

MASTER MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
M2 MEEF Economie-Gestion	Communication, organisation et gestion des ressources humaines

MEMOIRE

Améliorer la perception de l'exercice oral chez les apprenants de la filière STMG par l'intégration d'activités ludiques en classe

Joanna CUGNO

Directrice de mémoire
Laure SENTOU <i>Professeure agrégée d'Économie Gestion</i>
Membres du jury de soutenance :
Laure SENTOU <i>Professeure agrégée d'Économie Gestion</i> Nathalie MAUMON <i>Maître de Conférences</i>
Soutenu le 09/05/2017

Année universitaire : 2016/2017

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens particulièrement à remercier mon encadrante de mémoire, Madame Laure Sentou, pour son écoute bienveillante, sa disponibilité ainsi que pour ses précieux conseils.

Je remercie également Madame Nathalie Maumon d'avoir bien voulu lire ce travail et faire partie du jury de soutenance.

Aussi, je souhaite remercier Madame Verdalet, proviseur du Lycée Jean de Prades, qui m'a autorisée à diffuser les questionnaires au sein de l'établissement.

Un grand merci à Madame Molinier Sophie pour m'avoir suivie, aidée et conseillée tout au long de cette année.

Aussi, je n'oserais oublier de remercier l'équipe pédagogique de l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées, pour la qualité de l'enseignement assurée.

Mes vifs remerciements vont également à Annabelle, qui s'est fortement impliquée dans ce travail de recherche.

Enfin, je tiens vivement à remercier mes camarades de promotion. Merci pour vos encouragements, votre bonne humeur et pour tous ces moments partagés durant ces deux années.

SOMMAIRE

Introduction	Page 1
--------------	--------

PARTIE 1 CADRE THÉORIQUE

<u>I L'oral et son positionnement dans l'enseignement technologique</u>	Page 3
--	--------

I.1 La définition de l'oral	Page 3
------------------------------------	--------

<i>I.1.1 L'oral : histoire et évolution</i>	Page 3
---	--------

<i>I.1.2 Une notion encore floue pour beaucoup d'acteurs</i>	Page 5
--	--------

I.2 La place de l'oral en STMG	Page 6
---------------------------------------	--------

<i>I.2.1 L'oral en STMG</i>	Page 6
-----------------------------	--------

<i>I.2.2 La transversalité de la compétence orale</i>	Page 8
---	--------

<u>II L'oral : pour les enseignants et pour les apprenants</u>	Page 9
---	--------

II.1 La didactique de l'oral : deux positions s'affrontent	Page 9
---	--------

<i>II.1.1 Un travail autour des genres oraux « formels »</i>	Page 9
--	--------

<i>II.1.2 L'approche intégrée du travail sur l'oral</i>	Page 11
---	---------

<i>II.1.3 Problématiques liées à l'enseignement de l'oral</i>	Page 13
---	---------

II.2 La perception de l'oral pour les apprenants	Page 14
---	---------

<i>II.2.1 Une pratique évaluative trop présente</i>	Page 15
---	---------

<i>II.2.2 L'importance de la composante affective : le regard des autres</i>	Page 16
--	---------

<i>II.2.3 L'estime de soi et de sa compétence</i>	Page 17
---	---------

<u>III La désacralisation de l'exercice oral par le jeu</u>	Page 19
--	---------

III.1 Le jeu comme outil pédagogique auxiliaire à l'enseignant	Page 19
---	---------

<i>III.1.1 Le jeu et sa mutation conceptuelle</i>	Page 19
---	---------

<i>III.1.2 Les différents types de jeux et leurs conditions d'usage</i>	Page 20
---	---------

<i>III.1.3 Les avantages et limites de la pédagogie par le jeu</i>	Page 21
--	---------

III.2 Envisager une approche ludique au service de l'exercice oral	Page 22
---	---------

