qui ouvrait et une collègue qui partait à la retraite préférait les prendre donc j'ai eu les grands, ce qui à la rigueur me convenait plus puisque j'étais, heu... pas du tout, heu... formée finalement et je... je... je savais pas trop comment réagir avec les petits. Donc j'ai passé une année délicieuse, heu... ma surprise a été de recevoir, heu... dès 10 heures du matin les conseillers pédagogiques qui sont venus voir si j'allais bien, mais ce jour-là je devais et prendre en charge ma classe, et surveiller la récréation et j'avais pas trop le temps de faire de la causerie...

Le jour de la rentrée ?

Le jour où je suis arrivée, pour lequel je travaillais... Donc j'ai fait un brin de causerie, ils ont dû voir que en gros je devais me débrouiller entre gérer la cl... la cour, gérer les élèves, les jeunes et cetera, j'avais des idées de ce que je voulais faire et, heu... après je ne les ai plus jamais revus donc j'ai passé mon année très bien, j'ai fait des échanges, j'ai rencontré d'autres personnes qui étaient dans la même situation, c'était une année où on a mis beaucoup de professeurs des écoles qui étaient recalés, hein, pas en liste complémentaire, recalés, on les a mis sur le terrain et donc on a eu, heu... peut-être... je vais pas dire... je peux pas dire qu'on a eu zéro formation mais on a dû avoir 3-4 jours de formation épars dans l'année où... pour lesquels on s'est retrouvés à ces moments-là et j'ai tissé des liens avec une personne et à partir de là on a fait des échanges, elle avait... une personne qui avait des grandes sections à Luchon, moi aussi, heu... finalement dans mon petit village et on faisait des échanges et donc je faisais aller mes jeunes en bus pour le festival des fleurs, enfin voilà je me suis impliquée, j'ai fait plein de projets, je me suis régalée, j'ai passé une année vraiment... c'est... voilà... le mot c'est délicieux, voilà. J'étais arrivée, en plus j'arrivais et j'étais attendue puisque les parents d'élèves avaient fait des démarches pour, heu... pour avoir à tout prix une maîtresse supplémentaire parce que les classes étaient surchargées donc j'étais... j'arrivais comme le... comme le messie (*petit rire*).

Et là c'était en région X, ou... ?

Et c'était à Toulouse...

Ah, c'était à Toulouse...

C'était à Toulouse... parce que pour le coup j'ai passé mon... j'étais, j'étais à X mais je... mon chef d'établissement, je lui expliquais bien à X que je passais mon concours mais là où j'aimais vivre c'est-à-dire à Toulouse, donc elle me laissait passer mes écrits sur Toulouse, je revenais, voilà donc
45 et j'ai eu donc, voilà... j'ai passé une superbe année mais quand même j'avais derrière mon idée quand même de CAPES, j'ai repassé le CAPES pendant l'année, j'ai eu donc en fin d'année, ben je suis partie sur ce qui m'intéressait, c'est-à-dire que j'ai passé le... je suis partie en tant que professeure de mathématiques en formation. Comme j'avais de l'expérience finalement, je partais pas en... sur... en mi-temps, je partais en temps complet à nouveau sur le terrain donc finalement
50 je me dis avec mes histoires je suis toujours partie en temps complet sur le terrain... ok... bon, on avait une journée quand même de formation par semaine jusqu'au mois de mars donc là ça allait, ça permettait de... de voir un peu d'autres personnes mais j'étais pas perdue parce que j'avais déjà de l'expérience et puis il avait fallu que je mène à bien mes classes donc voilà, bonne expérience heu... et puis j'ai après... les mutations, il a fallu partir... enfin partir pas très très loin, je suis partie à
55 X c'était en X, voilà et j'y suis restée une année... une petite année dans un lycée dans lequel le chef d'établissement, il avait du mal à recruter des enseignants donc quand un enseignant arrivait, il essayait de le garder et en tout cas, heu... donc j'avais droit au logement de fonction, je... voilà... qui était très ordinaire, très simple mais que je partageais avec une autre collègue qui était dans la même situation donc en fait il faisait tout pour nous garder donc c'était quand même assez... assez
60 agréable comme situation puisqu'on n'était pas, heu... livrées à nous-mêmes, on va dire... une année très sympathique et ensuite le principe de l'escargot, c'est-à-dire qu'on essaie de revenir vers Toulouse donc une petite année du côté de X où là j'ai fait des allers-retours, j'ai trouvé que c'était plus compliqué comme vie, des allers-retours, le matin je partais de chez moi, j'allais travailler, je rentrais au soir donc ça faisait quand-même une centaine de kilomètres... c'était compliqué...

65 De Toulouse ?

De Toulouse, ouais... et ensuite, après mutation à Toulouse, je suis restée douze ans dans un collège, dans le même collège, le collège de X et là je suis depuis six ans, la septième année au lycée X. Voilà donc, avec un choix de... au bout d'un moment de partir du collège parce que j'avais l'impression d'avoir fait le tour, voilà. Je devinais... mon sentiment était que je devinais les questions
70 que les élèves allaient me poser et je me suis dit là il faut que tu t'arrêtes parce que tu leur laisse plus la possibilité de s'exprimer et c'était un peu ce sentiment que j'avais, j'avais... ils levaient le doigt et avant... enfin je voyais le doigt se lever et je me disais... oui alors dans cette situation et je répondais à leur place en fait voilà... je... et je me... je me suis entendue répondre comme ça, alors peut-être que ça... ça arrivait pas si souvent que ça mais j'ai eu l'impression que je le faisais très
75 souvent et je me suis dit faut que tu partes... faut que tu partes, que tu ailles faire autre chose... que tu changes, voilà, de... d'établissement... que tu repartes avec des nouveaux niveaux que tu connais pas tous les attendus forcément mais que tu retravailles et donc pour le coup j'ai eu le lycée X, et c'était un choix d'aller au lycée X qui est un lycée plutôt populaire et... je suis très contente d'y être, voilà... donc j'avais une collègue qui y travaillait déjà, une copine collègue qui y travaillait et elle
80 m'avait dit il y a des postes donc les situations se sont bien organisées, donc un lycée, heu... voilà... et j'y suis maintenant depuis six ans.

Et quand tu avais commencé sur le terrain, c'était collège ou lycée ?

C'était collège... collège donc et à X c'était lycée pour le coup... oui voilà.

Et pourquoi avoir choisi d'être enseignante, pourquoi cette profession ?

85 Alors moi, ouais... alors je... là c'est vraiment la réponse de l'enfant, c'est-à-dire que je pense que à six ans j'ai découvert le métier de maîtresse, en 6e j'ai découvert les maths et je n'ai jamais démordu,

j'veux dire j'ai toujours dit je serai professeure de mathématiques. Donc ça a été, voilà... c'est, c'est... voilà... les... les... dans la famille, ils me, ils me chambraient... c'était... heu... attention il y a l'institutrice qui arrive, enfin et cetera... mais je... voilà j'ai toujours voulu être enseignante... c'est une évidence, ah oui, une évidence, ça... je saurais pas expliquer, bon j'aime être avec les gens, j'aime les voir comprendre, j'aime voir dans les yeux un petit peu de... heu... à un moment donné d'émerveillement parce qu'on comprend quelque chose et j'aime être avec... j'aime bien être en contact avec des... des personnes en devenir, voilà... donc aujourd'hui où on me propose parfois de... enfin mon inspecteur, lors d'un échange, me proposait... me disait... m'encourageait à passer le concours par exemple d'inspecteur, je lui ai dit que là je me le sentais pas parce que je veux vraiment rester en contact et donc la façon détournée en tout cas de... de... d'essayer de commencer à faire différentes fonctions c'est de partir formateur, donc je me suis engagée à passer le CAFFA pour le coup... voilà mais je veux rester pour l'instant en contact, avec les jeunes c'est vraiment... ça me nourrit... de les voir. Je suis vraiment contente, je pars avec le sourire, je suis toujours un petit peu... j'ai de l'appréhension un peu en septembre pour rencontrer une nouvelle classe et je suis contente de les laisser au mois de juin mais heu... je suis contente de les rencontrer dans la rue, parfois je vois bien que je les ai un peu oubliés entre deux, que j'ai fait un reset mais bon... je suis... voilà... je suis vraiment contente, ça va faire peut-être 25-30 ans que je travaille... je suis... je suis contente comme au premier jour, comme... et c'est vraiment pas des paroles en l'air, c'est vraiment le cas. Il y en a certains qui me titillent un peu parfois mais... mais je suis vraiment contente d'y aller, ouais, c'est vraiment le... je referais la même chose si je... voilà... voilà... demain s'il fallait recommencer je recommencerais la même chose. *(pause)* J'ai eu différents niveaux pour le coup, voilà, ouais, ouais... et matières...oh je fais plein de matière, en fait, je fais pas que des maths... je fais des maths et maintenant je me suis mis à faire de l'informatique avec une nouvelle spécialité qui existe depuis... la réforme du lycée donc j'ai eu une formation... avec une centaine de collègues on a eu une formation y a trois ans, en juin- juillet et pendant deux ans on a été en formation, enfin en formation, pendant les vacances bien évidemment *(rires)* c'est pas drôle sinon, et on a donc une spécialité... on peut enseigner la NSI, numérique et sciences informatiques et donc pour le coup, c'est ce qu'on enseigne maintenant en plus.

115 **Donc qui est proposé à X alors? Parce que c'est pas partout, il me semble, non ?**

Oui, donc c'est proposé à X.

Ok... Alors tu parlais de discipline mais justement, pourquoi as-tu choisi les mathématiques, puisque tu m'as dit « en 6e les mathématiques »... qu'est-ce qu'il s'est passé ?

120 Une fascination avec mon professeur, voilà c'était quelqu'un que j'avais en 6e je... voilà... madame X qui a changé de nom qui s'appelait Y que j'ai croisée après quand j'ai fait des stages, j'ai fait un stage à un moment donné pour le... la première année où j'ai loupé le CAPES, j'avais fait un stage d'observation donc j'habitais pas X j'habitais Y, et je me... je me suis arrangée pour faire le stage avec elle... parce que je voulais en fait, finir en fait mon trajet et, heu, elle m'avait pas vue et revue, et heu... voilà c'était comme si on s'était quittées la veille donc je pense que on avait marqué, on était une classe qui marquait aussi, c'était une époque on gardait les mêmes professeurs, les mêmes classes pendant quatre ans quasiment.

Ah oui tu l'as eue de la 6e à la 3e?

130 Alors je l'ai eue en 6^e, je l'ai eue en 3e mais on restait dans la même classe... et donc quand on était une classe un petit peu marquante, on restait ensemble tous les... tous les quatre niveaux et donc voilà... c'est le professeur qui m'a marquée... elle était pas... c'était pas quelqu'un de... brillant mathématiquement... c'était pas ça, mais elle était heu... j'aimais sa façon d'expliquer... j'aimais sa façon d'être en classe... elle était à la fois... heu... un peu espiègle... je me souviens à l'époque elle avait, heu... elle était... elle racontait quelques anecdotes mais en même temps... c'était pas du

135 tout... un moment donné c'était quand même le professeur... il avait une vie (*elle se racle la gorge*)
on ne savait pas qu'il avait une vie derrière le tableau, hein... c'était pas possible... tandis qu'elle,
elle était... elle racontait de temps en temps qu'elle avait pas pu faire quelques copies mais... que
ce week-end elle est allée faire des canyons et nous on était fascinés parce qu'on savait pas ce
que c'était donc... mais après elle reprenait son cours donc elle avait une...un lien qu'elle avait
140 créé... y a... voilà dans les années 85, c'était pas hier, et...et... chose qui existait pas trop à ce
moment-là et donc pour le coup on était tous embarqués avec elle, donc on la suivait parce que de
temps en temps elle nous amenait un petit peu avec elle, et hop on repartait en cours avec elle,
mais on était très très fascinés...

Fascinés. Et tu disais qu'elle était pas finalement si brillante que ça en mathématiques, tu le sentais à l'époque déjà ou c'est après?

145 C'est après... rétrospectivement en fait, on faisait, on faisait vraiment des choses... elle... c'était
toujours très très clair, les explications étaient très très claires, heu... aujourd'hui je me rends compte
effectivement que celui qui était en difficulté, heu... il fallait qu'il suive comme les autres, de toute
façon je...je m'... je me souviens de mes... des élèves qui étaient en difficulté, bon j'avais des facilités,
enfin, en tout cas j'aimais ça donc... les efforts ne me... ne me contraignaient pas. En revanche dans
150 la classe il y en avait certains qui étaient plus agités, heu... donc ceux-là,, elle... par une petite
fantaisie, elle arrivait à les remettre en classe mais au bout d'un moment, ils... ils restaient sinon
comme des plantes vertes, hein, voilà... et c'était vraiment ça à l'époque, c'est-à-dire qu'en fait...
mais par contre ils étaient gentiment perturbateurs mais pas trop. Ils empêchaient pas le groupe-
classe de fonctionner parce que le reste de la classe était assez... heu... costaud pour passer au-
155 delà de ces bruits-là. Et donc elle... elle pouvait s'appuyer sur un groupe qui était quand même
assez costaud de ce côté-là mais... heu... y a... c'est... voilà aujourd'hui j'ai eu d'autres enseignants
qui techniquement et mathématiquement, ils étaient bluffants, mais elle c'était pas son cas. C'était
le professeur qui fait que en collège on a... on se dit bah on va continuer cette matière... on n'est
pas mathématicien quand on est sorti de là... on... par contre on a passé... on a... on a bien été
160 accompagné sur notre chemin des maths, voilà.

Et tu parlais d'élèves plantes vertes, toi ça te... (*rires de la professeure*) c'est rigolo cette métaphore... qu'est-ce que... toi après dans ta pratique, ça fait écho ?

Alors j'en ai moins maintenant mais ça fait écho parce que effectivement des élèves qui, à un
moment donné, attendent qu'une seule chose c'est que l'heure passe... moi je me mets dans... dans
165 leurs souliers et je me dis mais qu'est-ce que c'est long... alors c'est long une fois si ça nous arrive
une heure de pas aimer... (*elle se racle la gorge*) de pas aimer un cours, de patienter et puis de...
de... au cours suivant ça ira mieux. Mais si c'est tous les jours, je me dis, il faut quand même, enfin,
une sacrée énergie pour revenir le lendemain, se mettre à table enfin...sur le siège et attendre, et
attendre, parce que rien ne nous intéresse... donc c'est pas magique, c'est pas magique... moi je
170 sais pas très bien faire mais je... je les vois... j'essaie de faire des petites choses mais... voilà...
donc... et puis après j'ai... c'est difficile de savoir si c'est un moment où on peut les faire venir sans
les braquer... est-ce que c'est... donc il faut détecter des choses dans le... dans...dans le corporel
justement quand ils rentrent en classe... est-ce que c'est un jour oui, un jour non... est-ce que juste
avant ils se sont pas fait disputer déjà trois fois et ils arrivent, ben peut-être qu'il va pas falloir pousser
175 trop le bouchon non plus... va falloir... et puis il y a des jours où c'est des jours oui, donc même si la
la veille ils ont été fort désagréables, le... le N + 1, ils sont bien disposés et donc en fait, ben, il faut
balayer devant sa porte... heu... « Je veux aller au tableau », « Mais vas-y, vas-y, vas-y, vas-y »
voilà... donc... mais ça, heu... je... ce que je fais en classe, je... c'est pas moi dans ma vraie vie
(*rires*).

180 **C'est-à-dire ?**

Dans ma vraie vie je suis... à un moment donné, quand on a fait quelque chose, bon, heu... je balaie pas tout le temps, tout de suite devant...en... considérant que je vais... heu... on va passer à autre chose, non j'ai besoin de dire non là... ça m'a pas plu, ça ne va pas, heu... avant que tu reviennes, heu... il va se passer trois quatre jours pour que je digère le truc. A l'école j'ai mon temps de... de réflexion est plus court, voilà... c'est-à-dire... du cours au lendemain c'est fini... voilà... je fais reset, ouais... j'oublie pas... c'est quelque part mais je fais un reset... mais ça me coûte quand même, hein, c'est de l'en... c'est pas naturel je le... je me dis qu'il faut que je le fasse.

Par exemple tu aurais un souvenir ?

190 Heu... Ben par exemple là, heu... qu'est-ce qui est marquant de... Ah, ouais par exemple, un... un jeune ben justement un jeune passe à l'oral et il a une façon de... de parler à l'oral, heu... il écrit très petit, heu... on a du mal à voir de loin et, heu, donc les... les jeunes lui font la remarque en disant « T'écris petit... on n'arrive pas à lire », heu... et donc il répond et là il se met à écrire en format 45, là, donc les autres ils disent, oueh bon, ils chambrent un peu « ça suffit, on n'est pas aveugle » enfin bon c'est des... enfin bon dans ce genre de remarque, parce que c'est pas tout à fait ça ce qu'ils ont dû dire et...heu... donc à la fin de l'heure, enfin, je... j'ai senti que en fait il s'installait... c'était en début d'année... il s'installait quelque chose entre ce jeune-là et ce qu'il avait fait dans sa séance et le reste de la classe qui allait pas être sain... parce qu'il... heu... bon alors je le connaissais pas, je me suis dit... ce j... si on en reste là, lui il va... à chaque fois qu'il va faire quelque chose, on va le regarder avec ce souvenir-là et en même temps, lui, il va falloir quand même qu'on puisse lui dire que ce qu'il a fait, c'était quand même de la provocation, heu, qui servait à rien. Donc... heu... l'heure se passe... en plein milieu du cours, heu... il a besoin de me demander quelque chose... moi je circule beaucoup en classe et puis il f... (*elle tape très fort sur la table*) pardon... (*elle rit*) il... alors là... et là la classe s'arrête... la classe s'arrête... les autres se sont arrêtés et, heu... je... je... et donc je lui dis « Mais tu n'es quand même pas en train de m'appeler de cette manière-là ? » et donc j'ai réussi à lui dire... voilà quelque chose... « Non non » mais il me dit « C'est parce que c'est un tic », voilà... bon... et à la fin de la séance je me suis dit, il faut que tu poses les choses donc je l'ai repris à la fin de la séance et je lui ai dit « Écoute, là, je crois qu'il faut que... que tu rediscutes en famille, moi je vais écrire un petit mot pour expliquer, moi j'ai pas le... je peux pas en rester là » et donc j'ai... je... il m'a dit « Non mais vous avez mal interprété et cetera » et on est resté là, il est parti, j'ai écrit aussi un petit mot à sa famille en lui disant que voilà moi je trouvais ça vraiment indélicat de sa part, heu... ça se faisait pas, il y avait une tension qui commençait à monter... heu... et je les invitais à discuter avec lui pour voir un petit peu quel était... voilà... enfin je faisais un peu la patate chaude : discutez avec votre enfant pour voir un petit peu son ressenti, je veux bien entendre son ressenti... et... il est revenu la fois suivante... il m'a dit bon... « J'aurais pas dû faire ça, j'vous présente mes excuses » bon... ben j'dis « Je l'entends mais... heu... est-ce que tu comprends aussi mon sentiment » j'ai... « Oui oui mais vraiment c'était... c'était un réflexe. » Bon j'lui dis « Écoute, c'était un réflexe mais tu vois la classe s'est arrêtée, s'est figée, il y a eu quelque chose. Donc on en reste là mais... » et aujourd'hui... donc ça c'était peut-être septembre, juste en début d'année... et heu... il passe au tableau et il y a pas très longtemps, il est passé au tableau et un moment donné, y a eu... la classe s'est souvenue, c'était assez drôle, parce que c'est un élève qui est devenu très agréable... enfin, avec qui on a un rapport qui est... heu... presque un petit peu... heu... complice sur certaines actions quand il y a quelque chose qui se passe, il me regarde avec une petite grimace enfin bon...

Et il a un bon lien avec la classe finalement ?

225 Il a un très bon lien avec la classe, voilà, il a un très bon lien avec la classe, et il est passé au tableau faire une... une explication et, heu... avant qu'il passe, pardon, avant qu'il passe je... je repasse le cadre, je dis « Vous oubliez pas, hein, c'est... on s'entraîne au tableau, pas de jugement » ... à la fin je voulais faire un moment d'oral donc je dis « On va prendre aussi le temps, une fois que l'élève

230 sera passé ou les élèves seront passés, pour analyser... pour voir un petit peu ce qu'on peut leur
conseiller au niveau de la tenue, de la gestuelle et cetera » donc on s'en... on s'entend assez bien...
je leur ai dit...voilà... j'ai dit... j'ai fait le coach, là... on s'entend assez bien on se dit les choses
gentiment, heu... voilà des choses qui peuvent être constructives... et... heu... donc... voilà, on
prend pas les choses... on essaie de pas les prendre trop négativement, on essaie de voir le positif
235 et puis, heu alors, les uns au tableau jouent le jeu et puis à vos places vous jouez le jeu, et donc
pas de... pas de provocation, heu... des uns et des autres, et là en fait le mot il m'est sorti... je sais
que j'ai dit le mot « provocation ». Et là, heu... « On peut pas écrire en gros quand on nous
demande »... par exemple... alors voilà c'est revenu et oui (*elle sourit*) Noé¹ a fait une remarque du
style « Mais bien évidemment qu'on n'écrira pas en gros enfin »... je sais pas ce qu'il a dit mais il a
dit quelque chose... enfin ce jeune a dit quelque chose... donc comme quoi en fait... mais ils sont
240 grands maintenant, ils sont grands, il y a eu, heu... un groupe qui s'est créé et, heu, enfin en tout
cas... ça... ça a bien pris... en tout cas ils se connaissent, ils ont pu se rencontrer à d'autres moments
et ils ont bien vu qu'ils pouvaient tenir les uns sur les autres et voilà...