<i>III.2.1 L'atténuation du sentiment d'évaluation</i>	Page 23
--	---------

<i>III.2.2 La construction d'un climat de confiance</i>	Page 24
---	---------

<u>I Les choix méthodologiques</u>	Page 26
I.1 L'entretien de groupe semi-directif : une étape préalable	Page 26
I.2 La méthodologie quantitative pré-test/post-test	Page 26
I.3 L'expérimentation : la mise en place d'activités ludiques	Page 27
<u>II L'analyse des données</u>	Page 31
II.1 Les résultats des entretiens de groupe	Page 31
II.2 Les résultats pré-test	Page 34
<i>II.2.1 Les caractéristiques de l'échantillon</i>	Page 34
<i>II.2.2 Les résultats pré-test : la perception de l'exercice oral</i>	Page 34
<i>II.2.3 Les résultats pré-test : les freins face à l'exercice oral</i>	Page 35
<i>II.2.4 Les résultats pré-test : les préférences des apprenants</i>	Page 36
<i>II.2.5 Premiers constats et éléments de réponse</i>	Page 37
II.3 Les résultats post-test	Page 39
<i>II.3.1 Les résultats post-test : la perception des apprenants</i>	Page 39
<i>II.3.2 Les résultats post-test : les freins face à l'exercice</i>	Page 40
<i>II.3.3 Réponses aux hypothèses</i>	Page 41
<u>III Recommandation et prise de recul</u>	Page 42
III.1 La méthodologie de recherche et d'expérimentation	Page 43
<i>III.1.1 La taille de l'échantillon</i>	Page 43
<i>III.1.2 Le temps consacré à l'expérimentation</i>	Page 43
III.2 La formulation des hypothèses	Page 44
Conclusion	Page 45
Bibliographie	Page 46
Sommaire des annexes	

Introduction

Depuis quelques années, l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire se positionne peu à peu comme une priorité institutionnelle. En effet, la fin des années 90 est marquée par la publication de plusieurs textes officiels cherchant à allouer à la maîtrise de l'oral une place semblable à celle de l'écrit. À titre d'exemple, le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale de 1999, relatif à l'enseignement de l'oral au sein des écoles, des collèges et des lycées, semble être l'une des pierres angulaires ayant encouragé le développement de la recherche en didactique de l'oral. En 2000, la légitimation de cet enseignement se poursuit et différentes propositions sont formulées, notamment par Ségolène Royal. Ces recommandations mettent en avant le fait que le « français parlé » se doit de devenir un objet d'enseignement à part entière. Selon Maurer (2001), les textes officiels prônent la maîtrise orale comme un facteur d'intégration sociale mais aussi comme un gage de réussite scolaire et professionnelle. Or, l'auteur relève aussi, que ces textes proposent très peu de solutions solides et concrètes permettant d'épauler les enseignants face aux enjeux de cette compétence langagière. Pourtant, un certain nombre de travaux existent sur le sujet. L'enseignement de l'oral fait l'objet de nombreuses recherches, tant linguistiques que didactiques. Cependant, des divergences existent entre les différents modèles d'enseignement proposés. En effet, certains auteurs considèrent l'oral comme un objet d'enseignement transversal (Nonnon, 1995) alors que d'autres pensent l'oral comme un objet indépendant et spécifique au cours de français (Dolz & Schneuwly, 1999).

En découle alors plusieurs problématiques : En plus des difficultés matérielles et temporelles subies par certains enseignants ainsi que d'une définition relativement floue de la compétence orale, les professeurs se trouvent désorientés face aux différents travaux didactiques proposés. De fait, de nombreux obstacles, inhérents à cet enseignement si particulier, sont ressentis par les praticiens.

Par ailleurs, certaines des problématiques relevées tendent à être liées aux apprenants eux-même. Celles-ci semblent se rattacher à la perception de l'exercice oral par les élèves. C'est notamment pour cette raison, que dans ce travail, nous essayerons de nous placer du côté des apprenants. Comprendre les raisons pour lesquelles les élèves n'apprécient pas l'exercice oral peut potentiellement faire émerger des pistes de réflexion relatives à une pédagogie de l'oral davantage centrée sur les représentations de ceux-ci. En outre, il serait intéressant d'identifier les comportements d'ordre affectifs participant à l'émergence d'attitudes négatives face à l'exercice.