C'est les terminales, ça, qui font la spécialité maths ?

Oui, voilà, et je les ai six heures par semaine, je les ai six heures... il y a de l'enjeu pour eux... heu...
245 donc je les ai trois fois deux heures et... heu... voilà... pour le coup, heu... je... là pour le coup je...
je suis un de leurs enseignants importants pour eux, à leurs yeux donc en tout c... donc... voilà c'est
vraiment le... le rendez-vous... dès qu'il y a un moment... alors je suis assez disponible aussi, heu...
quand ils veulent s'entraîner, des choses comme ça... ils m'envoient, je corrige, je renvoie donc je
suis... je suis quand même aussi... il y a un lien particulier d'enseignant... donc...

250 Et tu disais que tu détectes l'humeur des élèves dès l'entrée en classe corporellement, tu as cette sensibilité, tu pourrais m'expliquer ?

Alors ce que je vois en fait ça va être dans le... alors heu... le... le matin, ça va être, bon... ça va
être la course, c'est-à-dire, celui que je vais voir courir, en quatrième vitesse, à l'autre bout du couloir
parce qu'il va... je me doute avoir loupé son métro ou des choses comme ça... je... je vais pas lui
255 tomber dessus tout de suite là, si je vois qu'il fait Usain Bolt dans le couloir, même si il est 8h03, il
pourra rentrer en classe heu... et après y a l'attitude qui va être de... ce que j'ai dit en classe que je
voulais pas, c'était que quand on arrive en retard, on commence à dire bonjour à tous les copains
et on s'installe. Donc ça, quand ça, ça s'est passé en début d'année... ça se passe en général pour
chacune des classes, il y en a toujours un qui fait ça... j'arrête la classe, je leur dis « Non, ça, ça
260 peut pas se faire ». Quand ils arrivent en retard et que j'ai laissé la porte ouverte... les règles, elles
sont installées au départ... j'ai laissé la porte ouverte, ça veut dire que... je considère qu'il peut y
avoir un flux mais on s'installe en discrétion. Après à partir du moment où je ferme la porte, heu...
c'est fini et puis parfois j'ai même... j'écris un mot, je le colle avec un scotch et puis je ferme la porte
en disant « Maintenant c'est fini, ça va déranger le cours » voilà... donc la règle, heu... elle est
265 installée et heu... et quand... ce que je vois, y avait certains par exemple qui arrivent... hum... ils
vont avoir la tête baissée, ils vont avoir encore mis les... les écouteurs, heu...ils s'installent, on voit,
ah voilà... qu'ils ne sont pas dans leur... enfin je... je les sens plutôt ronchons donc je vais attendre
qu'ils s'installent, je leur fais un petit signe pour enlever les écouteurs. J'arrive avant le début de la
séance en fait, si j'ai mon cours à 8 heures, j'arrive plus tôt à 8 heures moins le quart en classe...
270 j'ouvre la classe, je m'installe, et je leur... je les invite à s'installer quand ils sont dans le couloir et ils
peuvent... moi j'accepte qu'ils continuent à regarder leurs messages et cetera... tant que tout le
monde n'est pas encore installé... plutôt que d'être dans le couloir, bousculés, ils peuvent s'installer
dans la classe et à partir du moment où voilà... on entre en classe, tout le monde range ses
téléphones et cetera puisque eux, ils ont des téléphones au lycée... bien évidemment. Mais c'est...

¹Le prénom a été modifié.

275 voilà, ça va être plutôt dans... oui alors dans le... le manteau quand je vois qu'y a plein d'épaisseurs
de manteaux... qu'ils sont là, en fait à vouloir rester dans leur cocon, là, à pas trop bouger, donc ben
je... ben on commence par se mettre en place, on se... alors... si... si... c'est arrivé, ils sont en t-
shirt, « Bon ben aujourd'hui tu as le t-shirt mais demain rappelle-toi, moi j'ai une très bonne
280 mémoire... demain t'es avec un pull et demain tu enlèves », par contre moi, je me le marque, parce
que je sais que le lendemain... sinon si j'oublie, je serai pas légitime et...

Le reset (rires)

Voilà (rires), et donc je, je ... c'est des petites choses que je marque, j'ai un p'tit... mon cahier... je
mets attention machin, voilà... alors c'est au début quand je mets... mets les choses en place, après
au bout d'un moment c'est... c'est plutôt dans le corporel, je dirais ouais...

285 T'es sensible à ça...

Ouais, ouais je... mais après je... je l'analyse avec mes yeux du moment, je peux me tromper aussi...
hein... je, voilà... donc... certains qui arrivent par deux et qui ont vraiment besoin de terminer leur
conversation et... voilà, on sent qu'ils sont en train de se dire quelque chose et, heu... en même
290 temps, ils ont envie de rentrer en classe parce que c'est l'heure, voilà, ben... ils peuvent terminer
leur conversation si... voilà... si au bout d'un moment ça va s'arrêter... enfin je veux dire on... et je...
je terminerais ma conversation avec une collègue dans le couloir qu'ils peuvent aussi terminer leur
conversation s'ils le souhaitent... ça me dé... j'suis pas... c'est pas ça qui va faire, heu... dix minutes,
voilà.

295 Est-ce que tu peux me dire comment tu as vécu la... la dernière réforme du lycée et du baccalauréat ?

Ouais, ouais (petits rires) heu...(elle se racle la gorge) donc difficile, difficile, heu... moi en tant
qu'enseignante, elle m'est compliquée à... à être appliquée parce que je... je la défends pas donc je
suis... je suis... heu, comment dire... y a plein de points mathématiquement qui me dérangent dans
ce qui a été proposé, heu... le volume horaire qui a été réduit, la façon dont les élèves perdent, heu...
300 le groupe-classe puisque par exemple chez nous, on a joué le jeu des spécialités donc en fait les
jeunes sont en histoire-géo ensemble ou en français en 1^{re}, même plus en langues puisqu'en
langues ils sont par groupes... donc c'est... et même plus en EPS parce qu'ils sont par groupes
aussi donc ça... ça... ça me... j'ai de la peine pour eux parce que je me souviens en fait, je... je
transpose mon... mon idée c'est-à-dire que je me souviens des années de lycée qui étaient
305 délicieuses jusqu'au bout parce qu'on a été... heu... on était des groupes jusqu'à... les terminales,
heu... même si on faisait pas forcément la même terminale, mais on était quand même une classe
et là, il y a une personne, c'est-à-dire qu'y a dans ma classe, par exemple, en spécialité ils viennent de
cinq classes différentes et donc en fait s'il y en a... quand ils arrivent, ils viennent... donc c'est des
blocs : deux heures de spécialité maths, deux heures de spécialité... je sais pas SVT par exemple,
310 mais certaines peuvent venir de... de théâtre... machin et cetera et donc quand ils ont fini, ils vont...
les uns d'un côté, les autres de l'autre... ils vont se revoir que le lendemain quand ils vont revenir en
maths... ils ont que ça en commun et... et en même temps, ils ont pas ces moments pour discuter
finalement, c'est pour ça aussi que c'est important quand même qu'ils puissent parler entre eux... ils
ont jamais de moment parce qu'ils vont pas... ils mangent pas à la cantine en particulier... c'est pas
315 avec ces gens-là qu'ils vont manger à la cantine... quand ils veulent se... s'échanger ou comprendre
des choses, ben je trouve qu'ils sont un peu désœuvrés, ils ont pas de personne... donc parfois ils
essaient de se remettre avec quelqu'un qui est dans la même classe mais encore faut-il qu'ils
s'entendent avec, donc c'est pas évident... donc cette partie-là, elle me... version élève, en tout cas,
moi j'ai l'impression qu'elle est difficile... eux, quand ils en parlent, heu... les rares fois que j'en... les
320 choses que j'entends c'est ça, c'est « Mais non mais je connais personne, je sais pas à qui je peux
demander ça » c'est les seules paroles que j'entends, mais je peux pas dire que je les entends très

souvent parce que c'est pas non plus des questions que je pose très souvent... heu... et ensuite heu... il y a quand même un point positif, c'est que les... ils peuvent construire les parcours qu'ils veulent, et ça je trouve que c'est... c'est super, c'est-à-dire que... un jeune qui n'aime pas... si je prends par exemple parcours scientifique, qui est celui que je connais le mieux, qui était maths physique SVT...heu... quelqu'un qui n'aimait pas les SVT, qui vraiment décide de plus en faire... finalement il peut faire maths physique et anglais par exemple, et ça c'est une composante qui n'existait pas avant... heu... le pendant ça veut dire que en fait on commence à se dire que... heu... j'aime, j'aime pas... et heu... heu... donc je fais que ce que j'aime et peut-être que ce que j'aimais pas et dans ce que j'aimais pas, il y avait peut-être des choses qui étaient très importantes... si à un moment donné ça existait, c'était peut-être utile pour ma construction... ouais... et donc ça je... je vois pas bien, enfin... je... je... je me pose des questions sur la suite en fait, donc, heu... sur les stratégies en fait qu'il faut avoir pour le post-bac, sachant qu'on est en train de choisir après la seconde... Après, que les élèves choisissent après la seconde, je suis pas chagrinée parce que quand il partaient de la seconde pour aller en 1re ES, L, ou quoi que ce soit, ils choisissaient bien à la fin de la seconde, donc ce choix, ce n'est pas quelque chose qui me paraît surprenant, en revanche c'est les stratégies, je prends telle spécialité parce que je suis à peu près sûr qu'on va pouvoir me prendre en médecine si j'ai pris telle ou telle spécialité, y a pas eu... y a pas eu une transparence, heu... incroyable de par... par le... le supérieur, qui... avant que les jeunes puissent choisir, donc les premiers à sortir de... juste là, les premiers qui vont sortir... enfin ça... ils sont sortis déjà avec la nouvelle réforme mais certains n'ont pas eu vraiment tous les... ils ont... comment dire... ceux qui sont dans le supérieur... les... les enseignants du supérieur... toutes les... les formations du supérieur n'avaient pas forcément tout donné quand les secondes sont passées de seconde à première... Et ça je trouve ça un peu particulier... donc c'est pas ce que je préfère mais bon maintenant on y est, donc on va faire avec. Et le baccalauréat alors là, le fait que moi je suis un peu espantée de voir qu'on fait plus que deux matières à l'écrit, heu... plus bon la philosophie qui est restée et... heu... et finalement, (*petits rires*) on met une part importante au Grand oral qui est une matière qui me paraît importante à... enfin... à valoriser mais finalement on se retrouve là pour l'instant, je suis pas très convaincue qu'on le prépare comme on devrait le préparer... on le prend pas comme une... heu... comme une matière qu'on... à part entière en fait, c'est transversal, heu... ça va être fait là au mois de... mai... en plus cette année on passe... on passe les EDS, heu... là... juste mi-mai et... ça va être travaillé, heu... de façon formalisée, vraiment claire, juste les quinze jours après... donc finalement ce Grand oral qui doit être travaillé sur les trois années de lycée, heu... il faut que chacun d'entre nous, on comprenne bien qu'on ne travaille pas que pour les deux thèmes, voilà... et ça c'est pas encore bien rentré (*petits rires*).

Alors justement, je voulais te demander, toi, qu'est-ce que tu penses de cette nouvelle épreuve du Grand oral, alors plus spécifiquement la première partie, quand ils doivent donc répondre à une des questions choisie par le jury, debout alors avec notes finalement. Qu'est-ce que tu penses, toi, de cette première partie ?

Heu, moi je la trouve intéressante, je la trouve intéressante, heu... la partie où ils sont debout, heu... je la trouve intéressante parce qu'elle... ça leur permet comme ça de... de voir un petit peu que à un moment donné quand je suis face à quelqu'un, je suis obligé de me... de gérer mon corps et de faire attention à tout ce qui peut être parasite... bouger et cetera... que quand on bouge un peu trop, ça perturbe le jury, heu... alors... les... la partie notes, je te cache pas que... heu... notes, avec notes, sans notes et cetera... heu, moi, j'attends un peu en général la dernière version, heu, du moment pour savoir... pour pas faire trop de rétropédalage. J'ai tellement fait de rétropédalage en disant « ça sera comme ça, ah non version 2, version 3 » que maintenant je leur dis « Il y a des notes... mais si... on va faire comme si il y en avait pas et si on en a besoin », voilà... donc c'est pas... heu... je... je... c'est pas mon entrée principale, je m'en occupe pas plus que ça et heu... je... après, ce qui est un peu frustrant c'est que la question, elle peut être... on a l'impression que c'est une question pas

de recherche mais une question un peu fondamentale sur leurs enseignements de spécialité et en même temps le volume associé, enfin le volume horaire, le nombre de minutes associé, les cinq minutes sont très frustrantes donc, heu, heu... les jeunes en fait quand ils s'entraînent, ils se rendent compte que cinq minutes mais c'est... heu... c'est très compliqué, donc après je leur dis « Ben l'exercice, c'est de donner envie justement, pour qu'on vous pose des questions... et voilà... il faut... » donc moi je leur dis « Il faut lancer des petites... des petits hameçons à droite à gauche, pour qu'on vous, heu... pose des questions » mais heu... voilà c'est pas... c'est pas évident en fait 30'... je... trouve... je trouve que... heu... alors le format de... comment dire... heu... savoir qu'on qu'on a un temps limité, c'est important... pour gérer son discours, savoir ce qu'on va mettre et cetera. Donc ça c'est un exercice qui... heu... qui est intéressant... alors on leur dit « Voilà, nous quand on fait cours, on sait qu'on a 55 minutes et c'est un exercice sur lequel »... heu... j leur dis « Vous allez vous rendre compte qu'il y a des enseignants qui débordent... ah... parce qu'ils sont parfois très enthousiastes, heu... ils veulent à tout prix... il y a eu tellement d'importance dans la classe, tellement d'échanges que voilà... heu... certains qui acceptent de dire « Ben non là je m'arrête », qui font le deuil d'une conclusion et cetera... mais donc... c'est... c'est... c'est la vie... au bout d'un moment il y a un temps. » Donc ça c'est un exercice... l'exercice je le trouve assez sympa. En revanche... voilà, ce qui est difficile, c'est qu'il y ait une, cette... on leur dit de... de faire un... de présenter quelque chose sur leur spécialité, (*elle se racle la gorge*) une question, un thème, une dominante qui... leur intéressent... les intéressent mais finalement, heu... le résumé, eux ils se disent, je vais résumer quelque chose qui m'intéresse en cinq minutes et, et... ça fait l'objet d'une note à la fin de l'année et ça, c'est quand même ce qui ressort en fait... tout ça, ça fait juste l'objet d'une... voilà... c'est un peu (inaudible) ça. Donc c'est un petit peu la partie qui reste ... Mais il y a pas... mais j'ai pas un fort retour... les jeunes s'entraînent, on les a... Moi j'en ai vu aucun après le Grand oral de l'an dernier... j'en ai pas vu... je n'ai pas vu des anciens revenir...

395 **Oui, ça a été la seule session pour l'instant...**

Oui oui.

Alors tu en as un petit peu parlé déjà, mais est-ce que tu pourrais me dire selon toi, quelles sont ces... les compétences fondamentales du Grand oral que doivent acquérir les élèves?

Alors donc c'est d'abord... heu... mais... la maîtrise, enfin je pense qu'il y a une partie corporelle... enfin (inaudible) mon corps, mon corps et voilà le corps et la voix, c'est pour ça que c'est forcément... c'est quelque chose qui m'intéresse énormément... le corps et la voix et ensuite... heu... le... le contenu scienti... le contenu en l'occurrence scientifique, voilà... leur montrer qu'on peut pas, hum, heu... heu... si on veut convaincre... si on veut intéresser quelqu'un, il va falloir avoir quelque chose à dire, heu... argumenter, heu... voilà, et être capable d'avoir un discours qui est construit, réfléchi, qu'on n'improvise pas ce jour-là... voilà... donc... heu... ce travail qui doit se faire en anticipation, heu... heu... alors, j'ai... comment dire... il y a des exemples, on a tous dans nos familles, enfin tu vois dans ma famille, il y en a certains qui m'ont dit « On n'a rien fait... j'ai rien fait et j'ai eu 17 ».

Au grand oral l'an dernier ?

Voilà, oui, voilà donc c'est vrai que ces exemples-là, c'est pas ceux que j'ai envie d'entendre parce que c'est... « J'ai rien fait et tu vois, hein, t'avais beau me dire que je... de travailler... j'ai rien fait, j'ai eu 17 »... ok... j'espère que ça va... que c'est, heu... anecdotique, voilà... parce que si un moment donné, heu... les jeunes se rendent compte qu'en faisant pas grand-chose mais en... heu... ils arrivent à obtenir en fait un résultat qui est, heu... assez... très honorable, enfin je veux dire 17, ben voilà, j'ai pas envie que derrière ça a induit que finalement c'est pas la peine de trop travailler parce que finalement je récupère quand même une bonne note et que... en gros ils veulent valoriser ce grand oral ou même sans aller jusque-là, ça sert à rien de travailler finalement, tu vois avec ma façon de... d'être, j'arrive à toujours m'en sortir, ce qui est un peu le cas de celui que... voilà... j'arrive

420 toujours à m'en sortir, ce qui est le cas effectivement, dans une situation même un petit peu
surprenante ou heu... dérangeante... une personne qui arrive toujours à s'exprimer, à savoir s'en
sortir mais bon, c'... moi, c'est pas les valeurs que j'ai envie de transmettre... il faut quand même
avoir travaillé son sujet et cetera... alors après peut-être que si j'analyse derrière vraiment en
profondeur, peut-être que la personne avait en fait réfléchi, hein, je... ouais... mais en tout cas, ce
qui en ressort, c'est cette espèce de coup de nez ou de... voilà... pas besoin de travailler, ça marche
quand même.

425 **Tu l'entends, ça, chez tes élèves?**

Alors pas... j'ai pas eu de retour de l'an dernier.

Mais même de ceux de cette année qui pourraient sortir ça ?

430 Ah non, là ils sont quand même... non non non... là pour l'instant ils sont encore dans le, heu...
« Faut que je produise mes deux questions, faut que je les montre » donc je l'entends pas ça...
ouais... ça j'entends pas ouais.

**Et du coup, comment elles s'acquièrent ces compétences, dont tu m'as parlé, donc tout
d'abord la maîtrise corporelle, tout ce qui concerne la voix et puis bien sûr le contenu
scientifique bien structuré qui donne envie d'écouter ?**

435 Ah bah ça c'est avec... enfin moi je dirais c'est avec l'entraînement... alors je...de... là pour le coup...
alors c'est pas quelque chose qui m'est venu comme ça... c'est petit à petit, heu... d'abord
l'inspecteur avec qui... avec lequel je travaille, heu... il insistait beaucoup sur l'oral, donc je me suis
dit, s'il insiste beaucoup sur l'oral, il avait quand même toujours ça en tête... « Comment est-ce que
tu... bon... comment est-ce que tu le mets en place » et cetera donc je me disais mais s'il me pose
la question, c'est que ça doit être si important, il faut y réfléchir donc c'est ce qui a fait un peu, heu...
440 germer la plante, heu... et donc, heu... heu... les idées, c'est que effectivement dès la seconde,
heu... en fait je... ben là, j'ai une anecdote cette année par exemple... une jeune fille que j'ai... qui...
où il y avait un exercice à corriger... je lui dis « Ben tiens, Lili², en l'occurrence, tu vas aller le
corriger. » « Non. » Non... alors là le non... le non... là je me dis, il faut bien qu'il se passe quelque
chose, elle dit non, elle veut pas aller au tableau, non... non. Bon, mais non c'est non pour toute
445 l'année... alors moi j'insiste toujours un peu, « C'est non que pour maintenant ? » « Non! (*voix
forte*) » bon alors on passe à la suite... donc je passe à quelqu'un d'autre... et alors après... ben voilà,
j'ai essayé de négocier, je me suis dit qu'est-ce que... « Bon il va falloir que tu passes au tableau...
qu'est-ce que tu »... à la fin de l'heure, je l'ai prise plutôt à la fin de l'heure, hein, « Qu'est-ce que tu
préfères, est-ce que tu préfères passer en demi-groupe par exemple... je pense que tu peux passer
450 en demi-groupe... » heu... « Ah ben oui d'accord », donc maintenant elle passe en demi-groupe.
Alors après, elle fait partie de ceux qui ont une humeur un peu fluctuante, donc des jours ça va, des
jours ça va pas et quand ça va, il faut vraiment, pour le coup... voilà... en profiter, et donc en fait en
demi-groupe ça va très bien et maintenant elle le fait, comme elle est à l'aise, elle le fait aussi en
classe entière et donc en fait, heu... quand c'est en demi-groupe, les premières fois, je leur ai dit d'y
455 aller à plusieurs en fait... ils y vont à plusieurs... ce qui arrive aussi, c'est que je... je mets les deux
rabats de... de tableau, un groupe propose une correction, un autre groupe une autre correction...
ils sont à deux et hop, pendant ce temps les autres le font à l'écrit, donc deux qui sont en support
tableau et les autres le font à la... sur table, et puis après bon on regarde... heu... ce qu'ils ont
proposé, on essaie de voir... on travaillait sur les stéréotypes, l'autre jour parce que on regardait
460 l'écrit... il se trouve que c'était deux filles d'un côté, deux garçons de l'autre... et là on voit que les

²Le prénom de l'élève a été modifié.

garçons, c'était peu de phrases... les résultats, les filles, elles avaient tout détaillé, tout écrit et cetera... et je leur ai posé la question... c'était pas... je leur ai posé la question...

Les quatre restent au tableau au moment de... ?

Ouais, voilà, ouais, ils gèrent voilà... c'est eux qui vont animer leur écrit... c'est eux qui vont parler
465 de leurs écrits. Heu... et donc on avait fini la séance et cetera... on avait tout fini la séance... ils
avaient expliqué... c'était relativement complet autant pour les uns que pour les autres donc voilà...
et je leur ai dit « Tiens, je sors de la classe, vous ne me connaissez pas, je rentre... et j'ai envie de
savoir qui a écrit le tableau de gauche, qui a écrit le tableau de droite. A votre avis, est-ce que je
peux le savoir... » et là tout de suite ils m'ont dit « Mais vous allez savoir que le tableau de gauche
470 ce sont les filles. » « Ah bon pourquoi ? » « Ben parce qu'elles se sont appliquées dans l'écriture,
tout écrit, elles ont tout expliqué et les... et... et... vous allez savoir, heu... si vous saviez qu'il y avait
des garçons et des filles, alors à droite vous avez... » voilà ils m'ont dit, quoi... alors je leur ai dit
« Oui mais les garçons, en fait finalement, ils ont aussi tout écrit, enfin ils ont pas tout écrit mais tout
expliqué » et alors... et les filles, elles ont dit « Mais nous comme ça au moins c'est clair, quand on
475 va pouvoir recopier, tout est écrit, pour quelqu'un qui a besoin de recopier... » en fait c'est très
accompagnant en fait... elles ont proposé une écriture au tableau qui permet à quelqu'un qui serait
en difficulté de tout recopier sans avoir à faire les, heu... heu... les interlignes... voilà tout est écrit et
je trouvais... voilà... c'était juste... donc après je... je vais pas plus loin, j'dis ben tiens, « C'est
intéressant comme... »... voilà... et il y en a un qui m'a dit... par contre, un jeune qui m'a dit, « Mais
480 moi je saurais pas du tout... » qui est pas du tout... qui... qui est pas du tout dans l'écriture... il dit
« Mais moi j'aurais jamais su si c'était une écriture de fille ou de garçon »...hum, il l'a dit...

Et toi, tu te serais retrouvée dans lequel, toi ?

Ah moi, j'aurais tout de suite vu l'écriture des filles, c'est sûr.

Mais toi dans ta pratique, ce serait... ?

Ah oui dans ma pratique, j'aurais fait comme les filles... parce que je veux que tout le monde puisse
485 comprendre, c'est-à-dire qu'en fait, pour être bien sûre que celui qui est en difficulté va trouver de
quoi se nourrir et celui qui est à l'aise, à la rigueur il recopiera pas tout... donc moi c'est pour
l'ensemble tandis qu'en fait la version garçon... enfin garçon... j'veux dire, de cette classe là, hein...
c'était les résultats essentiels y sont et si vous voulez les compléments ben il faut nous écouter parce
490 que vous allez avoir les compléments et ils y étaient mais il les avaient donnés à l'oral...c'est
intéressant, je trouve... ouais...

Ouais et pourquoi tu les faisais passer à deux?

Parce qu'en fait ils étaient côte à côte et je leur ai dem... je leur ai proposé, puisque l'exercice était
un petit peu... de... d'une teneur un petit peu... heu... où il fallait quand même de l'investissement
495 dans l'exercice, je leur ai proposé d'y passer à deux... tout seul ou à deux... je leur ai dit tout seul
ou à deux et en général quand je dis tout seul ou à deux, c'est deux, et alors je demande à l'un et
j'dis « Et avec qui tu veux te mettre » et ils choisissent, voilà...

D'accord, c'est par rapport au contenu vraiment, c'est pas le passage au tableau en lui-même ?

Alors en fait non, c'était pas... au départ le fait d'aller au tableau ils peuvent y aller tout seuls, mais,
500 heu... là en fait le contenu était un peu exigeant, et ils pouvaient y aller tout seuls ou à deux... et ils
choisissent en fait avec qui ils veulent passer... donc, heu... donc c'est ça qui... en général, on le
fait... enfin... c'est pas toutes les séances mais quasiment, donc il y a toujours « Non mais moi je
vais prendre... je vais prendre un qui sait faire parce que sinon »... donc c'est un petit jeu, voilà...
pour le coup... et donc il y a quand même une espèce d'ambiance à créer dans la classe pour qu'il
505 y ait ce moment d'oral... je... moi je pense pas qu'on puisse... mais ça... ça me... je veux dire... je...

heu... je me sens de le faire là avec ces classes de seconde, je me sens de le faire même avec des classes que j'ai parfois en SNT ou que j'ai dans d'autres matières mais il y a des... j'ai déjà eu des classes, par exemple une classe de terminale dont j'ai souvenir en STMG, j'ai... je n'arrivais pas à faire quoi que ce soit... ce... ça marchait pas... je... je passais tellement de temps et d'énergie sur le téléphone « Ne touche pas, laisse-le là et cetera... » que j'ai jamais réussi à mettre une ambiance qui fait que un moment donné, on pouvait, heu... travailler... travailler... partager et cetera... parce que c'était... le... l'humeur n'était pas constante dans la classe et quand certains étaient prêts à travailler, d'autres ne l'étaient pas et heu... et c'est désarmant parce que on arrive à la fin, on n'a pas réussi à faire quelque chose... Et là, voilà, ils sont, ils ont pas tous le même niveau et pourtant c'est pas une histoire de... de performance et ils y arrivent parce que... y a la classe, y a la classe... ils se connaissent d'à côté, ils font le sport ensemble... ils ont tous ces moments où ils sont... ils s'entendent relativement bien pour le coup et... et on peut leur demander de se mettre entre guillemets en difficulté, de pas forcément savoir répondre à une question mais de le faire devant tout le monde, parce que c'est pas évident, ils sont jeunes, certains sont pas toujours... voilà, ils se tirent le t-shirt, on voit bien qu'ils sont pas toujours très bien à l'aise dans leur corps, enfin, en tout cas c'est comme ça que je l'interprète et, heu... ils arrivent à le faire pourtant devant tout le monde donc... c'est... je... je sais pas quelle est la solution, heu... voilà je... je reste quand même avec des moments... où y a des classes où ça ne marche pas... je... je sais pas ce que je pourrais en faire pour que ça marche... voilà... des contrats... des... des... voilà, heu... différentes activités... est-ce que c'est plutôt on alterne, bon plutôt un moment comme ça on réfléchit ensemble et puis après on fait par petits groupes, par îlots ou pas par îlots... c'est voilà... alors c'est peut-être que je... que j'abandonne plus facilement hein, je... je saurais pas dire mais je... ça ne marche pas à tous les coups. En tout cas, là, les secondes ça marche cette année et les terminales ça marche en général chaque année, ouais... parce que je... il y a des... derrière ils sont assez grands pour savoir que c'est important pour eux.

Oui, ceux qui suivent l'EDS?

Ouais, voilà.

Et toi-même comment est-ce que tu as été formée, toi, sur les compétences orales quand tu étais lycéenne ou pour devenir enseignante, même si tu as pas eu beaucoup de formation initiale (rires) ?

Je pense pas avoir... je pense pas avoir eu... voilà de... c'est mes rencontres, enfin les rencontres que j'ai pu faire qui... qui m'ont formée mais j'ai... j'ai pas souvenir d'avoir eu, heu des moments vraiment institutionnalisés sur les compétences... sur l'apprentissage de ces compétences ou qu'est-ce qu'il faut mettre en place, je pourrai pas le dire... c'est vraiment le fait d'être sur le terrain quand... quand j'étais plus jeune, j'étais... je faisais aussi la formation... je formais les animateurs, heu... dans les centres, enfin... dans des associations pour les animateurs et puis après j'ai formé les directeurs des centres de loisirs et donc à un moment donné, quand il faut... quand les gens viennent pour... heu... parce qu'ils ont payé leur prestation, il faut quand même leur fournir une formation de qualité et donc quand on a du public en face, il faut avoir travaillé... il faut... heu... intéresser son auditoire, enfin... donc c'est pour ça que derrière, il y avait quand même le contenu qui était important, voilà... et heu... et on discutait avec mes camarades de... j'ai... j'ai deux bonnes copines, là, qui... qui sont très portées... c'est pour ça que je leur ai dit que j'allais faire le truc aujourd'hui et puis qu'après je leur faisais le débrief... heu... elles ont... on parlait de... de... que... qu'est-ce qui se passe pour, pour... se former et cetera... alors ben... on parlait des... des jeunes enseignants, ben... être motivé ou être technique? Ben moi je disais, « Je crois que je préfère quelqu'un de motivé que quelqu'un de technique parce que s'il est motivé et s'il voit qu'il est pas assez technique, il va y aller vers la technique »... j'me dis... j'ai un peu confiance dans l'humain... que s'il est technique parfois, heu...

très technique et dans sa matière, est-ce que il va réussir à... à entraîner toute sa classe ou... ou peut-être qu'il va rester que dans sa technique... je suis pas sûre qu'il arrivera...

555 **Technique c'est la maîtrise de la discipline, pour toi?**

Oui voilà... ouais... et donc en fait, on parlait de... de ces... qu'est-ce qu'on préférerait, heu... qu'est-ce qu'on préférerait... qu'est-ce qu'on... qu'est-ce qui était le plus important pour un enseignant, est-ce que c'était d'être très engagé, très motivé par son action ou est-ce que c'était être très technique s'il fallait faire vraiment une séparation... et donc finalement quand on en discutait entre nous, on...
560 on se... on se mettait sur la partie, voilà, engagement, motivation parce que, heu... alors après, on disait mais à l'inverse c'est que la vie peut faire qu'on va faire des rencontres et on va trouver des personnes qui vont, heu... nous éclairer, qui vont nous inspirer et qui vont faire qu'on va avoir envie de... de devenir comme elles ou en tout cas prendre leur chemin mais voilà... mais on a tellement rencontré des gens qui étaient très techniques parfois et heu... qui arrivaient pas forcément à faire
565 passer leur savoir qui... finalement... plus en difficulté... ou alors qui étaient sur une espèce de... de piédestal et puis qui... bon certes les jeunes qui étaient là pour avoir un certain savoir ils... ils allaient pas avoir de mal à l'acquérir mais ce qui était... nous, ce qui nous intéresse, enfin je dis nous parce qu'on est souvent... on discute souvent toutes les trois ensemble... ce qui était important pour nous c'était quand même de... de... d'offrir à tout le monde et... on se dit que celui qui est en difficulté, il
570 a pas son... il a pas de quoi faire pour lui.

Et donc ça passe par quoi cet engagement d'un enseignant, cette motivation, ça passe par quoi finalement ?

Alors moi je pense que déjà c'est très lié à la personne... donc ça c'est... et puis ensuite il va falloir enfin cette... cette motivation... qui peut être voilà... elle peut avoir différents aspects, mais... heu...
575 (*elle se racle la gorge*), ça peut pas être que de la... heu... pour certains à un moment donné ça passera par des... heu... une espèce de... de récompense on va dire... tu vas voir donc la récompense que la personne va... va sentir par elle-même, elle va être plus à l'aise et cetera ou une récompense et ben tu vois t'as fini ça ben tu peux maintenant prendre en charge une autre action, une autre activité dans la classe donc qui va faire que sa motivation au départ, elle est pas réellement
580 propre, c'est heu... c'est... c'est le prof qui va lui dire si tu fais ça, tu vas pouvoir et puis après ben, en ayant des réussites cette personne peut espérer qu'elle puisse, heu... par la suite, heu... s'engager dans les actions par elle-même et puis après, heu, heu... voilà enfin, c'est essentiellement celle-là la motivation... enfin le fait de pouvoir, oui, heu... enfin oui je sais plus... j'ai peut-être perdu le fil de mon... de ma pensée... je... oui c'est plutôt comme ça qu'on va faire... qu'on va... qu'on va
585 s'engager... qu'on va être plus... plus impliqué ouais, c'est plutôt... ouais...

Alors, tu m'en as un petit peu parlé déjà, mais pour travailler les compétences fondamentales du Grand oral, quels ont été tes choix pédagogiques, pour travailler la maîtrise corporelle, la voix, le fait d'être... d'intéresser l'auditoire et aussi, ben, tout ce qui est contenu, structure du discours?

Alors, bah en fait, les choix, ils sont depuis le début... depuis le début de l'année, le choix est fait de... de pas travailler uniquement cet... cet objet Grand oral, c'est en fait de travailler l'oral de façon classique et, heu... de temps en temps pour montrer aux jeunes, enfin en tout cas pour les rassurer... leur dire que ça ce sont des choses qui sont importantes et qu'ils pourront valoriser au moment du Grand oral. Alors ça je le dis plus, parce que, heu... trop souvent et là c'est... c'est arrivé encore que
590 quelques-uns le disent... ils disent : « On n'a pas travaillé le Grand oral » et en fait je suis obligée de me poser et de leur dire « Regardez, à ce moment-là, on a fait ça... vous vous êtes enregistré, vous avez fait ça, vous avez écrit, vous avez fait ça ».

Tu pourrais me détailler ce que tu fais ?

Oui... alors, en fait voilà... on a fait donc... heu... sur l'année... alors cette année je fais à peu près
600 en général la même chose... l'an dernier et cette année, heu... au départ je leur donne... hum... à
travailler... alors c'est... c'est... c'était... ça me prend du temps mais c'est pas grave... heu... là je
leur ai imposé un sujet... là, aux vacances de Noël... Noël, ouais, jusqu'à février, je sais plus... je
leur ai imposé un sujet... heu... donc une problématique qui existe déjà, voilà... « Vous avez pas le
605 choix, vous avez celle-ci... heu... vous me faites l'introduction. » Donc ils ont toutes les ressources
aussi, ils ont les ressources pour le construire, en fait... ils ont la thématique, les ressources et
cetera... « Vous me faites l'introduction... à l'oral... la conclusion... à l'oral... heu... vous rédigez la
partie, heu... ce que vous diriez entre... alors voilà... dans vos cinq minutes, c'est-à-dire l'introduction
610 de vos cinq minutes, la conclusion de vos cinq minutes, d'accord... et ce que vous diriez... votre
contenu... votre matière, sachant que cette matière-là, heu... il faut qu'elle soit la plus complète
possible, c'est-à-dire qu'en fait elle doit vous permettre de... vous diriez peut-être une phrase ou
deux, mais derrière vous avez tout le support qui vous permettrait de répondre, si jamais on vous
posait une question... donc en gros par exemple si... vous donnez... enfin... y a l'équation mais vous,
vous savez la résoudre et vous l'avez... heu... résolue sur votre papier. » Et donc ils se sont
615 enregistrés, d'accord... donc en fait ils s'enregistrent, ils me déposent l'audio, j'écoute l'audio et je
leur fais un retour audio sur heu... le... heu... les défauts de langue, les... c'est pas complet... je...
je... tu... annonce de plan par exemple ou des choses comme ça... donc... heu... ça c'est une partie
et avec la partie, heu... juste avant donc c'est pas dans l'ordre... juste avant c'était heu... deux
thèmes imposés... alors deux thèmes imposés mais assez larges. C'était l'un... je me rappelle plus
très bien, faudrait que je les retrouve, je crois que j'avais mis l'histoire des maths et l'autre, heu...
620 quelque chose avec le jeu du Monty Hall, hum... c'est un jeu américain... il faut aller taper derrière
une porte voir s'il y a une chèvre et cetera... c'est un... bon c'est un jeu... (inaudible) ça c'est rigolo
Monty Hall et ça s'app... ça s'appuie sur les probabilités... donc il y avait le Monty Hall et l'autre
c'était... heu... l'histoire des matchs je pense, qui était plus large. Donc ils choisissaient ce qu'ils
voulait, heu... l'un ou l'autre mais par contre ils faisaient toute la rédaction, l'introduction des... de
625 cinq minutes... tout ce travail-là, ils le faisaient par contre à l'écrit... donc ça c'était une première
partie... donc la deuxième partie ils faisaient des audios... la première partie bon, voilà, pour le coup
j'en ai fait quoi ? je... j'ai regardé si mathématiquement ça avait du sens, s'il y avait l'intro, s'il y avait
l'annonce de plan et cetera... on en a retravaillé et ils devaient faire attention pour la fois suivante...
la fois suivante à l'audio pour... (*elle tousse*) pour tester la voix... pour tester aussi s'il y avait pas
630 trop de... de fameux "heu"...voilà, machin et cetera... et ils étaient censés s'écouter... s'écouter...
et quand ils étaient contents d'eux... m'envoyer l'audio, donc là... heu... il y en a pas un qui m'a dit
« Je me suis, heu... réenregistré », voilà...

Ils ont envoyé directement le premier...

Voilà, ouais... ils m'ont dit non, non on était content et cetera... ce à quoi je leur ai dit « Moi je... je
635 trouve, voilà... que tu aurais pu reprendre » et cetera... donc ça c'est fait et là, la... la dernière partie...
une partie, on a regardé... c'était par exemple sur la dernière partie du Grand oral qui est, heu... voir
s'il y a une cohérence entre... heu... mon projet d'orientation et cetera... et donc ça je leur ai donné
à réfléchir à l'écrit, voilà... « A l'écrit, vous réfléchissez »... donc c'était pendant les vacances de
février, ils avaient à réfléchir... ils devaient me rendre... heu... et, heu... je leur ai rendu leur trav...
640 enfin leur travail, c'est pas noté... c'est juste je mets des annotations, et je leur... y en a certains je
revois encore les copies... je leur dis par exemple « Là je vois que c'est d'un seul tenant, c'est-à-dire
que tu as écrit comme tu as pensé... c'est-à-dire je... je vois pas ta... comment tu as structuré ta
pensée, comment tu t'es organisé... ». Et alors il me dit « Mais comment vous voyez ? ». Bah, j'dis :
« Regarde, tu as écrit au stylo bic... ton bic, il a pas changé de... d'épaisseur... y a pas de point, c'est
645 d'un seul tenant, et en fait il me dit « Ben oui, j'ai écrit comme... » donc je dis « Mais ça c'est
intéressant, mais tu le reprends avec... (inaudible) » et donc voilà j'ai essayé de trava... et là en fait,
ce qu'ils doivent faire donc demain... c'était heu... on va au CDI à 11 heures et demie normalement

et chercher donc là c'est... je mets tous les *Tangente* possibles et inimaginables, ces *Tangente*, c'est des revues mathématiques, parce que c'est pas là... voilà... c'est la revue de maths... et ils doivent prendre pour les vacances une revue et heu... qui les intéresse... et essayer de voir, parce qu'il y en a plein qui n'ont pas d'idée et cetera... et qui doivent essayer de trouver en fait une parmi... heu... donc... j'oblige en fait le support papier pour pas partir sur le support Internet et pour pas, heu... voilà partir dans le...

655 **Tu me disais que tu en faisais passer à l'oral aussi, ben au tableau, et que tu leur faisais... tu demandais aux élèves des conseils vraiment sur les compétences purement orales, si j'ai compris, notamment quand Noé est passé, tu leur as dit d'être gentils et cetera... d'analyser la prestation orale... ça, tu le fais donc ?**

660 Oui oui quand ils corrigent... voilà en maths on a des exos, on va dire, heu... pas... pas tous les jours mais quasiment, enfin quand on se voit, et... heu... une des façons de faire en fait c'est quand je mets les exercices au tableau... je mets à côté en fait qui va, heu... la veille pour le lendemain... je mets qui va passer au tableau et, heu, donc je mets l'élève, alors je le mets seul ou à deux, suivant comment j'ai un peu prévu s'ils étaient à l'aise dans leurs baskets ou pas... quand je les connais un peu mieux maintenant, je les... voilà...

Sur le contenu, à l'aise ou corporellement ?

665 Les deux, les deux... les deux... donc par exemple je pense à une jeune fille heu... il y a pas longtemps là, Rose³, qui est assez fragile et mathématiquement et qui est très très timide, je lui ai mis son prénom et je lui ai dit « Ben tu... qui sait que tu embarques avec toi dans l'affaire, voyons » et il y a une jeune fille qui est très gentille dans la classe qui, heu... qui est quand même assez à l'aise elle a dit « Bon bah moi je vais me mettre avec Rose, comme ça on va le faire ensemble ».

670 Donc les gens sont gentils en fait... sont quand même assez gentils donc pour le coup comme ça, elle était rassurée et, heu... ils préparent en fait le travail du jour au lendemain ou, heu... parce que c'est des exercices pour le lendemain... et donc après, en fait, quand ils arrivent le matin, heu... moi j'ai mon cahier, « Le responsable du 82 », hop tac tac, ils vont au tableau... « Alors tu nous rappelles de quoi ça parle, donc il y en a un qui explique un peu de quoi parle l'exercice, alors... donc on est...

675 tout le monde est censé avoir fait l'exercice, voilà... donc c'est pas que... il y a pas que les élèves intéressés et, heu... donc les deux élèves ils doivent parler... et je leur ai dit « C'est simple tu... tu... dès que tu écris au tableau... t'écris tu parles... la règle c'est ça : t'écris tu parles, voilà. »

Donc ils sont dos à leurs camarades, comment ils font?