Dans une première partie, nous tenterons de définir le concept de la compétence orale en milieu scolaire, de comprendre la place de son enseignement au sein de la filière STMG, mais surtout nous nous interrogerons sur la transversalité potentielle de son enseignement.

Dans une deuxième partie, nous nous intéresserons à l'enseignement de l'oral, aux différentes recherches le concernant. Le but étant de prendre connaissance des différentes propositions didactiques susceptibles d'orienter les enseignants quant à la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à l'enseignement de l'oral. Ensuite, nous essayerons de nous placer du côté des apprenants. Comprendre la perception des élèves face à l'exercice oral, leurs représentations pour, *in-fine*, envisager une approche pédagogique différente.

Enfin, dans une dernière partie théorique, nous étudierons la pédagogie par le jeu. L'objectif étant d'entrevoir la possibilité d'améliorer la perception de l'exercice oral chez les apprenants grâce à une pédagogie dite ludique et/ou davantage adaptée aux représentations de ceux-ci.

Notre problématique sera donc la suivante : *En quoi l'intégration d'activités ludiques en classe peut-elle permettre l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants ?*

En ce qui concerne le travail d'expérimentation. Celui-ci sera divisé en trois étapes. Dans un premier temps, nous allons mener deux entretiens de groupe semi-directifs. L'objectif étant de mettre en avant les différents facteurs pouvant expliquer les raisons de l'apparition de sentiments négatifs, de la part des apprenants, face à l'exercice oral. Ces entretiens nous permettront de mettre en place une seconde méthodologie quantitative dite « pré-test/post-test » et d'envisager l'élaboration d'un questionnaire qui nous permettra d'obtenir des informations plus précises et surtout relatives à un échantillon plus large. Ce premier questionnaire sera distribué au sein de deux classes de 1ère STMG. À l'intérieur de ces deux classes et durant quatre séances de TD, des professeurs tenteront de mettre en place des activités ludiques, centrées sur l'exercice oral, mais surtout détenant comme principal objectif l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants. Pour ce faire, ces activités seront composées d'exercices qui chercheront à faire travailler les élèves sur les points faibles qui auront été relevés tant dans l'entretien semi-directif que dans le premier questionnaire. À la fin de cette expérimentation, le premier questionnaire sera distribué une seconde fois. Le but sera de remarquer si la perception des élèves confrontés aux activités ludiques, a évolué.

PARTIE 1 CADRE THÉORIQUE

I L'oral et son positionnement dans l'enseignement technologique

Il existe une multitude de textes, créés par les institutions étatiques, servant à la fixation des objectifs pour chaque discipline. De fait, analyser les textes officiels relatifs à la compétence orale semble une première étape nécessaire afin d'imaginer des pistes d'enseignement susceptibles de répondre à notre problématique. Dans cette première partie, nous tenterons de comprendre l'évolution de la place de l'oral dans l'enseignement, mais surtout, nous essayerons de donner une définition de la compétence orale, celle-ci représentant notre objet de recherche principal.

I.1 La définition de l'oral

I.1.1 L'oral : Histoire et évolution

L'école de J.Ferry privilégiait l'écriture au détriment de l'oral. En effet, selon Halté et Rispaïl (2005) « *l'oral a été depuis longtemps considéré comme un non objet, ni didactique ni pédagogique que l'on n'utilisait pas dans l'enseignement* ». Dans les années 70, certaines réflexions ont vu le jour et tentaient déjà de prouver que la maîtrise de l'oral devait être un objet de recherche et d'enseignement à part entière. Cependant, Ropé (1990) montre que les travaux réalisés durant cette période n'ont eu que très peu d'impact. En effet, entre 1980 et 1990, les recherches sur la compétence orale ne représentaient que 10% des travaux en didactique.