680 Non non mais justement pour le coup ils font attention... ils font, heu... donc, les premiers temps c'était « On t'entend pas », alors moi je me mets à l'autre bout de la classe parce que ils veulent souvent me parler à moi donc moi je me mets à l'autre bout de la classe... et puis en fait ils parlent et ils sont quand même... il y a des prestations qui sont... mais... vraiment splendides... avec des jeunes qui sont à l'aise qui, heu... bon... certains qui exagèrent un peu le trait, alors qu'ils... que ça peut mettre un peu... une certaine pression pour les autres puisque, heu... c'est pas théâtral mais

685 quasiment, ils se répondent, ils font le ping-pong. J leur dis « L'idéal, c'est que vous l'ayez préparé pour faire de la relance », alors j leur dis « Par exemple y en a un qui va écrire... heu... soit u de n machin, et l'autre il peut lui dire par exemple ben... « Mais n, il appartient à quel ensemble » et donc c'est à ce moment-là que... et donc en fait, ils le font en fait... « Mais k, k, est-ce qu'il peut être égal à 0 et donc »... alors... c'est aussi lié au fait que moi je suis... tu vois en train de... de dire les choses

690 aussi en souriant et cetera... et je vois qu'il y a un peu de mimétisme, c'est un peu ça mais, heu... franchement, ils le font et heu... ils arrivent... ils sont vraiment pas tous très à l'aise, vraiment, on peut pas dire... il y a certains qui sont vraiment en grande difficulté mathématiquement mais ils

³Le prénom a été modifié.

arrivent soit à se mettre avec un copain qui est plus performant et heu... ils font en tout cas une partie sur laquelle ils sont à l'aise et cetera... et donc ils se repartent de là... donc après... avant de partir... « Donc qu'est-ce, qu'est-ce... de quoi... alors c'est... comment vous l'avez senti cet exposé, ça vous a... comment vous vous sentiez ? » « Ah ben moi, je me sentais à l'aise, pas à l'aise... j'ai trop parlé... » souvent ils sont assez durs avec eux-mêmes, heu... pour ceux qui sont les moins à l'aise, heu... dans leurs baskets... donc ils sont assez exigeants... « J'ai pas assez parlé, je me suis trompé » et cetera... bon d'accord et puis... et sinon après... le retour des autres et vraiment c'est un retour, mais... je... le mot est galvaudé maintenant mais c'est vraiment bienveillant... c'est vraiment ça, heu... c'est... ça va être, heu... heu... oh ben c'était clair, ta façon de parler, heu... t'as parlé doucement, heu... j'ai tout compris, heu... enfin voilà... y a vraiment des encouragements, heu... ils le font plus trop mais va... y a des moments où certains bougeaient beaucoup, voilà, heu... ça... ça arrive pas très souvent en maths parce que quand on doit faire un exercice, on est en quand même en train d'écrire et donc ils le lui disaient, « Ah oui c'est vrai », donc, voilà... après ce que je leur donnais comme conseil, c'était heu... j'y pense là pour le Grand oral... c'est de se filmer les uns les autres... alors je dis « Attention RGPD, on fait pas... on met, hein... filmez-vous mais là ça veut dire qu'à un moment donné, vous filmez le copain parce que c'est votre bon copain... vous le filmez et après vous le passez en accéléré, d'accord ? et vous le passez en accéléré pour qu'on puisse voir en fait tous les gestes qui se font et qui sont un peu parasites... bon je pense que quand vous allez le faire, vous allez bien rigoler un moment mais après il faut que ça devienne un moment d'apprentissage donc qu'est-ce que vous avez retenu et cetera... »

Ça c'est hors classe, alors tu le fais pas... ?

Oui, c'est hors classe, ouais, non je le fais pas en classe... ils ont plein... mais il y a plein d'idées, plein de choses, heu... dans la partie NSI informatique, on le fait plus avec des... c'est... en informatique, c'est difficile, on fait pas de l'informatique au tableau c'est... c'est quand même sur les PC, enfin... on fait des propositions de code enfin... heu... en informatique, quand on a nos jeunes, on est trois enseignants sur le groupe... c'est pour ça que je dis aussi on, heu... on... le jeune, s'il va proposer un code, il va l'écrire au tableau mais un code c'est pas... c'est pas un exo de maths, ça peut être tellement divers... heu... donc ils vont plutôt expliquer des... heu... des informaticiens... des parcours de... voilà, et donc en fait ça va plutôt ressembler à des exposés ou alors ils vont parler de... d'une évolution technologique et des choses comme ça... et donc ils sont plus en train de transmettre, heu... sans écrire plus que ça au tableau, sauf quand ils ont un graphe à faire ou des choses comme ça... donc ils sont moins souvent tentés d'écrire au tableau et donc ils sont plus face aux élèves, face aux autres et donc là, il faut qu'ils fassent beaucoup plus attention... et j'en ai certains que j'ai en informatique... que j'ai aussi en classe de maths, et je vois qu'en fait c'est pas du tout... ils se comportent pas de la même manière au tableau mais parce qu'ils ont pas la même chose à produire au tableau. L'élève de maths, il va vraiment proposer des choses... ce support le... voilà... l'aide quand même, hum...

730 Est-ce que toi tu as suivi une formation pour former tes élèves au Grand oral?

Et non. Non, non j'ai pas... non non j'en ai pas suivi... mais heu... par contre on reste avec mes collègues... on se donne des... des challenge chaque année, voilà, donc on essaie de se dire ben tiens je ferai ça... en fait on est trois à être en terminale, et on est trois à s'entendre extrêmement bien et donc il y en a toujours une qui a une nouvelle idée, là, l'idée des *Tangente* c'est... donc c'est Hélène⁴ qui l'a eue l'idée... elle a dit « C'est... je suis arrivée au CDI... j'ai parlé de ça... la documentaliste, elle était tellement enthousiaste qu'elle m'a sorti les livres... » donc j'ai dit « Maintenant que tu les as fait ramener, c'est bon, je vais pouvoir amener les miens et en fait, on va passer toutes les trois à le faire... et en fait, y en a toujours, heu... une qui a une idée par rapport

⁴Le prénom de l'enseignante a été modifié.

740 aux autres... c'est ça qui est assez chouette... puisqu'on n'est pas seuls dans cette... y a plein
d'idées qui existent... et c'est les collègues de langues aussi qui font pas mal de choses... de...
d'anglais... qui sont... qui font beaucoup de... moi je savais... comment dire, heu... le... le... fait
d'enregistrer, c'est pas une pratique maths, d'enregistrer, voilà... et les collègues de langues le font
très souvent, en fait, d'enregistrer... elles ont des... elles m'ont dit « Ben, tu prends le téléphone, les
745 gens ils ont tous un téléphone... donc... ils peuvent s'enregistrer », donc en l'occurrence ils ont, nous,
un ordi donné par la région mais heu... cette pratique-là, c'est pas quelque chose qui était propre à
ma matière, enfin... qui existait pas dans ma matière.

Et c'est en discutant avec tes collègues dans ton lycée ?

Oui... ouais, ouais, voilà... alors il se trouve que je fais la DNL maths anglais et pour le coup... je fais
pour le coup... l'enseignement des maths en anglais et donc on travaille... et donc je suis très
750 souvent avec mes collègues de langues et donc en fait elles m'aident beaucoup parce que... il faut
éva... essentiellement évaluer l'oral donc c'est plutôt ça qui est intéressant... et donc en fait, heu...
je leur disais mais comment je peux faire pour les écouter tous, c'est difficile... et donc elles m'ont
donné ces trucs-là : « Donc tu le fais aller dans le couloir, il va réciter, heu... son exo ou sa prestation
dans le couloir... il peut rentrer » et en fait, c'est des façons de fonctionner que je ne... que j'avais
755 pas envisagées, pour moi les élèves, ils étaient tous ensemble dans le même espace... j'avais pas
envisagé qu'il y en ait un qui peut sortir dans le couloir, revenir, et cetera... alors que c'est une
évidence, maintenant, voilà, c'est évident, ouais... ouais...

**Comment ça s'est passé quand tu as fait... tu en as un petit peu parlé déjà, si tu pouvais
repréciser comment ça se passe quand tu faisais travailler tes élèves de terminale vraiment
760 sur leur corps... des retours sur le corps... comment ça se passe ?**

Hum... alors c'est jamais très très long, d'accord... c'est vraiment à l'issue d'un travail et heu... heu...
(elle soupire) je... je... c'est pas un travail... comment dire... c'est pas des... des remarques très...
heu... heu... très scientifiques, très précises en fait... heu... ça va être quelque chose de tellement
765 marquant et criant que tout le monde aurait pu le remarquer. Ça va être, voilà, comme quand je
disais par exemple un jeune qui va dandiner, qui va beaucoup bouger... heu... et je vais lui dire et
je vais lui dire surtout ce que ça produit sur l'autre, celui qui est en face, c'est-à-dire que je lui dis en
fait, c'est... nous on a l'impression d'avoir un peu la nausée quand on voit quelqu'un en train de
bouger... donc en fait je lui dis « C'est pas tant le fait de bouger parce que ça, heu... ça t'appartient,
mais ce que ça produit sur l'autre en fait. » Donc je... je... je... je... enfin... en tout cas on essaie
770 d'expliquer ce que ça peut produire sur un jury, qu'on va essayer de capter et cetera... donc c'est
cette partie-là mais... heu... on en fait, enfin... heu... d'abord ça arrive de moins en moins
franchement je... voilà... je... je veux pas dire... ils ont des personnalités différentes mais, heu...
maintenant en fin d'année, quand ils prennent le stylo ils écrivent et ils parlent... ils font attention
effectivement au niveau de la voix parce qu'ils se sont déjà rendu compte, voilà, que il fallait tourner
775 et heu... restent encore bien sûr des élèves qui arrivent pas à le faire complètement mais... qui se
rendent compte que c'est difficile d'écrire et de parler en même temps, ça (inaudible) mais je... je
peux pas dire en fait que... heu... je... je dis p... avant qu'ils commencent, je leur mets pas tous les
garde-fous en fait... je leur dis pas « Faites attention à votre corps » et cetera... je pou... ça pourrait
être... ça pourrait être... « Bon maintenant on se rappelle de tout ce qu'on a dit » heu... voilà, voilà...
780 mais c'est pas le cas en fait, heu... bon dans une séance, quand on fait des séances d'exercice, il y
en a quand même deux ou trois qui vont passer heu... en suivant et heu... donc ce qui a été dit au
premier sert pour le deuxième et le troisième groupe, ouais. Mais il y a pas de moment, heu... en
particulier, hum... après voilà je... enfin... en... en EPS enfin ils sont... c'est des gamins qui font
beaucoup de sport et d'EPS, enfin d'EPS et... quand les collègues d'EPS parlent... elles font... elles
785 font leur... la danse dès la seconde parce qu'elles trouvent que c'est important qu'ils soient bien dans
leur corps... elles font tout ce qui est, heu... la partie acrobatique, là, quand ils doivent faire des

formes, pour qu'ils apprennent aussi à... voilà... à être bien dans leur corps et puis après nous... les... voilà... les jeunes, ils sont plutôt... c'est... c'est... quand même assez populaire, gentiment populaire on va dire, c'est-à-dire qu'il y a de tout en fait. Il y a des garçons habillés en filles, des filles habillées en garçons... il y a de tout en fait... ils sont... ils sont assez bien dans leurs baskets... voilà... heu... il y en a qui sont... il y a des... des... je veux dire... je pense que rétrospectivement, j'essaie de me dire que... heu... les physiques qui sont de toutes... de tout... tout le curseur possible et inimaginable, je pense que moi si je les retranspose dans mon époque, je pense pas qu'on aurait vécu les choses de la même manière tandis que là... y a heu des jeunes qui sont... heu... heu... pas forcément... ben voilà... ils ont parfois des... des... des... voilà... des choses plus ingrates à droite à gauche, mais ils sont bien, ils sont bien quand même c'est... c'est...c'est... heu... voilà... on a... on a des jeunes qui sont aveugles, qui ont des yeux qui partent un peu dans tous les sens et cetera... le corps n'est pas un problème en fait... ne semble pas être un problème... heu... ou en tout cas... comment dire... c'est pas... c'est pas que ça semble pas un problème, c'est que ils le rencontrent de 790 façons tellement diverses tout au long de la journée... que ça devient pas quelque chose... un sujet de conversation donc on peut... il peut y avoir des... des... des... des... des garçons ou des filles qui sont, heu... très corpulents, heu... qui sont habillés, heu... très près du corps parce que ça leur fait plaisir et cetera... heu... et heu... et ça sera tout voilà... ça sera tout et y aura pas de... de... on... certains vont avoir besoin de baisser leur t-shirt mais peut-être qu'ils se seront habillés différemment 800 dès le départ et ceux qui sont habillés comme ils sont habillés, ils sont bien dans leur corps et heu... voilà... et ils arrivent en tout cas peut-être... ça... même... ça leur donne une certaine assurance à la rigueur pour... pour dire « Regarde, moi je... je suis bien dans mes baskets ». Je les trouve bien et heu... hum... c'... voilà... je... si... y a... y a quand même ce geste parfois où on remet (*rires*) son t-shirt mais y a pas tout le temps ce... ce... ce regard par rapport à son corps ou quoi que ce soit... 805 c'est pas...

Et par rapport à notre époque tu... tu disais par rapport à notre époque ?

Moi... moi, je pense que j'essaie... on peut pas refaire le monde mais heu... je... heu... je sais pas si on aurait eu la même gentillesse heu... les uns avec les autres... je crois pas... moi je... je pense pas... je pense qu'on était que... moi je pense qu'on était plus plus... heu... plus mauvais, plus 815 mauvais... on était plus durs quand on était différents... quand on avait heu... heu... des visages avec des taches... quand on avait heu... des jeunes qui avaient des boutons ou des choses comme ça, là... moi j'entends jamais de... quoi que ce soit et heu... tandis que là.. enfin je... moi je... je... j'ai plus souvenir d'avoir entendu des choses dans ma jeunesse sur heu... quelqu'un qui avait une rog... une robe plus quelconque, qu'on appelait le paysan, la paysanne... des choses comme ça... que là 820 en fait on peut s'habiller mais n'importe comment, comme ça nous plaît... de mettre des collants roses, un pull noir, un machin... voilà... c'est même à la rigueur presque ce qui est recherché on va dire... enfin je sais pas si... mais en tout cas une liberté... enfin... voilà... et c'est... enfin... je... je... je... maquillée, pas maquillée... heu... voilà... c'est... certains collègues, heu... ont transformé ce maquillage... certains... je trouve assez drôle, heu... quand... moi les premiers temps j'étais 825 attrapée... bon moi je me maquille pas, hum... quand des jeunes filles se remaquillaient en classe... je dis mais attends elles veulent que le cours commence avec le maquillage rectifié et moi je leur dis « Mais c'est bien... on est ... on peut commencer maintenant le maquillage est bien rectifié... on peut commencer le cours. » C'est aussi une marque quand même un moment donné de... de... voilà... je... je suis prête, ça y est et en fait c'est... c'est je trouve que les... il y a plein de collègues, 830 c'est ça qui est bien, c'est qu'ils arrivent à positiver les choses, ce qui fait que c'est moins conflictuel en fait.

Et toi ça t'est déjà arrivé qu'en début de cours une jeune... et comment... tu le ressentais comment ?

835 Ah oui... alors moi... avant je ressentais... je le ressentais... heu... je ressentais pas bien parce que
moi dans mon... dans mes critères de féminité c'était complètement... ah... irréal de... de passer sur
des choses comme ça que je trouvais futiles... alors que c'était un moment où il fallait apprendre des
choses et qu'on commençait par regarder si mon apparence physique pouvait être conforme... si on
pouvait me voir... je... je trouvais ça très décalé. Et maintenant je repense souvent à ces collègues-
840 là... ils disent « Mais tu vois, là, elle termine... ça y est, elle est disponible, elle peut te renvoyer
l'image qui, elle, lui fait plaisir et donc c'est important... et donc en fait... je... alors je.. je fais... tant
j'aurais pas hurlé parce que bon moi je crie pas mais j'aurais été sans aucun doute... heureusement
que j'ai bougé sur mes lignes parce que j'aurais pu être désagréable... et mettre une mauvaise
ambiance et cetera... que finalement aujourd'hui voilà... c'est heu... je... je passe si... si vraiment ça
durerait trop, enfin je... c'est pas le cas, mais je pense que je passerais à côté en disant « On peut
845 y aller maintenant » mais voilà mais il y a aussi peut-être la maturité... y a p't'être... mais bon voilà...

**Et par rapport à la voix quand tu... tu fais travailler les élèves... alors que ce soit les DM audio
dont tu parlais ou quand tu leur fais... les fais travailler sur leur voix pour le... en vue du
Grand oral, comment ça se passe... comment ça se... ?**

850 Alors... le... d'abord il y a l'intensité de la voix... enfin si on l'entend clairement ou non... là c'est vrai
que le souci c'est que quand je suis proche du jeune, ça c'est clair... quand je suis proche du jeune,
c'est presque une conversation à deux et donc là... là... en plus je le signifie vraiment, je dis « Ben
je m'éloigne, je m'éloigne de toi parce que je veux pas que tu t'adresses juste à moi » donc je me
mets à l'autre bout et là c'est vraiment... je le dis, je me mets à l'autre bout de la classe donc... et
quand on fait des exposés ou quand on va faire des choses comme ça je me mets s... vraiment
855 systématiquement... je leur dis « Je me mets loin, je me mets loin » et je... je sais pas encore... si,
y en a certains qui sont à l'aise avec leur voix à qui arrivent à parler, heu... pour que ça intéresse
toute l'assemblée et que tout le monde puisse percevoir leur voix... enfin le son... mais hum... ceux
qui le sont pas en tout cas, ça ne marche toujours pas si je reste à côté et... heu... et le fait de dire
« Parle plus fort » et cetera... c'est heu... ça marche pas parce qu'en fait ce... le... comment dire...
860 le jeune il est coupé dans sa... dans sa réflexion et puis le « Parle plus fort », hop, ça coupe sa... sa
réflexion et donc il... donc je suis o... je préfère quand je sens que la voix diminue « On t'entend pas
très bien » puis je leur dis « Tu te rappelles, moi je suis pas très très jeune, alors il va falloir que tu
parles très fort » et puis voilà... ça reste... voilà... le... mais c'est pas évident... hum... on essaie de
le... je fais pas d'exercice de... voilà je... c'est pour ça que je suis impatiente de faire mon stage
865 corps et voix (*rires*) mais... heu... j'ai fait par exemple hier... heu... quelque chose avec hum...
hum...avec une... une collègue de français... elle voulait monter un podcast et donc avant de faire
le podcast, heu... donc moi j'étais un peu sa caution technique pour l'aider pour les câbles et cetera...
et, heu... et en fait, heu... une intervenante est venue pour heu... une partie aussi pour
l'enregistrement... elle me dit « Mais tu vois, ton jeune, avant de se lancer dans l'histoire, il faut qu'il
870 puisse un peu... faire des virelangues, des choses comme ça » et donc en fait ils se sont entraînés,
donc, heu... c'était intéressant parce que avant de se lancer... enfin ils ont commencé à lire le texte...
c'était... ils butaient sur les mots pourtant c'était leur texte et heu... on a fait une petite pause... on
fait quelques virelangues... en... en... voilà... et après alors peut-être que c'était le fait qu'ils étaient
décontractés... on se... on saurait pas expliquer en si peu... avec si peu d'expérience... si peu de
875 retour... mais en tout cas à la fin ce que ça a produit, c'est que le texte était plus fluide enfin il était...
heu... alors, il aurait peut-être été plus fluide sans... on n'est pas... on n'a pas fait deux études
comparées... mais en tout cas, voilà... c'est... à un moment donné, elle a fait quelque chose parce
qu'elle a... heu... cette personne a trouvé que la première lecture était confuse... ils butaient trop
sur les mots comme si on était, ben... comme un sportif à froid... donc on n'était pas échauffés, des
880 jeux de mots, des virelangues, des choses qui en plus... qui ont décontracté l'atmosphère... elle en
avait toute une série et ensuite c'était parti, heu... voilà la lecture était, voilà... ben en tout cas le
rendu c'était ce qu'... ce qu'on attendait tous, donc pour le coup c'était... mais ça je... je... je l'ai

885 jamais fait en fait... ouais je l'ai jamais fait... je... je... en fait, oui, non, je l'ai jamais fait... je sais même pas comment... enfin j'essaie de réfléchir... mais comment j'arriverais à l'intégrer, voilà c'est ça, comment j'arriverais à l'intégrer, heu... dans ma séance, heu... je sais pas... ouais... non... non je sais pas... parce que en fait on sent... ils arrivent au cours de maths en ayant fait souvent un cours juste avant donc... ils se sont quand même... ils ont déjà un peu parlé... ils ont enfin la voix elle est pas... c'est pas que la voix du matin... de... du... de sept heures et demie donc je... je saurais pas dire, mouais.

890

Qu'est-ce que tu préfères travailler... bon... tu as un peu répondu déjà... entre la posture corporelle, la voix, tu es plus à l'aise avec quel travail?

895 Ben c'est plutôt la posture corporelle, ouais... qui me... ouais... qui me... je... c'est celle pour laquelle je... je... comment dire... j'entends... disons que comme j'entends pas ma voix, je... quand je l'entends et que je m'écoute, je sais que j'ai une voix qui est, voilà... qui est pas... f... comme tout... enfin, je sais pas moi, en tout cas, je m'dis, tiens c'est bizarre, c'est pas tout à fait la voix qu'j'entends dans mes oreilles et hum... donc je... j'me dis que peut-être que le... comment dire...c'que je vais renvoyer comme conseils, heu... peut-être que ça va être difficile, enfin... entre c'qu'ils vont entendre comme conseils et ce qu'ils perçoivent avec heu... c'qu'ils vivent, avec c'qu'ils entendent... ça va peut-être pas forcément être heu... le plus fin... parce que moi, si on me dit « Ben, t'as la voix très haute, très ceci, machin » ...c'est peut-être pas ce que je moi j'entends... et j'ai peut-être pas la même perception donc... je le prends pour moi et je me dis, je suis pas sûre que j'arriverais à exprimer au jeune exactement « Tiens, toi, tu as une voix qui est... heu... trop dans les aigus »... peut-être que lui, il entend pas si aigu et voilà... alors que pour... j'ai l'impression c'est peut-être... 905 c'est purement illusoire mais j'ai l'impression que la partie gestuelle... heu... le... le fait d'avoir beaucoup bougé sa main... heu... ça va être quelque chose où on va avoir... l'assemblée va être d'accord et va pouvoir dire ben, effectivement la main elle bouge beaucoup, c'est pas qu'une perception en tout cas... ça serait certainement une perception visuelle, mais on pourra quand même tous dire ben ouais la main elle a beaucoup bougé, heu... par rapport à une main qui restait sur les... les cuisses et donc je... je me sens plus à l'aise en tout cas sur le corporel parce que j'ai 910 l'impression que ce que je vais dire ça va se... ça va être tout de suite palpable et vérifiable... mais heu... la voix est sans aucun doute importante... et on voit des personnes qui ont des voix qui sont parfois, heu... heu... soit très dans les... dans les... dans l'aigu par exemple et hum... qui fait que... ben, au bout d'un moment, ben il faut quand même prendre sur soi pour mettre de côté la voix et 915 puis continuer à se concentrer sur le texte... mais moi je sais pas faire... au bout d'un moment je pars, j'ai mon esprit qui part... ah ouais...

Quand c'est une voix qui est gênante, c'est ça ?

920 Ah ouais... oui... elle est gênante... elle est gênante et au bout d'un moment je... ça me demande beaucoup d'efforts pour... ouais... ouais... c'est difficile, hein ? Donc je me dis c'est... c'est... et je m'en veux parce que je me dis la personne, elle fait pas exprès donc là-dessus je... je culpabilise et donc après au bout d'un moment, je... je perds le fil parce que je me dis « Tu t'en veux » et donc mon esprit, (*rires*) il est sur la culpabilité alors que la personne est en train de me donner un discours qui est fort... enfin... sûrement fort intéressant (*rires*)... enfin...

Et là, ça arrive avec des élèves ?

925 Non, ça... j'ai pas souvenir avec des élèves... franchement non... c'est plutôt des adultes... heu... ouais.. enfin des adultes... les adultes vieux... plus vieux (*rires*)... non je pense... j'ai pas souvenir d'élèves franchement... ouais... non, non.

Et est-ce que ça t'a fait réfléchir, là, de former tes élèves à toutes ces compétences orales, à ta propre posture corporelle en tant qu'enseignante ? Ça t'a fait écho ?

930 Ouais... ça m'a fait écho... alors en fait je...je... je prends plus de... je le prends avec un peu plus
d'humour... mais quand je leur présente, je leur dis « Vous allez voir et donc je... vous allez voir le
nombre de fois où j'agite mes mains » et cetera... et il faut pas qu'à un moment donné, heu... mes
935 mains qui arrêtent pas de bouger, ça parasite tout mon discours donc, de temps en temps je leur dis
« Je... je fais exprès, je les mets sur les cuisses parce que je sais très bien que je vais... je vais et
ça va repartir » et cetera... et donc en fait je me... je me montre aussi en exemple en disant voilà...
je sais très bien que ce que je peux faire peut parasiter mon discours... je dis « Bon, par exemple
c'est pas le cas mais... je ne touche pas à mes cheveux... mais je sais que si j'avais à le faire je
prendrais... ce... ça... ce serait important parce que... si je vais... si je vois quelqu'un qui parle et
qui fait ça tout le temps... ben... je pense qu'au bout d'un moment, vous allez me guetter la prochaine
940 fois que je vais toucher mes cheveux et pas écouter ce que je raconte... donc... je leur dis... je...
enfin... je me... je l'ai pris vraiment pour moi pour essayer de... de faire attention à tous ces gestes
parasites que je fais, et j'en fais. Et alors après j'en ai plein que je fais, je fais beaucoup de mimiques,
je fais pas mal de... bon... en fait avec le masque... heu... c'était... c'était un enfer parce que je
pouvais pas faire toutes mes... mes grimaces et je fais beaucoup de mimiques, je fais souvent un
945 petit clin d'œil ou heu... et heu... et ça ces moments-là, ça fait qu'en fait j'essaie de rembarquer un
peu tout le monde... voilà... c'est des moyens détournés pour essayer d'avoir tout le monde. Mais
je le fais dans la vie de tous les jours... voilà, c'est pas je... c'est pas quelque chose que j'invente,
je suis comme ça et je sais très bien qu'au bout d'un moment... heu... heu... ça a beau être une...
heu... même... voilà quand je suis avec même... avec mes inspecteurs ou un truc comme ça (*elle*
950 *baisse la voix*)... au bout d'un moment, quand il y a quelque chose, ouais, qui passe un peu... où on
sent qu'il faut avaler un truc un peu de travers... je dis... hum... voilà... je... parce que... enfin... voilà...
je saurais pas le dire avec des mots qui vont être forcément heu heu très conformes à la norme et
cetera... en revanche je vais faire un petit truc comme ça (*elle fait une mimique*)... oui voilà.

**Et ce que tu disais, sur ces gestes parasites, tu en avais... enfin... c'est le fait de former les
955 élèves au Grand oral qui a fait que tu as eu des sortes de prise de conscience ou... ?**

C'est pas forcément le Grand oral mais c'est le fait de s'interroger sur l'oral... tu vois, c'est... c'est
pas le Grand oral qui est... alors... est-ce que j'entends parler de l'oral parce qu'il y a ce Grand oral...
je saurais pas te dire... je saurais pas dire depuis combien de temps ça... ça... heu... c'est dans mes
pratiques... heu... c'est sûr que c'est plus prégnant maintenant parce que il y a cet exercice
960 particulier sur lequel il faut former les jeunes et en tout cas ils vont être évalués dessus. Et pour moi
c'est une évidence que, heu... quelqu'un qui va s'exprimer, qui va être à l'aise, qui va pouvoir avoir
un discours fluide... heu... va... va avoir plus de... plus de chance dans sa vie que quelqu'un qui va
être plus... heu... plus en difficulté par rapport à cette partie-là... hum... je le vois par exemple
quand ils... heu... disent... heu... dans les tchats... quand on discutait, ils m'interrogeaient sur le
965 tchat et je leur disais « Non non non, mais non », je leur disais, moi pendant le... le confinement...
je leur disais « Non, on se dit bonjour, on se dit au revoir, on se parle. Moi je... je... votre voix, elle
m'est sacrée... je veux vous entendre »... enfin voilà... et heu... et c'est vraiment important... donc...
on prend... voilà... quand ça va pas, heu... bon en terminale, parfois il faut... il y a des choses... il
faut régler des choses... moi j'appelle, j'appelle... on se dit on s'appelle... je vous appelle... voilà on
970 règle les choses mais on s'appelle... c'est l'oral... pour moi je leur dis quand-même... je... j'essaie de
revenir quand même au sens de l'oral. Quand ils me disent « Je vous envoie un message »
« Non, tu viens me voir, on en discute », voilà... c'est enfin... je... c'est important... c'est important
parce que je vais quand même leur montrer que cette... cette capacité à parler, ça s'entraîne aussi
parce que s'ils l'entraînent pas, ils vont... ils vont être de moins en moins à l'aise... ils vont pas gérer
975 forcément la réaction de l'autre... ils vont se faire des idées sur la réaction de l'autre et heu... ça c'est

vraiment important. Mais je peux pas dire que c'est le Grand oral qui a déclenché tout ça... en tout cas c'est une prise de conscience sur les années... le nombre de personnes qui veulent pas... heu... heu... prendre le téléphone pour réserver au resto, qui préfèrent mettre sur le site internet alors qu'en fait voilà... on peut appeler le resto et puis c'est... c'est quand même aussi... voilà... il y a la facilité mais il y a aussi le fait qu'on commence un peu à fuir en fait et ça me... ça m'interroge quand même, voilà.

Qu'est-ce qu'on fuit?

Qu'est-ce qu'on fuit? la relation à l'autre en fait... moi c'est ce qui m'interroge un peu... et moi je fais quand même ce métier pour être en relation avec l'autre donc en fait... on... voilà... on boucle toujours sur les mêmes choses... moi je veux pas être derrière un écran et ne pas leur parler. Je veux pas être dans un bureau et ne le voir que de temps en temps... moi j'ai besoin de voir les gens et c'est voilà... donc c'est... c'est vraiment l'autre qui m'est important, donc la posture... toutes ces postures... c'était... c'est maintenant qu'elle se font aussi... j'avais mal à la gorge la première année où j'ai enseigné, je tombais malade... alors j'étais en maternelle, enfin pas la première année, la deuxième année en maternelle, j'avais... j'avais attrapé toutes les cochonneries qui traînaient dans la classe... ça mouche beaucoup en maternelle (*sourire*) et donc... et je voyais que la voix, elle bougeait et cetera... et au bout de... de quelques temps j'avais... j'avais plus de microbes, j'avais dû m'endurcir comme il fallait et j'ai arrêté de... de parler en... au-dessus... de parler en... quand y en avait un qui parlait fort de parler encore plus fort et cetera... et ça c'est venu petit à p... enfin c'est venu là... j'en ai... je m'en suis rendu compte... et puis c'est avec les années aussi... les anciens qui disaient « Tu attends le silence... t'attends le silence... voilà... ouais... tu attends le silence » et c'est les anciens qui le disaient... je comprenais pas forcément, hein... mais attends le silence, tu vas voir... et le silence c'est...c'est... c'est une arme magique.

Et tu l'as dit tout à l'heure « Je ne crie jamais »...

1000 Je ne crie jamais... ouais... bon... je crie jamais... c'est peut-être pas vrai parce que j'ai dû crier mais je ne crie... voilà...

Mais peu... donc justement, ben tu y as peut-être un peu répondu... mais peut-être que tu penseras à d'autres choses... mais est-ce que... justement former les élèves, ça t'a renvoyé à des choses sur ta propre voix... tu viens d'en parler mais est-ce que tu as d'autres idées... d'autres choses qui te reviendraient ?

1005

Heu... non j'ai pas grand-chose... ouais... heu... ouais... non.. ouais

On en a déjà parlé...

... ouais... c'est ouais il y a plein de choses sur la voix

Et en terme d'émotions, qu'est-ce que tu penses de ces moments de formation à la première partie du Grand oral ? Est-ce que tu ressens de l'émotion chez les élèves par rapport à leur corps, à leur voix ? Pareil, tu m'as déjà dit des choses... tu les sens plutôt à l'aise, tolérants si j'ai bien compris... mais est-ce que tu ressens des émotions quand y en a un qui passe... quand un élève place devant les autres, est-ce que tu ressens de l'émotion de sa part... est-ce que tu perçois des choses ?

1010

1015 En fait je... ouais comment dire... si je les fais parler à la fin de la séance, c'est parce que je me suis... comment dire... là, je prends exemple un peu sur ce que je fais moi, en tant qu'adulte c'est-à-dire que quand on est dans une assemblée, quand on pose une question, on... on se concentre sur sa propre question, on n'écoute pas trop le discours avant, et une fois qu'on a posé la question, on aimerait bien savoir si en gros... si la question qu'on a posée était intelligente, pas intelligente...
1020 voilà... et heu... et donc là quand ils font leur prestation quand ils... je veux dire prestation... en

général... j'leur dis (*elle baisse la voix*) « Attention il va faire sa prestation » et... heu... à la fin, ils ont envie d'avoir un retour... voilà... ils vont pas me demander un retour... ils aimeraient bien, enfin, c'est... c'est un peu antinomique ce que je vais dire mais ils aimeraient être à leur place et on oublie cinq minutes mais en même temps, ils aimeraient bien savoir ce qui se passe et donc en fait c'est
1025 pour ça que ce retour, il est important donc... heu... ce retour sur le corps, sur la voix des jeunes pour... pour... c'est vraiment important mais il faut qu'il soit, heu... qu'il soit, heu... qu'il soit... qu'il soit formateur pour eux... voilà... faut pas que ça soit... que ça leur coupe les jambes... faut que ça leur donne envie de continuer et en même temps ça peut pas être toujours oui c'est merveilleux et parfait... quand quelque chose ne convient pas, il faut être aussi sincère... et c'est pour ça qu'il faut
1030 pouvoir dire les... et c'est pour ça aussi qu'ils ont préparé leur exercice sans être nommé par anticipation parce que quand ils y vont au tableau, ils connaissent le contenu scientifique... technique et scientifique... ils sont pas perdus... quand avant on interrogeait un élève « Tiens toi, tu vas... »

Ah oui, quand tu les nommes la fois d'avant...

1035 Oui, voilà... oui... ça leur permet d'avoir cette assurance... voilà parce que quand on dit « Ben toi, tu vas au tableau... » (*elle souffle*) si déjà il est pas très sûr de son contenu il va... le contenu... je vais pas oser dire les choses donc je vais marmonner... donc pour être sûr qu'en tout cas, on est que sur des... heu... heu... des exemples positifs... ben je co... je maîtrise... voilà je maîtrise mon sujet et en fait après on leur dit toujours ça... c'est-à-dire « Tu maîtrises ton sujet, c'est la base et après,
1040 ben... tu vas essayer de tout faire pour le faire passer »... Mais c'est... on est quand même... c'est pour ça que les écrits au départ... c'est ce qu'on disait avec les... les copines... c'est qu'on fait travailler les écrits, la qualité de l'écrit, le... heu... et donc on leur disait (inaudible)... aux jeunes... au départ, le Grand oral c'est un peu bizarre, on va vous le faire travailler à l'écrit mais voilà... donc c'est un peu voilà... mais on le dit en fait... on le dit... on le travaille à l'écrit pour que derrière il y ait du
1045 contenu et donc voilà... c'est... c'est important pour après, heu... s'occuper à comment le faire passer... ouais...

Et toi est-ce que tu as des émotions dont tu te souviens... que tu te rappelles avoir éprouvées, justement quand tu fais passer tes élèves pour ces moments de formation au Grand oral?

1050 Heu non... alors là franchement... là... je... je suis toujours assez surprise de... de la qualité, parce qu'il y en a certains qui produisent vraiment de... des choses de qualité... heu... je... je pourrais pas dire... j'ai pas souvenir d'un jeune... enfin en tout cas, j'ai pas réfléchi... d'un jeune pour lequel j'aurais eu, heu... une image, on va dire, prédéfinie de ce qu'il aurait pu produire et qui aurait été le contraire, enfin... en étant bonifié... je... j'ai pas d'idée comme ça, enfin je... si je cherche... non... j'ai pas de... heu... ce qui... la... la... la difficulté... enfin moi je trouve que ce... ce qui est bien c'est que... voilà...
1055 moi je suis... quand c'est ma matière et quand je regarde ce qu'ils font, ça me va... la difficulté c'est quand je suis le... le non-sachant et que je suis associé à quelqu'un qui est sachant et là je trouve que... heu... là, j'ai le rôle de plante verte qui me va pas très bien.

Donc là tu parles de l'épreuve, quand tu es... ?

1060 Quand on fait l'épreuve... oui jury... oui des épreuves blanches... et là cette... cette posture de... de plante verte ne me va pas en fait... parce que... heu... parce que... heu... parce que moi j'aime... j'aime bien savoir la... comment... comment vont les choses. Par exemple, quand c'est un jeune qui fait... heu... des choses en... en histoire géopolitique par exemple... bon j'ai quand même des connaissances mais je suis pas aussi pointue dans le texte et cetera... et pour le coup là... là... là... je me sens difficulté parce que, heu... j'écoute le discours mais je sais pas s'il est véridique... et
1065 heu... et pour le coup je me s... donc je regarde si je comprends ce qu'il me raconte mais je sais pas si ce qu'il me dit est appuyé sur des faits avérés et cetera... et là je me sens pour le coup, heu... juste à regarder l'emballage et ça m'dé... ça me dérange... voilà... ça me dérange parce que, là,

pour le coup moi c'est un tout... c'est-à-dire, je veux connaître le contenu et heu... comment on le fait passer et heu... et heu je suis gênée pour cette partie-là... donc voilà... là, heu... c'est la partie où on dit... où on fait la plante verte... on fait la plante verte (*sourire*), sachant que je le dis pas très bien parce que bon voilà quand ils vont raconter la la guerre froide, on sait de quoi ils parlent et cetera... mais, heu... le collègue de... d'histoire-géopol va poser des questions très... très techniques, très précises avec des... heu... des comparaisons que nous... bon... moi ça va se... se limiter à mes... mes connaissances culturelles ordinaires on va dire... donc... et j'ai pas souvenir d'avoir, hum... donc... non ça me... j'ai pas d'émotion en particulier... en tout... ils produisent des choses qui sont vraiment... heu... qui sont de qualité... ouais... et ils ont... heu... là ils sont inquiets, en fait, ils sont inquiets en fait, parce que cette épreuve-là... heu... heu... ça ressemble à rien de ce qu'ils ont passé... ils ont passé le brevet... quand ils ont passé au brevet... heu... en 3^e... ils passent le... heu... l'histoire des arts... enfin... cette partie qui est orale en 3^e ... mais elle... heu... d'abord je suis pas sûre... faut voir en termes de génération, si c'est pas la génération qui a pas passé cette partie-là de... heu... de covid... enfin... je... ou pas loin... peut-être qu'ils l'ont passée ?

Les terminales actuelles... c'était en seconde, alors le covid, le confinement...

Donc, ils l'ont passé... donc ils ont dû le passer, eux, en 3^e ... donc ils ont dû passer, quand même, cet oral de 3^e. Mais ça reste quand même... heu... voilà... je pense un peu lointain et ils ont passé un grand oral à ce moment-là mais... enfin un oral, on va dire mais... je... je... est-ce que... voilà... je... c'est... un exercice de maths, heu... ils en font toutes les semaines... un exercice de physique, de... de... heu... une rédac... enfin ils en font tout le temps... ils connaissent l'exercice, il est plus ou moins long... il est plus ou moins... il y a des questions différentes... mais, là, cet exercice-là, il est particulier... et donc en fait... je... voilà... ils sont quand même assez inquiets sur le sujet... à ce qu'on peut leur poser comme questions... voilà... sur les dix minutes, en fait... c'est les dix minutes qui les intriguent, plus que les heu... les cinq minutes de... ouais... ouais... alors que les cinq minutes, c'est elles qui vont tout diriger sur les dix minutes, en fait... s'ils donnent envie à écouter, ils peuvent avoir une interaction qui peut être intéressante. Les élèves de DNL font... vont s'entraîner... vont passer leur DNL... leur oral de DNL... heu... nous on leur fait passer en mai et en fait c'est un peu ça... c'est-à-dire qu'ils ont un exercice de maths, heu... en anglais... qu'ils vont rédiger, qu'ils vont exposer pendant dix minutes et ensuite il y a dix minutes d'interaction avec le jury, heu... sur un thème qu'ils ont travaillé ou qu'ils ont proposé... un thème scientifique et... heu... donc c'est dix minutes où ils commencent en fait leur introduction, un peu comme l'équivalent des cinq minutes, mais ils commencent en fait... c'est eux qui lancent le... dé... le... les premières phrases et ensuite le jury, heu... dès que... le moment où la voix descend, hop, on se lance et on pose deux trois questions, pour que ce ne soit pas une récitation d'un texte.

D'accord, donc c'est directement de l'interaction ?

Ouais... disons que les premières phrases, on laisse le candidat se lancer... bon, « Voilà tu as décidé de parler de la cryptographie et... qu'est-ce que tu peux m'en dire ? » le jeune démarre et puis au bout d'un moment il y a toujours un moment où la voix baisse et hop là (*rires*). Donc voilà... donc en fait ils travaillent quand même un peu... voilà... dans des langues... enfin voilà... c'est le cas des maths en anglais mais... quand ils sont en langues et qu'ils font... heu... C.O., C.I., enfin C.O. et cetera... toutes les... les compréhensions orales, compréhensions... enfin les productions orales... compréhensions orales... ils en font de... de ces exemples comme ça de... où à un moment donné il faut parler et puis on peut avoir quelqu'un qui va nous... nous interrompre pour... ils en font pas... beaucoup... donc voilà... voilà voilà.

Ok. Je te laisse juste reparcourir peut-être les questions... on a... on a bien dépassé mais bon... (*rires*)

Il y a pas de souci. Non, j'avais donné les cannelés à... à faire chauffer (*rires*).

1115 **Je te laisse regarder les questions, si quelque chose te revient ?**

Oui... sur la voix et le corps hein? c'était ... (*rires*)

Tu avais des indices ! (*rires*) Et le Grand oral, ouais... si jamais des choses te reviennent... bon après... c'était déjà très... très complet mais...

1120 Donc là, les.. les deux qui viennent manger les cannelés, donc ce sont mes deux... collègues... voilà...

...de maths avec qui tu travailles beaucoup au lycée ?