Ce n'est qu'à partir de la fin des années 90 que le système éducatif donnera à l'oral, à mesure des rénovations de programmes lui étant consacrées, une place de plus en plus considérable. C'est ainsi que, peu à peu, se sont développés les textes officiels cherchant à allouer à l'oral une place semblable à celle de l'écrit. En juillet 1998, C. Allègre, ancien ministre de l'Education nationale, déclare devant l'Assemblée que la maîtrise de l'oral doit être privilégiée dans la mesure où celle-ci représente un gage de cohésion sociale. Un an plus tard, l'inspecteur général A. Boissinot crée un rapport relatif au positionnement de l'oral dans l'enseignement. Ce texte concerne tant l'école primaire que le lycée, mais surtout, il souligne le même constat pour les différents degrés d'enseignement : un bilan négatif quant à cet enseignement si spécifique.

Même si ce rapport relève un bilan insatisfaisant, il a le mérite d'attirer l'attention sur l'importance d'une oralité maîtrisée, mais surtout, il insiste sur l'importance de poursuivre les efforts d'enseignement dans ce sens. L'année suivante, le nouveau programme de seconde applicable à la rentrée 2000 voit le jour. À l'instar du rapport Boissinot, ce texte met en avant l'importance d'apprendre aux élèves l'expression orale dans son ensemble. Dans la même optique, les mesures de modification des épreuves du baccalauréat tendent à aller dans ce sens, notamment en ayant mis en place des épreuves orales dès la classe de première.

De fait, il est aisément remarquable que la place de l'oral dans l'enseignement a fortement évolué. Mais cette évolution reste toute relative. Selon Nonnon (2010), les recherches en didactique de l'oral semblent détenir un caractère épisodique. En effet, les périodes plaçant la compétence langagière en haut de la scène n'ont duré que très peu de temps. Ainsi, une fois que les difficultés conceptuelles et pédagogiques apparaissaient, les recherches tendaient à fortement diminuer.

Par ailleurs, on remarque, que les périodes relatives à l'accroissement des textes institutionnels liés à l'enseignement de l'oral sont très proches des dates où des problématiques sociales et éducatives ont été ressenties dans le pays. Pour Chevalier (1991), les phases d'intérêt pour l'oralité tendent à être liées aux différentes crises sociales et politiques du pays. À titre d'exemple, dans les années 80, l'accroissement de l'échec scolaire et notamment sa dimension sociale a été très rapidement assimilée aux lacunes langagières des élèves. De fait, de nombreuses recherches ont vu le jour. À la fin des années 90, le phénomène se renouvelle. On remarque donc que les travaux en didactique de l'oral refont leur apparition lorsque le système éducatif subit les conséquences d'une crise sociale liée notamment aux inégalités sociales et culturelles. C'est ainsi que peu à peu, l'enseignement de l'oral va sembler se positionner comme un outil de socialisation et d'aide à la construction d'identité.

À ce jour, pour les institutions, l'oral n'est pas encore une priorité absolue, mais de plus en plus d'acteurs, qu'ils soient internes ou externes au système éducatif, s'accordent à penser que la compétence orale devient essentielle. En plus de favoriser la réussite scolaire ainsi que l'intégration sociale, l'oral se positionne peu à peu comme un vecteur d'acquisition de savoir, de savoir-faire ainsi que de savoir-être. On peut donc dire, que les travaux en didactique de l'oral se sont développés de manière cyclique et hachurée. Cette instabilité périodique n'est pas sans conséquence. Nonnon (2010) parle d'un certain découragement des chercheurs face aux différentes problématiques rencontrées. Nous allons voir que l'une d'entre elles semble être liée à l'imprécision affectant la définition même du concept de l'oral.

1.1.2 Une notion encore floue pour beaucoup d'acteurs

De nombreuses définitions de l'oral sont proposées. Cependant, cette compétence reste encore mal comprise, tant pour les institutions que pour les professeurs. À titre d'exemple, Haldié (2005) parle de l'oral comme d'un « *OVM* » (Objet verbal mal identifié). Pourtant, la route parcourue depuis les années 90 permet peu à peu de cerner les différentes composantes de l'oral.