Voilà... toujours... mais c'est important de trouver des gens en fait avec qui on va... parce que c'est pas un exercice facile de... de faire préparer ce Grand oral... enfin on le... on l'a un peu bricolé les uns les autres et heu... comment... enfin voilà... il faut inventer des choses, heu... et là ce qu'elles regardaient là... ce qu'on disait qu'on allait proposer la... la thèse en 180 secondes... voilà... des... des... donc il y a des exemples comme ça donc on était en train... il faut qu'on finisse de regarder certaines, qu'on en sélectionne quelques-unes, pour montrer comment... voilà... donc on peut présenter ces quelques vidéos aux jeunes pour leur montrer... bon quand on a quelque chose à défendre, tac, en un rien de temps... l'exercice du temps... limité et en même temps avec du contenu et donner envie de... donc, voilà... donc on a des... des exemples... là, faut qu'on finisse de les regarder... on a commencé quelques-unes. Mais en fait, c'est parce qu'on est aussi heu...heu... c'est pour ça que je dis nous trois... mais parce que ce groupe est important... enfin pour moi il a beaucoup de valeur parce que en fait il est riche d'échanges... parce que tout seul... enfin moi et moi-même ça va pas servir à grand-chose... donc c'est pour ça que c'est important de parler avec les autres... 1135 voilà... ouais donc... mais en tout cas ça m'interroge pour... pour tout ce que je vais faire demain... voilà donc je vais... ouais... ouais... je... je pense que je... je... ouais... je m'interrogerai... mais après on les voit pas après le Grand oral... donc il faudrait qu'on puisse savoir leur ressenti un peu, ce qu'ils ont, heu... et après parfois c'est un peu tronqué, parce que ils ont, voilà, comme je disais au début, ils ont l'impression qu'on n'a pas travaillé et il faut en fait... qu'on n'a pas travaillé... il faut pointer du doigt « Mais rappelle-toi quand on a fait ça... rappelle-toi quand on a fait ça »... c'est... 1140 c'est pas évident... c'est pas évident parce que... heu... c'est pas un moment où on a écrit grand 1 dans le cahier et cetera... et en fait il faut leur faire comprendre que c'est au fil de l'eau et c'est pas évident du tout... non rien de plus (*rires*).

Retranscription entretien 3 du 9 juin 2022 avec « Nolwenn »

Les prénoms ont été modifiés et les noms de lieu remplacés par la lettre X, afin de garantir l'anonymat.

Est-ce que vous pourriez tout d'abord me raconter votre parcours de formation, les étapes principales et aussi les étapes principales de votre carrière d'enseignante : où vous avez enseigné, les niveaux...

5 Alors, donc moi j'ai commencé par... heu... passer mon CAPES... heu ... donc de maths. Après... heu... j'ai passé deux fois l'agreg donc j'étais bi-admissible et puis... heu... là, je travaillais donc j'étais en collège en région parisienne où je suis restée pendant sept ans... heu... et après je suis arrivée ici. Donc, non... pendant que j'étais en collège en région parisienne, j'ai passé mon agreg et donc je l'ai eue et mais... après je suis venue ici donc c'est juste... j'ai eu juste deux postes, plus le
10 poste de stagiaire où j'étais en lycée donc j'ai fait stagiaire en lycée, après sept ans de collège et après je suis arrivée ici donc en 2008... heu... au lycée de X donc... heu...

D'accord, et la fac, c'était en région parisienne ?

15 Ah non pas du tout... alors moi j'ai fait... en fait j'ai fait ma... j'ai fait une prépa, après j'ai fait une licence Erasmus en Grande-Bretagne, après j'ai fait ma maîtrise à la fac à Brest et donc après les concours, je les ai passés là-bas voilà...

D'accord. Et c'est le jeu des mutations quand on est jeune...

20 Ah ben région parisienne forcément, voilà... après moi j'étais... j'étais plutôt... comment dire favorisée dans la mesure où avec mon profil, j'ai obtenu un lycée... un collège international.

Le fait d'avoir fait cette année en Angleterre ?

25 Oui en fait... mais après, les postes à profil c'est un dossier spécial, on fait un CV, une lettre de motivation et cetera, et donc j'ai été prise au collège international à côté de X et heu voilà... donc c'est région parisienne mais c'est bien, c'est très très sympa. Et donc après quand j'étais en région parisienne donc toujours pareil, pour rester dans le même cadre donc j'ai candidaté, donc, pas sur
30 le lycée international de X mais sur une section européenne donc je suis prof en section européenne, voilà.

Ici donc ?

35 Ouais... donc j'ai un poste à profil pour la section européenne ici.

Et ça consiste en quoi en section européenne, quand on est professeur de maths?

40 Alors la section européenne, donc en seconde j'ai pas... on n'est pas en section européenne parce que avec... maintenant... les règles maintenant, parce que ça change... les règles maintenant pour avoir une section européenne, les élèves doivent avoir une heure de renforcement linguistique donc avec un prof de langue et puis une heure dans leur parcours qui est fait dans une matière autre que linguistique qu'on appelle DNL, discipline non linguistique. Donc moi je fais la DNL maths. Donc sur les secondes je fais une heure de maths en anglais mais on est sur de la DNL, pas de la section
45 euro parce qu'il n'y a pas l'heure de renforcement. La section euro, elle comprend juste le cycle terminal donc première terminale où il y a une heure en plus en anglais en première et en terminale. En première j'ai pas d'heure en plus pour les maths donc sur les quatre heures de la

spécialité mathématiques, on fait une heure en anglais. Et en terminale comme tous mes élèves ne font pas spé maths en terminale, ils ont une heure en plus dans leur emploi du temps où on travaille la section euro donc en fait on fait principalement... on prépare l'épreuve en fin d'année. En fin d'année ils ont un oral, où ils doivent pendant 10 minutes...heu... d'oral en continu... résoudre un exercice de maths... ils auront eu 20 minutes pour le préparer avant, et ensuite on a 10 minutes d'interaction sur des sujets qu'on a préparés dans l'année donc pour nous c'est de la culture générale scientifique en général... voilà... mais ça... c'est très très vaste...

55

Et tout en anglais donc ?

Ouais. Donc niveaux enseignés, après ben moi j'ai fait que deux bahuts du coup, plus là où j'étais stagiaire, heu... niveaux enseignés... ben j'ai fait tout quasiment... les seules choses que j'ai pas faites à l'époque où il y avait les ES, j'ai pas fait les terminales ES, j'ai pas fait les L, j'ai pas fait de terminale STMG pour l'instant mais sinon tout le reste j'ai fait.

60

D'accord. Il y en a ici des technos ?

On a STMG ici... ouais.

65

Oui j'ai vu général et technologique.

Hum.

70

Ok... et alors pourquoi avoir choisi cette profession ?

Alors parce que... hum... (*silence*) Alors au départ ma... ma mère était heu... était prof... en fait elle était, elle était IPES à l'époque, c'est-à-dire qu'elle donnait des cours en même temps qu'elle faisait ses études à la fac. Et puis après elle a été maître auxiliaire et après elle a été titularisée donc de maths... heu... quand j'étais gamine en fait elle me répétait tout le temps « Ah... être prof c'est ce qu'il y a de mieux la la la... » mais moi je disais « Non je veux pas, je veux pas, je veux pas » et en fait... heu... après il y a eu des moments où en fin d'année quand moi j'avais fini mes cours... ben... où je venais... heu... sur les... les divers collèges où elle était pour l'aider et... voilà faire des interventions auprès des élèves, ce genre de chose et puis c'est assez amusant et heu... mais là c'était juste... j'avais rien à préparer en fait. Moi ce que j'aime dans le métier c'est vraiment concevoir mes outils... j'adore la partie créativité de... de ce métier... c'est vraiment super sympa parce que l'échange avec les élèves, c'est génial mais faut que ça se passe bien. Or y a beaucoup de situations où non, ça se passe pas bien, enfin franchement, il y a des fois où on a des classes pourries et ça se passe pas bien... donc voilà... et j'ai pas une autorité... heu... phénoménale en fait donc heu... bon en général ça va mais régulièrement, je suis pas à l'abri de tomber sur une classe où ça va partir en vrille et ça je le sais donc c'est pas là... vraiment là-dessus que j'axe mon bien-être parce que sinon y a des fois, ce serait vraiment compliqué. Par contre ce que j'aime c'est concevoir des... des outils... heu... pour... réussir à... à remplir mes objectifs par rapport aux élèves donc que ce soit des objectifs d'engagement ou que ce soit des objectifs de réussite... voilà... donc, et ça, je trouve ça génial et ce que je trouve qui est fantastique là-dedans, c'est qu'en fait on n'a jamais fini... et au début quand j'ai commencé la section euro, au bout d'un moment c'était fatigant parce que je recommençais... tous les ans je repartais à zéro et donc il a fallu que je me calme un peu donc maintenant ça va j'ai des grands cadres, donc maintenant ça fait treize ans que je le fais, donc... et heu... voilà et donc c'est... c'est... voilà... c'est ce que j'adore donc là... là on va finir les cours, je sais déjà que je vais reprendre totalement ma progression de seconde parce que j'ai envie de changer des trucs, je veux changer aussi la manière dont je les évalue... voilà... c'est ça que j'aime bien... c'est qu'en fait on a toujours... c'est ça qui est fatigant aussi mais c'est qu'on a toujours l'esprit en ébullition parce qu'on est tout le temps en train de penser à... aux choses. Là par exemple par rapport au Grand oral j'ai un élève il... il fait un truc... il voulait faire sur l'infini et comme j'en parlais

100

avec les sections euro, je lui ai parlé de l'hôtel de Hilbert et cetera, et cetera donc c'est... mais... et ça lui a plu l'hôtel de Hilbert donc il a fait... donc c'est sur les infinis dénombrables...

C'est quoi l'hôtel de Hilbert ?

105

Non c'est... je vous dirai après bon... Et donc il a fait un premier... une premier jet d'oral qu'il a passé au Grand oral blanc chez nous. Le problème c'est que c'est absolument pas dans le programme du cycle terminal. A aucun moment rien de ce qu'il a dit n'était dans le programme... donc... j'ai essayé à plusieurs reprises de lui dire « Non mais c'est très bien, mais ce n'est pas dans le programme du cycle terminal donc... il est possible que le jury soit impressionné et que ça passe mais tu prends de gros risques... c'est un gros pari... je pense pas que ce soit une bonne idée ». J'ai dit « Faut que tu fasses intervenir quand même des choses du programme » et je lui ai donné plusieurs exemples et il me dit « Non j'y arrive pas... j'y arrive pas... non j'y arrive pas »... et donc en fait ce week-end j'en ai eu marre et je lui ai fait un Grand oral. Je lui ai envoyé mon script du Grand oral et heu... et donc en fait il a regardé et puis on a travaillé dessus ce matin puis hier donc il a modifié ce qu'il a fait, il a pas utilisé mon script mais il s'est approprié pour modifier ce qu'il avait fait, il a compris ce que je voulais dire quand je lui ai dit « Intègre des choses du programme »...

110

115

Mais sur l'infini... sur le thème de l'infini du coup ?

120

Oui.

Et script donc à l'écrit ?

Oui, je lui ai envoyé ça par mail, sur l'ENT. Et heu... et... et il me dit « Ça a dû vous prendre du temps », or non ça ne m'a pas pris de temps. D'abord parce que c'est des maths et que ça va, j'ai pas besoin d'aller chercher des... des connaissances ailleurs... je les ai les connaissances. Et ensuite parce que en fait, heu... je sais pas si c'est pareil pour les collègues ou pas mais... souvent quand j'ai un... je me pose des questions et en fait je laisse mon cerveau réfléchir à ces questions-là et ça y est au bout d'un moment c'est prêt, quoi... donc après ça sort tout seul mais ce que j'adore c'est toute cette période-là où on réfléchit, on réfléchit et c'est aussi le côté difficile de ce métier, c'est-à-dire que en fait, on ne raccroche jamais... toujours on réfléchit et... voilà mais c'est ça qui est bien aussi. C'est à un moment donné... alors c'est fatigant, on se reposera après quoi, je veux dire.

130

135

Et ce jeune homme donc ça l'a aidé à comprendre ? Avec ce script il a pu reprendre son oral ?

Oui là c'est bon... voilà...

Et vous avez vu ce qu'il a produit, là ?

140

Là il l'a fini ce matin... il l'a fini ce matin donc là, normalement, on est bon. Il y a encore quelques maladresses mais il y a des trucs au niveau du langage, le choix des mots c'est pas encore tout à fait ça, mais un moment donné il faut que ce soit son truc à lui aussi, donc je lui ai dit « Bon ok, on laisse, de toute façon il faut que ce soit prêt maintenant, au bout d'un moment il va falloir s'arrêter quand même »... heu... et puis c'est le dernier jour où je les vois donc les dernières modifications, les dernières améliorations... bon... j'ai dit « C'est très bien ton truc, c'est très bien » parce que je pense que la... la conviction à l'oral va beaucoup jouer et que ça va pas se jouer sur un mot mais ça va jouer... se jouer sur la manière dont le... dont le... le candidat est habité par son sujet également donc à un moment donné, il faut qu'il y ait la conviction et pour ça il faut qu'il y ait la confiance en soi, donc c'est pas cinq minutes avant la fin du dernier cours où je vais lui dire « Oui mais finalement ce mot-là, il n'est pas bon, non. »

145

150

C'est quoi être habité par son sujet ?

155

C'est être persuadé de ce qu'on dit, être persuadé qu'on est légitime dans ce qu'on dit, être persuadé qu'on est compétent dans ce qu'on dit... pas avoir peur... on a quelque chose à dire, c'est important... on sait ce qu'on veut dire et on le délivre comme message et c'est pas « Ben j'ai... j'ai trouvé un truc sur internet alors j'ai appris, est-ce que vous pensez que c'est bon ? » Là j'en ai un qui me dit « Bon maintenant il me reste plus qu'à l'apprendre par cœur », je dis « Mais non en fait... si tu l'apprends par cœur, tu seras pas bon, tu vas réciter, ça va se voir, tu seras pas dans la communication, c'est pas ça qu'on te demande » et ça c'est un travail que je fais beaucoup avec les sections euro aussi, travailler la communication... en général je le commence dès la seconde et heu... mais là on n'est plus sur en fait... sur le fait que... la visualisation quand on parle quand on sait ce qu'on a envie de dire, ça joue sur l'accent parce que je suis plus heu... focalisée sur l'accent et la musique de la langue avec les sections euro que... voilà ça c'est un travail spécifique pour le Grand oral... le fait de se sentir compétent dans quelque chose et de projeter une aura de compétence.

160

165

Quand vous parlez de visualisation, vous pouvez m'expliquer ?

170

Quand vous dites quelque... quand vous êtes en train de raconter quelque chose, c'est... vous serez plus convaincant si vous savez ce que vous voulez dire, que vous visualisez le contenu de ce que vous voulez dire.

175 Dans la tête, ok, ok.

Voilà exactement... pas seulement la forme, pas seulement les mots. Les gens qui disent que les mots mais qu'en fait derrière il y a rien... non, on n'adhère pas, il y a pas d'engagement qui se crée. C'est comme quand les gens lisent un texte, vous pouvez lire un texte à toute vitesse parce que vous avez hâte d'avoir fini parce que franchement ça vous stresse et là ce sera nul. Ou vous pouvez lire un texte... heu... voilà surtout un texte de mathématiques où on décrit... donc nos textes d'exercices en section euro sont souvent des exercices... quasiment tout le temps... des exercices contextualisés... donc quand les élèves disent « Est-ce qu'il faut que je lise l'énoncé ou pas ? », « Ben c'est toi qui vois, mais si tu lis l'énoncé pour le lire, ce sera pas bon, ta langue sera pas bonne. Par contre si tu lis l'énoncé pour décrire la situation, oui ça peut le faire. »

180

185

Ok. Et alors pourquoi est-ce que vous avez choisi cette discipline à enseigner, les mathématiques ?

Ah? Alors parce que... hum... donc moi, j'étais bonne partout quand j'étais élève, d'accord?... dans mon lycée j'ai fait le concours général de français, j'ai fait le concours général de maths, j'ai pas fait celui de latin et ça reste un gros regret pour moi mais voilà... d'accord... donc j'ai fait... je pouvais faire ce que je voulais mais en fait les maths, c'est ce qui me plaît le plus... heu... y a deux raisons. D'abord parce que il y a qu'en maths où il y a des moments où mon cerveau il bugge et j'y arrive pas et je sais pas et donc du coup, le fait de chercher et de débayer, je trouve que ça me rend plus fort donc grâce aux maths je suis plus intelligente, je suis plus forte et je suis plus performante. Et ensuite, heu... un gros gros atout des mathématiques... heu... pour moi... alors il y en a deux, mais le premier c'est que en maths, ou c'est bon ou c'est faux, et contrairement à ce qui se passe en langue par exemple, où en langue la manière dont vous allez écrire les choses... si vous êtes beau parleur ou pas... si quand on fait des exposés avec des groupes, si vous êtes populaire ou pas... ça aura une influence sur la manière dont votre travail sera reçu. Les maths, c'est pas comme ça. On peut être totalement impopulaire mais faire quelque chose qui est juste et dans ce cas-là, tout le monde sera obligé de reconnaître que c'est juste, donc y a pas... y a pas de... c'est... c'est un peu décontextualisé en fait, la production mathématique. Ceci étant, la qualité de la production dans... dans la rédaction est importante et ça c'est quelque chose qui est très important... heu... pour moi parce que aussi

195

200

205

j'aimais beaucoup tout ce qui était les matières littéraires, le français, tout ça... c'est que en maths, quand on utilise un mot, on utilise ce mot-là et pas un autre et qu'il y a une raison derrière et que du coup y a une... y a une subtilité, une finesse de la rédaction de mathématiques qui intellectuellement me plaît énormément. Et y a aussi le fait que quand on fait une rédaction mathématique, ce qu'on
210 vise c'est la concision... mais des poèmes que j'adore, c'est les haïkus et c'est ça en fait... on veut la chose qui est la plus concise et la plus complète en même temps et je trouve ça trop beau.

Comment est-ce que vous avez vécu la dernière réforme du lycée et du baccalauréat ?

215 C'est une catastrophe... à plein de... à plein d'égards. Alors, il y a plus de groupe classe, ce qui permet de charger pour nous, pour les spécialités, ce qui permet de charger dans les autres matières à 36, donc les cours en enseignement scientifique on est à 36, c'est une catastrophe, voilà, c'est, voilà... les élèves se connaissent pas, donc que ce soit dans leur cours en classe entière ou dans leurs cours de spécialité, ils se connaissent pas après une année, c'est une catastrophe, heu... je
220 pense qu'un établissement scolaire est censé représenter un... la... le... le premier contact qu'on avec la société, c'est une micro-société et là, il y a plus de lien social donc je trouve que c'est terrible, heu... voilà le lien social qu'ils ont c'est sur Internet, c'est les... non, c'est... c'est pas comme ça qu'on fait les choses normalement donc de ce point de vue-là pour les élèves, je trouve que c'est terrible. Je trouve que le baccalauréat avec le contrôle continu... on avait ça déjà un peu avec Parcoursup,
225 APB avant... mais le contrôle continu au baccalauréat, heu... c'est anti-pédagogique, l'élève n'a plus le droit de se tromper. Or, évaluer un élève, c'est lui donner l'occasion de se tromper pour qu'après, après il fasse mieux. Les élèves n'arrivent pas... on ne... enfin je ne conçois pas que les élèves arrivent dans mon cours en sachant tout faire par avance. Or c'est ça qu'on leur demande avec le contrôle continu. Il faut que tout soit bon tout de suite, parce qu'en plus on a des programmes hyper
230 chargés, donc on n'a pas le temps de les faire donc il faut que tout soit bon tout de suite mais... c'est terriblement violent et c'est terriblement injuste. On a pas mal d'élèves qui mettent du temps à acquérir les connaissances. Ils font l'évaluation et c'est grâce aux appréciations sur l'évaluation, grâce à la correction qu'ils se rendent compte « Ah mais en fait, c'était comme ça que ça marchait » et après ils auront bon, mais là ils peuvent pas faire ça, parce que moi j'ai pas le temps de les évaluer
235 deux fois sur chaque chapitre et donc ben ils sont... ils se sont plantés, ils se sont plantés, ça joue sur leur bac et ça joue sur Parcoursup et c'est terrible, c'est anti-pédagogique, on ne fait pas ça. Donc voilà, donc on nous force à faire des choses qui sont contre l'esprit de notre métier donc je ne supporte pas ça et je trouve ça... c'est beaucoup trop violent, heu... donc voilà... après... ben la réforme du lycée, pour ce qui est des mathématiques, autant dire que les mathématiques, ça ne sert
240 à rien, ben moi je veux bien mais... heu... déjà que notre pays est pas dans une situation très florissante... ça va pas s'arranger...heu... mais bon monsieur Mathiot dit « C'est la faute des profs parce qu'ils savent pas faire de la pédagogie », ce qu'il faut voir c'est qu'au niveau TIMSS ou au niveau PISA, les pays qui réussissent bien sont d'un côté Singapour et de l'autre côté les pays nordiques. Or ils ont des pédagogies qui sont totalement opposées, donc si c'était une question de
245 pédagogie, ça ne serait pas possible... il n'y aurait pas cette contradiction donc non, ça c'est... c'est de la démagogie au possible, c'est encore pour dire que il faut former les enseignants parce que les enseignants sont nuls. Ce n'est pas vrai, les enseignants sont bons mais s'ils pouvaient faire leur métier correctement comme ils ont envie de le faire, on aurait des meilleurs résultats. De toute façon une fois j'avais discuté avec une mère d'élève, mais c'était encore avant la réforme du lycée, elle
250 était à la FCPE depuis de nombreuses années, j'ai eu deux de ses fils sur trois et... heu... et en fait elle disait que à la FCPE, ce qu'ils avaient fait, c'est qu'ils avaient regardé les... les résultats des élèves français et ça ne faisait qu'empirer réforme après réforme donc, ok, il suffit d'arrêter les réformes, les réformes elles vont toujours dans le même sens, toujours, et ça ne fait qu'empirer mais c'est pas grave, on continue, on va... on est dans le mur mais c'est pas grave, on creuse dans le
255 mur donc voilà donc c'est... c'est une catastrophe... (*silence*) Je trouve que nos élèves méritent mieux que ça, parce qu'ils ne sont pas plus bêtes que nous on était à leur âge, donc ils devraient pouvoir réussir à faire des trucs... et à la maison enfin, chez mes parents, je suis tombée sur des vieux cahiers de quand j'étais en 4e et quand je voyais ce que moi je savais faire en 4e qui maintenant n'est même plus enseigné dans le secondaire ou quand je vois ce que moi, j'ai enseigné
260 en 2007, 2006 et cetera à mes élèves de 3e... qu'ils arrivaient à faire... que maintenant j'ose même

pas faire avec les secondes et que j'ai des terminales qui savent pas, nous avons des élèves de terminale qui ne savent pas calculer sur des fractions. C'est une catastrophe.