Pour Nonnon (1999), l'oral représente l'ensemble des interactions verbales. Pour Vanoy (1998), il doit être admis comme un apprentissage essentiel dans la mesure où l'oral représente un moyen fondamental de communiquer efficacement au sein de la société actuelle. Enfin, selon Dolz & Schineuwly (2002), l'oral « *du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche* »

Dans une optique purement didactique, Chanfrault-Duchet (2003) mettent en avant trois typologies de d'oral : **le parlé, l'oral socialisé et l'oralité.**

Le parlé représente la manière de s'exprimer oralement lors de diverses interactions. Il est constitué de l'ensemble des échanges verbaux entre les élèves dans une salle de classe, où lors de travaux en groupe. Celui-ci est, dans la grande majorité des cas, spontané ou suscité par le professeur. Cette première typologie n'est pas pour autant exempt de règles mais celles-ci sont implicites et seulement nécessaires à ce que l'échange se déroule dans de bonnes conditions.

L'oral socialisé et/ou codifié est un oral éloigné de la pratique spontanée, quotidienne et courante. Il se positionne au centre de l'oral scolaire. En ce sens, l'oral scolaire détient comme principal objectif de préparer à l'oral socialisé. En classe, les exemples les plus intelligibles restent l'écoute du professeur ainsi que l'exposé. À ce titre, l'oral est encadré par une discipline, un vocabulaire déterminé et s'éloigne de la spontanéité spécifique à l'oral « *parlé* ».

L'oralité est un concept déconnecté des deux précédents qui représente l'acte d'émettre des sons. Cependant ce type d'oral est particulier dans la mesure où la gestuelle, l'intonation ou encore le rythme sont des éléments à prendre en compte. De plus, ils se déclinent en parallèle du message verbal. Travailler sur l'oralité revient donc à développer les capacités physiques et de représentations qui interviennent dans la construction d'un discours. L'objectif étant de permettre à l'élève de s'ancrer au niveau identitaire. En effet, l'oralité étant considérée comme fondatrice des cohésions communautaires

Grâce à cette typologie, on remarque que définir l'oral n'est pas chose facile. En effet, ce terme polysémique renvoie à plusieurs concepts tels que le langage, l'écoute, la parole, la communication, mais aussi la gestuelle, le rythme ou l'intonation. Travailler sur l'oral avec les apprenants nécessite alors de repérer plusieurs compétences spécifiques à faire évoluer et à développer à mesure des séances.

Face à cette définition relativement floue, les professeurs et didacticiens se trouvent très souvent désorientés face à une potentielle exploitation didactique de ce concept. De 1999 à 2002, l'IUFM de Versailles a organisé un programme de recherche autour de l'enseignement de l'oral. Plusieurs formateurs, anciennement enseignants y ont participé sous la direction de D.Bucheton. La première étape de cette recherche a été d'interroger les formateurs sur leurs représentations de l'oral. Le but premier étant que les chercheurs se fassent une idée des pratiques utilisées pour cet enseignement. Dans une très grande majorité des cas, les professeurs ne savaient pas réellement quel sens donner à la notion d'oral. De fait, il était relativement difficile pour eux d'envisager une démarche didactique pertinente.

Aussi, dans une enquête menée sous la direction de P.Clermont en 2006, il est clairement mis en avant que très peu d'enseignants souhaitent répondre au questionnaire relatif à l'oral scolaire. Lorsque l'enquêteur demande aux praticiens de donner la différence entre « oral » et « oralité », ils hésitent ou éprouvent des difficultés pour distinguer les deux termes.

On peut donc remarquer que si le travail sur l'écrit est, à ce jour, relativement bien encadré, l'oral tend clairement à subir du caractère indécis de sa définition. C'est ainsi que l'oral reste encore un terme flou pour beaucoup d'acteurs.

I.2 La place de l'oral en STMG

I.2.1 L'oral en STMG

Même si l'enseignement de l'oral tend à peu à peu se légitimer au sein des lycées, de nombreux professeurs restent incertains quant aux objectifs à assigner à cet apprentissage. Pour Langlois (2012), l'enseignement de l'oral s'est clairement développé dans le premier degré, mais au sein du second degré, il reste encore trop en retrait. Pourtant, des mesures institutionnelles concrètes ont vu le jour et souhaitent participer à l'essor de l'enseignement de cette compétence si particulière.