Et qui prennent spécialité maths ?

265

Ah mais bien sûr, mais c'est pas grave, là cette année sur la... sur cette mouture du bac, on est à 16,7 % de 20, de 20 / 20, tout va bien. Après, ils savent pas rédiger, ils vont se casser la figure dans le supérieur, mais bon j'ai... voilà donc... pfff (*elle souffle*)... je trouve que si on se mettait sérieusement au travail et si on laissait les gens faire leur travail comme ils ont envie de le faire, ça irait beaucoup mieux. Mais bon s'il y avait des gens au sommet de l'État qui avaient fait des maths ou des sciences à un moment donné, ça se saurait quoi... je veux dire, monsieur Mathiot, il est pas à la première... quand il y a eu le... Parcoursup, un moment donné il a quand même dit dans une interview au Figaro que les professeurs étaient bien capables de trouver des orientations qui fonctionnent pour leurs enfants donc il fallait qu'ils le fassent pour leurs élèves. C'est absolument terrible de dire des choses pareilles, parce que si je fais une bêtise avec mes gosses, j'assume. Mais je vais pas assumer ce que décident mes élèves, de toute façon on le voit sur les classes de seconde, j'ai été longtemps prof principale en seconde, on passe toute l'année à leur dire « Non mais là ça marche pas le général, faut que tu trouves autre chose, faut que tu trouves autre chose » et à la fin ils disent oui et au dernier conseil de classe, j'ai déjà eu un parent qui me dit « Non mais je sais que vous avez raison mais c'est pas grave parce que vous comprenez faut qu'il sente que je le soutiens. » Mais c'est pas du soutien de mettre son fils en échec parce qu'il ne peut pas réussir. Or soutenir son enfant c'est lui trouver un truc où il va pouvoir réussir parce qu'il y a pas qu'une seule voie dans la vie pour réussir à faire ce qu'on veut et pour réussir à être heureux, et c'est ça que certains parents d'élèves refusent de voir. Donc ils veulent, ils veulent... « Je veux ça, je veux ça, je veux l'étiquette » mais l'étiquette, elle sert à rien. Avant on avait le problème avec les S, je dis pas que le système avant il était parfait... le... moi j'étais prof principale de terminale S, c'était une catastrophe des élèves qu'on avait chez nous... ils auraient jamais dû être en terminale S et ça c'était un problème mais à un moment donné si les S, on avait arrêté de leur faire toutes les matières, ils ont essayé, ils ont essayé de supprimer l'histoire-géo, les historiens, les géographes sont très puissants dans notre pays, on peut pas toucher à l'histoire-géo mais... ça aurait été un moyen de rééquilibrer les choses parce que la série S avant, c'était la seule qui était pas restrictive. Toutes les autres séries, on abandonnait quelque chose. La S, c'était la seule où on gardait tout. Donc les gens la gardaient forcément. Ils auraient dit bon d'accord la S, c'est que pour les scientifiques, on arrête le reste... ben moins de gens auraient pris ça. Et il aurait fallu que les écoles d'éco aussi jouent le jeu parce que les écoles d'économie ne prenaient que des S aussi, alors après on fait comment? C'est... tout ça c'était pas juste mais c'était pas la faute du système et de la structure du lycée, c'était la faute de, enfin à part, bon, les programmes de S qui étaient... qui ciblaient toutes les matières et donc les meilleurs ils allaient là mais... heu... c'était pas ça quoi et heu... pfff (*elle souffle*)... enfin... voilà voilà (*rires*).

300

Alors toujours par rapport à cette réforme, qu'est-ce que vous pensez de la nouvelle épreuve du Grand oral et plus spécifiquement de la partie où ils doivent parler debout, alors finalement avec notes, afin de présenter leurs réponses au sujet choisi par le jury, vous pensez quoi, vous, de cette première partie d'épreuve?

305

Alors je pense que... je pense que c'est... moi j'aime bien l'idée... heu... de faire préparer un truc aux élèves et qu'après ils le présentent et... bon le fait que ce soit cinq minutes ou pas, j'ai pas d'idée... par contre par rapport à ma matière, c'est un gros problème qu'il puissent pas utiliser le tableau... parce que pour faire des maths on a besoin d'utiliser le tableau. On a ce premier problème-là, nous. On a un deuxième problème qui est le jury, la composition du jury, c'est-à-dire qu'un élève qui, à un Grand oral, a un sujet de mathématiques, ne sera pas évalué de la même manière si en face de lui, il a deux profs scientifiques ou s'il a un prof scientifique et un prof littéraire. Donc nous on le voit quand on fait... quand on fait des oraux blancs, les profs littéraires qui n'aiment pas les maths ou qui ne comprennent pas, disent que c'est mal quand l'él... quand ils comprennent pas parce que l'élève n'a pas vulgarisé assez. Donc du coup la consigne qu'on leur dit c'est « Vous vulgarisez à

315

fond, faut que vous ayez un vocabulaire qui soit exact, que le vocabulaire spécifique soit exact mais après, toute la partie vraiment mathématique, technique, vous la gardez pour les questions. » Sauf que si le candidat, il tombe devant un jury maths physique, où là tout le monde comprend ce qu'il dit et ben le jury va décider que c'est trop léger. Et donc on a un problème avec notre mathématique...
320 avec notre matière, parce que les élèves ne vont pas être évalués de la même manière et puis... bon moi, pour avoir fait des Grand oraux blancs l'année dernière donc j'ai pas fait de Grand oral pour de vrai pour l'instant, juste des blancs, heu... donc j'ai vu ce qui se passait, j'ai fait maths anglais, j'ai fait maths physique et heu... honnêtement, enfin des sujets d'anglais que j'ai vus présentés où la collègue d'anglais était absolument satisfaite, ben c'était tellement superficiel, il y a zéro culture
325 derrière, y a rien mais y a rien derrière. C'est simplement ils recrachent quelques vagues notions, ils citent un auteur et ça y est c'est bon ça passe mais y a rien... c'est ahurissant. J'avais... on avait eu en face de nous une élève qui... heu... qui quand on lui disait... donc elle avait fait un truc sur les migrations, et quand on lui disait bon ok donc la phrase « Go west young man » ça veut dire quoi pour vous qu'est-ce que ça évoque, rien... ok... à un moment donné, je sais plus... ah si on est
330 passés... parce que c'était le thème du voyage donc on est passés sur Proust, elle connaissait pas Proust, une jeune fille qui avait pour scientifique que des matières littéraires, ne connaissait pas Proust en terminale, enfin je sais pas, je suis peut-être une vieille conne mais il y a des choses ça me fait peur quoi et en sciences un élève il peut pas ne pas maîtriser les outils précis et avoir des références précises, ça n'est pas possible donc je trouve que... voilà je trouve que c'est compliqué
335 pour nos élèves de valoriser un Grand oral en mathématiques... ouais... mais sinon je trouve ça bien, ben, je trouve que c'est une bonne idée le côté oral et puis ils sont plutôt bons en fait nos gamins pour parler, ça va, ils s'entraînent et puis ça se passe bien.

Alors justement, quelles sont les compétences fondamentales du Grand oral qu'ils doivent acquérir?
340

Alors... heu... par rapport au mot « compétence » vous savez que nous c'est particulier, on a les cinq compétences mathématiques qui sont donc : calculer, représenter, raisonner, modéliser et... je ne sais plus... donc voilà je sais pas si c'est à ça que vous vous référez mais...
345

Non non, c'étaient les compétences liées à l'oral, au Grand oral.

Ce que les élèves doivent savoir faire, c'est ça?

Oui, les compétences que vous, vous associez au Grand oral, pas forcément dans le programme, c'est...
350

Ouais... alors... hum... donc pour moi, un élève doit être... au Grand oral l'objectif c'est qu'il sache... heu... se tenir correctement quand il présente, qu'il sache poser sa voix... qu'il ou elle sache poser sa voix, hum... qu'il sache avoir un débit adapté pour que son jury puisse suivre... son auditoire puisse suivre... qu'il ait un discours qui soit structuré, heu... avec un vocabulaire riche et précis et qu'il y ait suffisamment d'informations qui soit données. Mais donc en mathématiques en particulier, moi j'ai travaillé avec eux la vulgarisation... voilà... donc le fait de... voilà... de dire des choses, de définir des choses, mais tout ce qui est technique le garder par-devers soi et ce qui fait que certains,
355 on est parti un peu sur « Ok alors moi j'aimerais bien que le jury, il me pose des questions là-dessus. Donc comment je peux orienter mon oral pour espérer avoir des questions là-dessus » sachant que parfois ça marche, parfois ça marche pas... donc il y a surtout une partie physique et puis après une partie organisation du discours, quoi.
360

Justement par rapport à la partie physique, vous pourriez m'expliquer un peu ? Par exemple se tenir correctement, vous mettez quoi derrière ça ?
365

Faut pas gigoter. Principalement... alors donc il y a deux choses, y a le... donc ils ont droit à leurs notes... ça on en a parlé, c'est un peu un cadeau empoisonné parce que on va avoir des élèves qui

370 vont garder leurs notes... là au Grand oral blanc, moi je dis à une jeune fille... je dis « Mais est-ce que tu as regardé tes notes ? », « Ah non », « Alors est-ce que tu en as besoin ? ben non donc tu les poses sur la table, si jamais tu es perdue, tu les auras là, mais sinon tu les gardes pas dans ta main, ça t'empêche de faire des mouvements ». Donc après on a dit « Bon, si vous voulez garder vos notes dans la main, ok, mais surtout vous les tenez pas à deux mains parce que ça c'est une posture défensive avec le papier qui... qui vous empêche en fait... vous êtes cachés derrière, donc vous le prenez dans une main et vous pouvez ouvrir le thorax, vous pouvez bien respirer, vous pouvez avoir une belle voix, parler clairement et heu... et faire des gestes voilà...heu... et donc avoir ses deux pieds stables », alors c'est pas grave si, si, si il gigote un peu mais pas tout le temps et on met pas... on fait pas un nœud avec les jambes, et on est là à basculer ou... voilà... ou alors les jeunes filles aussi... on a eu ça au Grand oral blanc, c'est... alors j'ai ma bague et je tripote ma bague pendant tout le temps, on dit « Non tu arrêtes avec ça... »... voilà.

Et posture défensive, pourquoi finalement ?

385 Parce qu'ils sont stressés, parce qu'ils sont stressés, qu'ils ont besoin de se rassurer donc j'ai mon univers à moi, je suis retranché derrière mon univers et puis la bague c'est pareil, c'est le doudou alors je tricote, je tripote mon doudou parce que ça me rassure... et donc ce qu'on a essayé de leur dire, c'est non là vous êtes... heu... là c'est cinq minutes et cet espace, c'est le vôtre, c'est vous qui êtes les maîtres de l'espace. Nous, vous nous invitez dedans pour nous présenter votre truc donc c'est pas du tout la même posture que la posture habituelle, surtout qu'ils sont en continu, qu'ils sont pas en interaction là... donc... hum...

Et comment elles s'acquièrent ces compétences essentielles à cette première partie, donc la partie physique et aussi la partie organisationnelle, contenu, comment ça s'acquiert pour vous ?

Alors les... la... c'est un peu compliqué parce qu'on peut pas... heu... (*silence*) au moins pendant les trois quarts de l'année, on peut pas demander à un élève « Allez, vas-y, tu passes devant tout le monde... », pas avec les classes classiques. Avec les sections euro je fais mais c'est pas pareil. Ils sont venus en section euro, c'est eux qui ont demandé d'intégrer la section euro, donc après faut assumer. Et puis même là en première, moi quand je passe des oraux avec les sections euro, je propose deux créneaux parce que j'ai des créneaux de deux heures donc il y en a qui peuvent passer en début de séance et d'autres qui peuvent passer entre les deux heures. Et donc pendant ce temps-là, les autres s'en vont. Ils vont prendre une pause dehors et à ce moment-là l'élève peut passer tout seul.

Tout seul donc face à vous ?

Voilà... donc pour les élèves qui sont un peu stressés, ça peut aider... hum... donc ce que je fais c'est que bé, on en parle de ça, de la posture, de faut pas gigoter et donc je leur montre. Je dis « Voilà si je fais ça, si je fais ça, si... » (*elle gigote*) quand même c'est pas... c'est pas classe, quoi... donc non, vous voulez être bien stable... donc voilà... ce... ça moi je fais... voilà (*rires*) je fais la con et puis je leur montre, voilà... Après, le... par rapport au discours, là, c'est vraiment du travail de script, c'est-à-dire qu'ils m'envoient leur script et je leur dis « Non mais là non, c'est pas bon... là... hum...bon. » et c'est compliqué parce que on a des élèves qui sont pas très très... bon, mes élèves à moi ont déjà un niveau... qui sont un peu faibles aussi déjà à la base, heu... ils sont pas super forts pour construire un discours, ils pensent que quand ils vont utiliser des phrases longues, c'est mieux alors non, pas du tout. Ils pensent que quand ils utilisent des grands mots, c'est mieux. Alors des fois c'est des titres, han...j'avais une jeune fille qui voulait faire un truc sur l'économie et... et donc les fonctions donc les... les... comment... les... les maths avec l'économie... et pourquoi, pourquoi et comment les entreprises ont-elles recours aux mathématiques sauf que c'est pas ça qu'elle a écrit, elle avait fait tout un truc bizarre avec le mot recours dedans. A un moment donné, avec une collègue on a regardé et on se disait peut-être qu'elle a confondu avec... heu... les recours

425 qu'on fait en justice, c'est peut-être ça parce que sa construction de la phrase était tellement bizarre
qu'on comprenait pas trop et donc ça... alors dire « Non faites simple, vous n'avez pas besoin
d'impressionner parce que en fait ça va pas marcher d'abord, et vous faites simple, l'objectif c'est
que ce soit compris. Et en fait expliquer quelque chose de manière simple ça veut dire qu'on le
maîtrise mieux, c'est pas quand on explique avec des grands mots, que les gens en face ils
comprennent pas et que ça veut dire qu'on est très intelligent, non ça c'est faux (*rires*) ». Donc
430 voilà...donc ça c'est principalement avec la lecture des scripts.

Ouais, et pour les passages à l'oral, si j'ai compris, vous disiez c'est pas avant les... enfin pendant les trois quarts de l'année, c'est ça?

435 Ouais on peut pas... on peut pas demander ça... à des élèves de faire ça. Après, là, j'ai une collègue
qui a...qui a fait passer pour de vrai... elle a demandé à ses élèves, hier, de passer à l'oral, et ce
matin. Donc hier elle a eu une personne qui a accepté et ce matin personne n'a accepté. Donc
même si on est sur la fin de l'année... heu... ils voudront... enfin c'est compliqué. On n'a que ceux
qui ont le plus de... d'assurance qui voudront bien essayer donc, heu... bon... moi je leur ai pas
440 proposé ça, aux élèves. Maintenant je sais qu'en philo, ils ont travaillé... j'ai un élève qui a fait une
présentation, après c'est pas un Grand oral, c'était une présentation sur les ovnis... mais c'est un
gamin, il est... il est particulier... il est trop particulier... il est génial, hein, c'est pas la question (*rires*)
mais en fait il est... il s'absorbe dans des sujets et après frrro... alors il n'ouvre pas la bouche en
classe... aucune communication spontanée, aucun oral spontané en classe... par contre quand le
445 cours est fini, il reste tout le temps en dernier... donc après il nous raconte... donc il faisait des jeux
vidéo de gestion de prison, de machin... là il s'intéresse aux ovnis... blabla... et donc il a fait une
présentation d'une heure et demie sur les ovnis en cours de philo... donc il me l'a faite ce matin...
ouais... bon...

450 D'une heure et demie ?

Non ce matin ça n'a pas duré une heure et demie parce que... de toute façon j'avais plein de... je
suis pas... je suis pas fondamentalement très croyante des... dans le miracle des ovnis, voyez-vous.

455 Et c'était devant les autres élèves ?

Non mais les autres, ils écoutaient pas, ils l'ont déjà eu en philo de toute façon, donc... non et puis
là, ils sont pas très intéressés par ce qui est scolaire en ce moment, nos élèves, ils ont leur Grand
oral qui arrive bientôt mais ça les (*elle fait un bruit avec sa bouche*)... non... c'est-à-dire pendant la...
460 sur les deux heures de ce matin... pendant... on va dire une demi-heure, trois quarts d'heure j'ai...
j'ai regardé leurs... leurs scripts, ils m'ont demandé de corriger, on a... voilà... à part l'élève sur l'infini,
là ou vraiment y avait besoin de retravailler le truc mais sinon... heu... bon mais après on travaille
dessus depuis un bout de temps, enfin je... des scripts j'en ai déjà corrigé depuis avant les vacances
de Pâques donc heu... les gens qui s'y sont pris à temps, ils sont déjà prêts depuis longtemps.

465

Comment vous, vous avez été formée sur les compétences orales quand vous étiez lycéenne ou après, pour devenir professeure ?

Ah non mais j'ai jamais été formée moi... j'ai jamais été formée. Heu... alors... moi je suis quelqu'un
470 qui aime beaucoup parler et qui parle énormément... donc déjà, bon je... après par contre c'est vrai
qu'à l'IUFM, heu... on a eu une séance une fois où on a travaillé sur des films, des enregistrements
vidéo de gens qui parlaient, donc justement on voyait les différentes postures, la stabilité et cetera...
et donc ça, en seconde euro, ce que je fais... je fais ça mais sur la voix... donc je leur demande de
faire...et je leur ai fait ça aussi... l'année dernière, je leur ai fait trois vidéos comme ça : une où c'était
475 très mauvais, une où c'était un peu mieux en termes de communication, donc la première c'était

mauvais, j'étais comme ça... voilà bien renfoncée dans mon siège, les bras croisés, c'était la première fois qu'ils me voyaient sans masque en plus, parce que j'avais filmé ça à la maison...

Ah c'est vous qui...?

480

Ouais et je parlais d'un ton monocorde et donc... bon... je disais « Vous en pensez quoi? ». Ils étaient embêtés, ils savaient pas quoi me dire, quoi... on critique pas la prof... Je leur dis « Mais c'est nul, non ? Enfin rassurez-moi quand même, vous trouvez ça nul, bon » donc ils étaient soulagés. Après je leur ai montré l'autre qui est un peu mieux, donc déjà j'avais changé ma posture
485 mais par contre ma voix était toujours aussi monocorde donc c'était toujours aussi pénible à écouter et on décrochait... et après la troisième, j'dis bon celle-là, elle est mieux quand même, hein, parce que j'ai vraiment fait des efforts, bon... et donc après j leur ai demandé à eux de s'enregistrer à deux reprises, donc une fois où c'était le pire qu'ils pouvaient et une fois où c'était le mieux qu'ils pouvaient et en fait ça c'est vachement... ça marche beaucoup et c'est très utile parce que souvent les élèves
490 qui ont un mauvais accent, en fait ne s'entendent pas parler, ils ne sont pas conscients qu'ils ont un mauvais accent, parce que sinon ils changeraient, donc le fait d'avoir fait de son mieux et d'avoir fait de son pire et après d'écouter... et ils m'ont dit « Mais c'est pareil en fait » tu vois, et là ils disent « C'est pareil » donc y a quelque chose à changer, et là on va commencer à pouvoir progresser... voilà...

495

Vous l'aviez vécu à l'IUFM, mais juste en regardant des vidéos ou vous avez dû vous enregistrer ?

Non, à l'IUFM on avait seulement regardé, on s'était pas enregistrés. Mais après c'est des choses aussi quand on est prof, hein... c'est des choses qu'on voit... quand... je sais que quand je suis fatiguée, si la classe est difficile et que je suis fatiguée, je vais avoir tendance à me reculer contre le tableau... *(pause)* parce que pfff... *(elle souffle)* voilà quoi... et ça c'est pas bon, parce qu'à ce moment-là l'espace leur appartient à eux, parce que je sais que si je suis fatiguée et que la classe est compliquée, ce qu'il faut c'est que j'aïlle encore plus... que je leur rentre encore plus dedans,
505 c'est-à-dire que j'investisse encore davantage l'espace et... mais c'est... quand vous êtes fatigué, vous êtes fatigué, des fois c'est juste comme ça... heu... donc après c'est comme beaucoup, hein, la formation... ben, on fait sur le tas, c'est-à-dire que si on se rend compte des choses, on peut... on peut les modifier, si on s'en rend pas compte, ben voilà quoi, tant pis.

510 Et vous vous êtes rendu compte de quoi par exemple ?

Ben, par rapport à ça.

L'occupation de l'espace face à la classe?