D'abord, la présence de l'EAF, ou l'épreuve anticipée de français. Cet examen existe depuis 1969, notamment depuis la publication de l'arrêté du 15 décembre rendant cette épreuve officielle.

Cette modification du baccalauréat a été décidée sur les propositions d'une Commission de rénovation pédagogique appartenant au ministère de l'Éducation nationale. L'objectif était d'alléger les programmes pour les classes de terminales. En effet, les élèves passent cet examen à la fin de la classe de première qu'ils soient en filière générale ou technologique. La note obtenue est réservée jusqu'à l'année suivante et rajoutée aux notes relatives aux autres épreuves du baccalauréat. La présence de cette épreuve participe, tout particulièrement, à la mise en avant des enjeux relatifs à l'importance de la présence d'un enseignement de l'oral au lycée.

Aussi, et notamment pour les élèves de la filière STMG, l'épreuve « étude de gestion » initialement évaluée en fin de terminale a été repositionnée en fin de classe de première. En effet, la réforme de 2012 relative à la rénovation de la voie technologique a eu comme principal objectif de revaloriser les enseignements de la filière, notamment en allégeant le programme de terminale. Cette épreuve comporte une partie écrite mais aussi une partie orale. Cette dernière partie est notée sur 6 points et vise à évaluer la présentation orale de l'étude par le candidat. Pour cela, le professeur dispose d'une grille d'évaluation spécifique à la prestation orale (*Cf. Annexe 1 page I*)

Puis, en terminale STMG, les élèves doivent présenter leur projet de spécialité devant un jury. L'épreuve se compose d'une partie écrite, d'une partie pratique, mais aussi d'une soutenance de 20 minutes. Cette dernière étape est notée sur 8 points. Pour assurer une évaluation objective et similaire à l'ensemble des élèves, les examinateurs, tout comme pour l'étude en sciences de gestion, disposent d'une grille d'évaluation pour la soutenance (*Cf. Annexe 2 page II*). Enfin, la compétence orale en langues vivantes est évaluée en cours d'années. Les notes sont ensuite ajoutées à l'examen écrit. Au total, sur les douze épreuves obligatoires du baccalauréat STMG, cinq examens sont de nature orale.

À l'instar des mesures institutionnelles lui étant relatives, on remarque que l'intérêt pour l'oral au lycée s'agrandit à mesure des années. De fait et selon Langlois (2012), son enseignement dans le programme de français prend, à ce jour, une place non négligeable. En effet, on remarque dans les programmes en question, qu'en fin d'année de première, les élèves doivent être capables de maîtriser la langue française. L'élève doit donc « *parfaire sa maîtrise de la langue pour s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse et convaincante, afin d'argumenter, d'échanger ses idées et de transmettre ses émotions* ».

Aussi, le Bulletin Officiel spécial n°3 du 17 mars 2011, relatif au programme de français dans les séries technologiques n'hésite pas à mentionner la compétence orale dans les objectifs opérationnels liés à l'enseignement, tant en première qu'en terminale. Faire comprendre aux élèves les enjeux des interactions et de la communication, favoriser la formation de discours réfléchis ou encore accroître le vocabulaire via la mise en place d'exercices oraux font partie intégrante du programme. Cependant, nous avons remarqué que l'épreuve de français n'était pas la seule à être composée d'une partie demandant à l'élève d'exploiter ses compétences orales. De fait, il semble intéressant de se demander si l'enseignement de l'oral ne serait pas un domaine transdisciplinaire. Pour certains auteurs comme Lafontaine (2011), le système éducatif doit fortement amoindrir la responsabilité des enseignants de français quant à la maîtrise de la compétence orale chez les élèves.

1.2.2 La transversalité de la compétence orale

Pour Garcia-Debanc (1999), l'enseignement de l'oral est difficilement assimilable à une seule et même matière. L'oral est omniprésent et existe à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe. En ce sens c'est l'ensemble de l'équipe éducative qui peut participer à l'amélioration de la compétence orale. Du professeur de français souhaitant respecter le programme jusqu'à l'assistant d'éducation qui conseille à un élève de s'exprimer avec respect à l'intérieur de l'établissement.

Au collège, le socle commun de connaissances et de compétences, relatif à l'ensemble du corps enseignant, montre bel et bien que la maîtrise du langage est primordiale et ce dans toutes les matières. Au lycée, aucun socle de connaissances nous permet d'affirmer les intentions institutionnelles d'une éventuelle transdisciplinarité de l'enseignement de l'oral. Cependant, les programmes officiels prônent la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant l'interdisciplinarité ainsi que la transdisciplinarité entre les différents enseignements. Aussi, on remarque que dans le livret scolaire STMG (outil d'aide à la décision du jury au baccalauréat), la compétence orale apparaît au sein de plusieurs matières. En effet, la compétence « *s'exprimer à l'oral avec clarté et rigueur* » apparaît en mathématiques, en français, en histoire-géographie, en économie et droit, en management, en langues vivantes ainsi qu'en philosophie. Selon Daunay (2005), au-delà de l'oral, c'est l'enseignement du français qui est décroisé. Selon lui, un même but peut être atteint par différentes voies. Et puis, comme nous l'avons vu dans sa définition, l'oral est un terme polysémique qui englobe tant l'expression que la qualité d'écoute. Même si la compétence langagière semble mal délimitée, elle semble surtout concerner l'ensemble des enseignants voire même l'ensemble du personnel éducatif.

II L'oral : Pour les enseignants et pour les apprenants

Pour Langlois (2012), la question de l'oral « *dérange* ». Les professeurs ne sachant pas bien définir le concept d'une part et ne connaissant pas exactement quels rôles l'enseignement de leur(s) matière(s) peut jouer sur cette compétence d'autre part, ne sont pas en mesure d'imaginer des méthodes d'enseignement claires et adaptées. Pourtant nous allons voir, dans un premier temps, que certains auteurs proposent des méthodes pédagogiques pouvant orienter les professeurs. Même si celles-ci ne s'accordent pas toujours, elles ont le mérite de proposer quelques pistes d'enseignement auxquelles les praticiens peuvent potentiellement se référer.

Dans un second temps, nous tenterons de nous placer du côté des apprenants. Une grande majorité d'élèves, notamment ceux évoluant au sein des filières technologiques, n'apprécient pas l'exercice oral. Parler favorise l'exposition aux critiques, aux rires...mais pas seulement. Se placer du côté des apprenants pour identifier les raisons pour lesquelles les élèves n'apprécient pas l'exercice oral peut potentiellement faire émerger des pistes de réflexion relatives à une pédagogie de l'oral davantage centrée sur les représentations de ceux-ci.

II.1 La didactique de l'oral : deux positions s'affrontent

En didactique de l'oral, on retrouve deux principaux courants de pensée. La principale distinction entre les deux s'avère se trouver dans le positionnement même de cet enseignement. Un premier groupe de recherche pense l'oral comme un objet d'enseignement dit « *autonome* » avec des contenus formellement définis alors qu'un second groupe pense l'oral comme un enseignement transversal ne dictant pas de conduite particulière à adopter.

II.1.1 Un travail autour des genres oraux « formels »

La première position est défendue notamment par Dolz et Schneuwly (1998). L'idée initiale de ces deux auteurs repose sur le fait que l'école se doit de développer chez les élèves les compétences requises dans la vie en société. Il se trouve qu'au sein de notre civilisation, les discours oraux s'avèrent être relativement normés et correspondent, pour ce premier groupe de recherche, à des « *genres oraux formels* ». C'est ainsi que selon eux, l'enseignement de l'oral doit être structuré autour des genres oraux et ce en cours de français.