515

Ouais, ouais, ouais... donc ça c'est important, dès qu'on est fatigué surtout il faut pas... heu... voilà après c'est compliqué, par exemple quand on a des salles de cours de science avec des paillasses, pareil, faut surtout jamais rester trop longtemps derrière la paillasse, faut aller... descendre dans la salle, la salle, elle nous appartient à nous... sinon elle appartiendra aux élèves, donc bon... après si
520 la classe est bien, c'est bien mais c'est pas la question, mais si la classe est un peu mouvementée, heu, pfff *(elle fait un bruit de bouche)*.

Alors du coup, on fait comment pour qu'elle nous appartienne? S'avancer, vous disiez...

525 Faut passer, faut s'avancer, faut aller les voir... heu... il faut les... le... le son doit nous appartenir, donc il y a certaines classes, faut pas s'arrêter de parler trop longtemps... on peut, on peut... je sais pas moi... je saurais pas dire le temps exact en mesure mais deux minutes, trois minutes c'est pas

gênant mais sinon non, il faut que... alors c'est pas forcément à nous de parler tout le temps... moi je peux le faire mais c'est pas forcément utile et c'est pas forcément efficace mais par contre, que la
530 personne qui parle c'est nous qui lui avons distribué la parole et les autres écoutent... et ça c'est de plus en plus difficile pour nos élèves, ils arrivent pas à s'écouter, donc c'est un gros gros problème... encore nous ils arrivent à nous écouter mais s'écouter les uns les autres, c'est très très compliqué. Ce n'était pas aussi compliqué il y a quelques années. Mais peut-être là que le Covid a joué aussi je ne sais pas mais... voilà...

535 **Alors vous en avez un peu parlé déjà, mais par rapport à vos choix pédagogiques, pour travailler tout ce qui était se tenir correctement, la voix pour le Grand oral et puis aussi le contenu... vous en avez un peu parlé mais est-ce que vous avez d'autres choses qui vous reviennent sur vos choix pédagogiques pour travailler ce Grand oral?**

540 Non... heu... non après c'est aux oraux blancs, on a pu faire vraiment des... on a vu un élève faire son Grand oral, qu'on a pu donner des conseils.

545 **Comment ça se passe les oraux blancs, c'est à quelle période de l'année, comment vous faites ?**

On a fait... heu... quoi... une semaine ou deux après les... la rentrée de Pâques. Donc d'une part c'était un peu tôt parce qu'en fait on a fait ça avant les écrits donc... heu... ouais... donc c'était un peu tôt mais d'un autre côté... heu... ou juste après, on a fait ça peut-être juste après... je ne sais plus... mais le truc c'était : est-ce qu'ils auront le temps de le préparer bien, sachant qu'il voulaient préparer leurs écrits, c'était ça en fait, l'arbitrage entre la préparation des écrits et des oraux. Mais moi je pense que pour des élèves comme les miens qui sont vraiment... faut leur mettre des coups de pied aux fesses pour qu'il travaillent... c'était important parce que ça leur a laissé suffisamment de temps maintenant pour être à jour. Et puis par exemple, on a eu un élève en Grand oral blanc, avec ma collègue de jury... heu... le deuxième jour... on a fait deux jours de Grands oraux blancs... heu... qui avait... donc... c'était moi en maths et elle histoire-géo et l'élève, ses sujets, c'étaient maths et puis SES, et il avait préparé son sujet de SES mais pas son sujet de maths, elle lui a dit « Bah non tu peux pas faire un sujet de SES, donc faut que tu fasses un sujet de maths ». On a eu deux élèves comme ça... il y en a un il nous a dit « Ben non, je m'en vais », on lui a dit « Non tu restes là pendant vingt minutes et t'essaies de faire quelque chose »... au bout de vingt minutes, il avait rien fait, on a dit « Ben écoute, tu as perdu ton temps, tant pis pour toi ». L'autre, il est resté et il a essayé de faire quelque chose et donc c'était super bien parce que quand il est sorti de la salle, parce que nous, après, on lui a donné des conseils... quand il est sorti, il avait un plan, il avait des pistes, il savait où il voulait aller donc il a fait des gro... grosses avancées dans son projet, dans son oral et voilà, quoi.

565 **C'était un de vos élèves ou, non, les oraux blancs c'était avec des élèves d'autres classes ?**

570 Oui.

Et donc c'est un moment formateur parce qu'il y a des retours à ce moment-là ?

Tout à fait, ouais, hum...

575 **Et vous, est-ce que vous avez suivi une formation justement pour former les élèves au Grand oral ?**

Absolument pas... (*silence*) Non. On fait tous chacun de notre mieux en fonction de ce qu'on a compris de l'épreuve, alors... bon, moi avec mes élèves, pour préparer l'épreuve, vraiment en fait

580 on a regardé les textes, c'est-à-dire que... on a projeté... je leur ai projeté la foire aux questions, ce qui fait que... bon, ça, ça m'a saoulée un peu, très honnêtement, parce que, après... le premier jour d'oral, il y a des élèves qui ont dit « Ah mais tel jury, il voulait pas nous autoriser les notes » et cetera, donc je trouve que franchement les collègues, ils auraient pu regarder quand même... c'est pas du boulot... moi j'ai regardé la foire aux questions avec mes élèves, je pense pas que ce soit hyper compliqué de penser à ça quand même. Ils doivent passer une épreuve, il faut qu'ils connaissent les règles... donc on a regardé ensemble un peu les questions, et on avait les réponses, mes élèves à moi savaient quelle était... quelles étaient les circonstances de l'oral et ce à quoi ils avaient le droit ou pas... donc bon... (*elle souffle*) donc il a fallu que la direction fasse un message pour dire « Allez regarder les précisions »... machin... mais ça va... ben, voilà mais sinon zéro formation donc c'est assez marrant parce que les conseils qu'on va donner... on... y a des... des élèves... certains de mes élèves qui sont revenus avec des conseils... ben je leur ai dit « Ben écoute, personnellement, je suis pas convaincue... donc c'est toi qui décides » et de toute façon après...

Des conseils pendant les oraux blancs ?

595
600 Oui... ouais... ils sont revenus avec les conseils écrits sur une feuille et ils m'ont dit « Moi on m'a dit ça, je sais pas trop... » mais j'ai dit « Moi je suis pas convaincue » donc je trouve que à un moment donné, ce que je disais tout à l'heure... si tu le sens pas, tu le fais pas, parce que il y a beaucoup qui va se... une grande partie de la réussite va vraiment se jouer sur la conviction de l'élève et si l'élève a peur, c'est pas une bonne idée.

Et comment ça s'est passé quand il a fallu faire travailler les élèves sur leurs corps, pour se tenir correctement, ne pas gigoter ? Comment ça s'est passé quand tu as pu... tu as dû leur faire des retours ou... comment ça s'est passé ?

605
610 Oh bien. En général ils savent... la... la jeune fille à qui on a dit « Arrête de tripoter ta bague », elle savait qu'elle avait tripoté sa bague tout le temps. La jeune fille qui arrêta pas de balancer son pied ou de gigoter, de mettre les deux pieds croisés et du coup, on n'est que sur un point d'appui et que donc on pivote... enfin, on bascule... comme ça les...les... ils s'en rendent compte, ils s'en rendent pas forcément compte au moment où ils le font mais ils savent qu'ils ont fait ça donc ça s'est bien passé... y a pas... non... y a pas de gêne ou de... non, non... ça s'est bien passé.

Et par rapport à la voix ? Parce que vous disiez : voilà, on attend d'eux qu'ils posent leur voix, qu'il y ait un travail sur le débit, est-ce que vous l'avez travaillé ? Comment ça s'est passé ?

615
620 Alors ça, je l'ai pas vraiment travaillé en Grand oral... c'est toujours pareil, ça c'est plutôt des choses que je leur ai montrées, c'est-à-dire si je me mets à parler avec un débit rapide, vous allez décrocher et de toute façon il y en a certains d'entre eux surtout les... les miens, y a plein de fois où ils décrochent... donc ils savent... par exemple, quand je fais des démonstrations au tableau pouh... voilà j'dis « Mais là, si je la fais vite, ben vous êtes largués, en fait mais c'est pareil pour le jury » alors on en a eu... on a eu mais... alors... est-ce que c'était en Grand oral ? Oui, il me semble que c'était un Grand oral blanc, on a eu ça... un élève qui est parti à toute vitesse, on lui a dit « Non mais là, mais nous on n'y est pas du tout, quoi », c'était sur de l'informatique, et il est parti... shlouamm (*elle fait une onomatopée de voiture qui accélère*), et c'était avec un collègue d'histoire-géo encore et il lui a dit « Non mais là, nous on n'a pas le temps de rentrer dans ton oral, il faut que tu sois plus gentil avec nous parce que... on va pas y arriver » donc voilà... donc c'est plus moi qui leur ai montré l'effet que ça pouvait avoir et puis après en Grand oral blanc mais... mais il y a juste eu un élève sur... j'en ai fait passer combien... j'en ai fait passer entre 14 et 16 peut-être... ouais.

630 Et qu'est-ce que vous avez préféré travailler quand vous les avez formés au Grand oral, plutôt la posture corporelle, plutôt la voix ?

635 C'est plus facile de travailler la posture corporelle... c'est plus facile parce que là ils voient vraiment ce qu'ils ont à faire ou à pas faire... c'est... voilà, c'est visuel, ils savent... alors que la voix... la voix, elle est intérieure donc c'est beaucoup plus compliqué en fait... heu... et puis le débit, quand on est stressé... certaines personnes, on va avoir tendance à accélérer notre débit (*elle souffle*) et c'est dur de se dire non là j'arrête et je prends une respiration... c'est... ça demande beaucoup plus de contrôle en fait, je pense. Donc préféré, je ne sais pas mais ce qui est plus facile, c'est la posture corporelle...
640 après la voix, pour les sections euro, c'est ça qui est plus intéressant mais c'est pas pareil, on n'est pas du tout dans le même cadre.

Et vous en avez parlé déjà... est-ce que ça vous a fait réfléchir sur votre propre posture corporelle en tant qu'enseignante ?

645 (*Rires*) Bah en fait c'est-à-dire que ça... ça... comment... mettre... heu... comment... hum... faire porter l'attention des élèves là dessus, forcément ça nous fait repenser aussi, nous, à ces choses-là qu'on sait déjà mais... des fois, avec le quotidien, avec... on a tendance à oublier et donc c'est des choses où il faut... voilà... cent fois sur le métier remettons l'ouvrage, quoi... donc c'est bien, hum...

650

Par exemple ? Vous auriez un exemple à me donner de prise de conscience ou de choses qui ont fait écho ?

655 Ben, le truc, c'est... voilà c'est toujours pareil, c'est quand on est... le... le fait d'aller vers l'avant ou alors d'avoir une posture qui est plus en retrait... comme ça (*elle fait le geste*) donc ça oui, ça... bon... (*silence*) et... et aussi le fait de dire que... heu... des élèves, on les forme là-dessus, ça veut dire que nous, notre posture, elle doit être pas forcément irréprochable, mais elle doit être la meilleure possible parce qu'on leur donne un exemple... donc... du coup il faut faire attention... il faut... bon donc voilà... je... par exemple des fois quand j'fais l'appel... je suis sur mon téléphone
660 pour faire l'appel parce que, surtout en haut dans la salle où je suis, je n'ai pas de réseau informatique depuis le début de l'année mais on me dit « Si c'est facile, faut que tu redémarras l'ordinateur »... non, je redémarré l'ordinateur trois fois, quatre fois et non... et redémarrer l'ordinateur prend cinq minutes à chaque fois, donc j'ai un peu autre chose à faire quand j'ai cours que redémarrer l'ordinateur, bon... donc je fais l'appel sur mon téléphone parce que je sais que mon
665 téléphone, il va marcher tout le temps et des fois, je me rends compte que je reste avec le téléphone entre les deux mains et je suis comme ça... et donc j'ai les épaules qui se ferment et je suis comme ça (*elle mime la posture*) et je suis en posture défensive (*soupir*)... ben allez, on pose le téléphone, on parle correctement aux élèves, on ouvre bien le thorax et ça va le faire... parce que en fait c'est... on met le doigt dans un engrenage qui est pas bon et y a pas de raison, c'est juste qu'on est fatigué,
670 c'est tout.

Et ça, cette prise de conscience, elle est liée au fait de les avoir formés au Grand oral ?

675 Je ne saurais pas dire si elle est liée mais en tout cas, elle se fait de manière... elle s'est faite en même temps... ça, je l'ai pas remarqué l'année dernière, d'accord ? or il est tout à fait possible que je le faisais aussi l'année dernière parce que je faisais aussi l'appel avec mon téléphone... donc c'est possible et ça, je l'ai remarqué que cette année.

Et est-ce que, aussi, former, les élèves, ça vous a renvoyé des choses sur votre propre voix en tant qu'enseignante ?

680

Heu... alors non, pas nécessairement parce que... heu... en fait moi, quand j'ai commencé... donc moi, je suis Bretonne, j'ai tendance à parler vite donc au tout début de ma carrière, quand j'étais en collègue, je prévenais les élèves dès le début. Je leur disais « Voilà, je parle vite... donc à un moment donné, vous m'arrêtez si ça va pas, si je pars... vroum... (*elle fait une onomatopée de voiture qui*

accélère) parce que... parce que voilà... ba ba ba... j'ai plein de choses à raconter... vous m'arrêtez » et donc ça arrivait et maintenant ça n'arrive plus... alors je sais pas... peut-être qu'ils m'écoutent plus en fait, je sais pas... (rises) ils sont plus passifs... j'en sais rien mais ça n'arrive plus donc je pense que j'ai progressé quand même là-dessus. Après... heu... sur la... le fait de poser sa voix et... de bien articuler, d'ouvrir les mâchoires et cetera... en fait quand j'ai commencé... quatre ans... même pas trois ans après, heu... j'ai fait... j'étais aphone, et je me suis... j'ai bloqué ma voix et donc en fait, je contracte énormément dans tout ce qui est cervicales et le cou et donc là j'ai travaillé avec une orthophoniste pour faire de la rééducation et donc c'est important. Mais après en fait j'ai un... j'ai une particularité neurologique, je fais du bruxisme aussi donc c'est lié... je grince des dents la nuit... donc c'est extrêmement embêtant... donc les dentistes ils disent « Faut pas grincer des dents », oui mais c'est la nuit donc je peux pas savoir, et en fait c'est... mon père faisait ça aussi donc c'est vraiment un problème neurologique... c'est un truc comme ça et donc j'ai... j'ai les dents qui sont très usées... c'est pas bon du tout, faut pas le faire, c'est très embêtant, ça casse les dents, voilà... mais c'est un problème neurologique et je pense que la crispation, heu... elle vient de là et donc j'ai des muscles qui sont très développés, là, au niveau des mâchoires... heu... mais parce que je fais ça la nuit et... donc j'ai tendance, dès que je suis un peu tendue... les tensions, elles partent là, c'est comme ça... donc heu... ça, je fais attention mais c'est quelque chose que je savais avant, je n'avais pas besoin du Grand oral pour me dire ça.

705 **En termes d'émotions, est-ce que vous avez déjà senti de l'émotion chez les élèves par rapport à leur corps ou leur voix quand ils passent, que ce soit en classe pour les entraînements, ou en oraux blancs, est-ce que vous avez ressenti des émotions chez les élèves ?**

710 Alors... en général sur les oraux blancs, on va avoir des élèves qui, au début, vont partir très vite en récitant des choses et après tout d'un coup, y a un trou et là on voit que la... le stress monte... que la tension monte et donc là on dit oui... non, c'est bon (*elle souffle*), donc y a le... y a le... du rouge partout, heu... mais même ça des fois de toute façon, même si l'élève fait un bon oral donc ça, par rapport à l'oral de section euro qu'on a déjà passé, où on a eu une jeune fille qui était en débardeur et donc au bout de deux minutes dans son... dans son oral, elle était vraiment... vraiment... comment... heu... enfin c'était rouge de partout... un afflux de sang partout dans la partie supérieure du corps qui était assez impressionnant. Mais son oral était très bon, c'était pas la question, c'était... voilà... c'était un stress mobilisateur et pas du tout heu... heu... pétrifiant donc heu... ouais... donc de l'émotion... donc ça c'est... c'est bien, ils savent faire. J'ai un élève que j'avais formé en section euro, qui, quand il me faisait des oraux, il avait besoin... il m'a fait ça une fois... donc une fois il l'a fait avec l'assistante d'anglais où il a pas été capable de... d'ouvrir la bouche... donc après on le faisait parler régulièrement à chaque cours, et puis une fois il m'a fait un oral où il a commencé et après il a fait des gestes désordonnés... vraiment, il a eu besoin de... d'expulser beaucoup d'énergie... heu... de stress et après c'était bon... et là il m'a fait son Grand oral blanc, il était parfait donc c'était vraiment très bien. Son oral de section euro était pas bon.

La même année donc, c'était cette année?

730 Ouais, la même année. Son oral de section euro était pas bon parce que en fait il a pas réussi à répondre à certaines questions de son exercice et ça l'a complètement déstabilisé... donc voilà... et heu ... donc oui... par rapport à... ça se voit, on voit dans leur corps, avec la rougeur ou quoi, avec la posture quand ils sont stressés... heu... dans leur voix aussi, donc, ouais, c'est ça... ils vont aller très très vite, après y a un trou, et après, mince je sais plus quoi faire, et là c'est tout le corps qui réagit.

735

Et alors, vous, quelles émotions vous rappelez-vous avoir éprouvées - c'est la dernière question - quand vous avez formé vos lycéens à ce premier temps du Grand oral?

740 Ben... ce que j'aime bien dans la formation au Grand oral, c'est... et c'est pareil avec les sections
euro c'est qu'en fait, on est... c'est pas la même posture... c'est-à-dire que on n'est plus en... en
équipe que hum... c'est-à-dire que tous les conseils que je vais leur donner sont des évaluations
mais ils ne les ressentent pas... comme on disait tout à l'heure avec la réforme du bac où chaque
745 note... c'est pas une... ils ressentent pas les notes comme une évaluation en fait... ils ressentent
les notes comme une sanction, alors que là quand on discute sur leur script, quand on discute sur
leurs performances orales, c'est vraiment des conseils et ça c'est super agréable en fait, c'est
vraiment heu... voilà... après, des terminales que j'ai fait passer au Grand oral blanc, il y en a
beaucoup que je connaissais de la seconde... que je connaissais et donc on est là... elles disent
750 mais... une jeune fille je lui dis « Mais en fait, t'as un super niveau, d'accord ? donc t'arrêtes de
t'inquiéter, ça va bien se passer » et... et y a plus ce côté soutien en fait, soutien de l'élève par
rapport à une épreuve qu'il doit passer et c'est super agréable d'être dans ce... dans cette attitude,
cette posture qui est très positive en fait... ouais... et puis je trouve ça marrant aussi par rapport à
l'aide qu'on peut porter... qu'on peut apporter pour les scripts... qu'ils se rendent compte que non
755 mais tu sais pas écrire mon gars, écoute on va faire plus simple, d'accord... et ça c'est sympa aussi
de retravailler la langue donc d'être pas... pas forcément heu... expert parce que je suis pas
référencée comme experte en français mais voilà, je... c'est un peu comme les parents et du coup
c'est très... c'est très sympathique.

Comment ça, c'est un peu comme les parents ?

760 Bah c'est un peu comme les parents, c'est-à-dire que je vais leur donner mon point de vue d'adulte,
de personne qui a déjà vécu, qui a une certaine expérience, qui a fait un certain nombre de choses,
comme leurs parents pourraient le faire et heu... voilà... du coup c'est sympa... alors je sais pas si
c'est pareil pour les jeunes collègues... mais peut-être... ce serait plus posture grand frère, grande
765 sœur, j'en sais rien mais bon moi, mes terminales, je pourrais être leur mère, quoi... donc... voilà...
et puis comme y a pas de retour sur un apprentissage, c'est-à-dire qu'il y a pas d'erreur dans le
Grand oral non plus, y a des choses à améliorer mais y a pas de « T'a pas appris ton cours »...
heu... des choses qui reviennent très souvent dans notre relation avec les élèves et heu... ben...
après, en même temps, faut le faire quand ils ont pas appris leur cours « Ben non mon gars, t'as
770 pas appris ton cours, maintenant t'assumes, hein, la prochaine fois tu l'apprendras. » donc il faut
leur dire mais c'est vrai que c'est... y a quand même le côté sanction, là... reproche... peut-être pas
sanction mais reproche, alors que sur le Grand oral on n'a aucun reproche à leur faire, c'est tout des
indications dans la progression, quoi... mais après des fois ils veulent pas parce que moi j'en ai un...
un élève en terminale, là, jamais de la vie il n'a écouté quoi que ce soit que je lui ai dit, jamais, mais
à aucun moment de l'année, que ce soit en maths ou que ce soit sur autre chose... va falloir que j'y
775 aille et... et voilà... même pour Parcoursup, pour sa lettre de motivation, je lui ai dit « Tu m'amènes
ta lettre de motivation » parce que je l'avais vue sur... heu... sur informatique... hum, j'ai dit « Tu me
l'imprimes, tu me la donnes et je te la corrige parce qu'il y a des fautes d'orthographe », il m'a dit
« Non, y a pas de fautes d'orthographe, j'ai fait passer Google dessus. », « Ah oui, mais Google a
780 pas fait la différence entre les a avec accent et les a sans accent donc y a plein d'erreurs, ou le
secteur commercial, que je sache, y a pas de e à commercial parce que c'est du masculin »... mais
bon non, donc lui, il m'a rien donné... à aucun moment il ne m'a rien donné... mais bon voilà... c'est
comme ça (*rires*).