Ces genres peuvent se définir comme des pratiques de communication déterminées, formelles et observables dans la vie de tous les jours. D'après ces premiers auteurs, l'objectif principal d'une pédagogie de l'oral est la maîtrise, par les apprenants, de différentes situations de communication déjà existantes notamment grâce à l'assimilation de règles spécifiques et relatives à des « genres oraux » particuliers. Il s'agit pour les professeurs d'isoler des genres oraux spécifiques et utilisés tout particulièrement dans des débats publics afin de les enseigner en classe. Les élèves pourront donc, notamment par l'imitation de ces genres, intégrer des pratiques orales de référence. C'est l'isolation et la distinction de différents genres qui permettent, selon eux, de considérer l'enseignement de l'oral comme une pratique autonome. Le débat, l'interview ou encore l'exposé peuvent être considérés comme des sous-objets d'enseignement permettant le découpage en sous-catégories de l'enseignement de l'oral. Ainsi, dans leur démarche pédagogique, les enseignants peuvent mettre en place des apprentissages spécifiques et explicites reposant sur des normes bien particulières.

Ce type d'enseignement sera repris par Lafontaine (2001) qui trouve cette démarche pertinente. En effet, pour l'auteur, les genres sont des situations de communication socialisées représentant plusieurs types de discours permettant aux praticiens de créer des objectifs d'enseignement spécifiques pour chaque type de discours ou pour chaque intention de communication.

Dans un second temps, Dolz et Schneuwly (1998) pensent qu'il est nécessaire, une fois les genres oraux formels bien identifiés, d'apporter aux apprenants des outils spécifiques leur permettant d'assimiler les genres étudiés. Une fois l'appropriation de ces genres faite, les apprenants doivent être capables d'analyser et de juger de leur propre manière de s'exprimer à l'oral. Mais surtout, les élèves doivent être en capacité de comprendre les différentes intentions liées aux différents genres oraux. L'objectif final étant qu'ils comprennent les différents rouages de la communication. C'est ainsi que pour ces deux auteurs, l'oral est un enseignement réalisable au sein de l'école et détient trois finalités principales : la maîtrise des outils langagiers cités précédemment, l'évaluation des discours publics mais surtout l'analyse de leur propre oralité.

Selon Maurer (2001), cette démarche didactique détient plusieurs avantages. En matière de pédagogie elle permet aux enseignants de construire des domaines de compétences relatifs à chaque genre et facilite ainsi une évaluation maîtrisée de l'oral en classe. Du côté de la didactique, cette méthode étant déjà approuvée dans la didactique de l'écrit peut potentiellement bénéficier de l'expérience des professeurs de français. Malgré tout, cette approche ne convaincra pas l'ensemble des chercheurs.

Certains ne considèrent pas l'oral comme un objet de recherche autonome pouvant être découpé en unités d'enseignement et être spécifique à l'enseignement du français. À l'inverse, ils pensent cet enseignement comme intégré, ne représentant pas une fin en soi mais étant un outil d'apprentissage transversal à différentes matières.

II.1.2 L'approche intégrée du travail sur l'oral

Le second courant de pensée existant tend à remettre en cause l'approche explicitée précédemment. En effet, différents auteurs prônent une approche davantage «*intégrée et transversale*» du travail sur l'oral. En ce sens, l'enseignement de l'oral s'intègre aux activités habituellement menées en classe. Mais surtout cet enseignement est transversal à l'ensemble des matières étudiées par les élèves.

De plus, ces auteurs mettent en avant certaines limites de l'enseignement par les genres oraux formels. Nonnon (1998) pense que l'approche par les genres s'avère être risquée dans le sens où celle-ci, en enseignant seulement des techniques discursives, tend à pousser les élèves à un certain formalisme qui n'est pas spécialement bénéfique en soi. Mais surtout, d'après elle, ces genres oraux bien spécifiques sont en sous-nombres et risquent de créer de la redondance d'une année à l'autre. Pour Perrenoud (1991), la maîtrise de l'oral passe par la pratique et non par l'imitation de différents genres de discours qui selon lui est «*tout juste bon à sauver les apparences* ». Aussi, ces deux auteurs prônant plutôt une approche intégrée de l'oral, pensent qu'il est risqué de cloisonner cet enseignement au seul cours de français alors que l'oral est présent de manière systématique et ce dans tous les enseignements. Enfin, pour ces auteurs, la maîtrise de l'oral n'est pas une fin en soi mais une compétence nécessaire à l'apprentissage.

L'approche intégrée mise en avant, d'abord par Perrenoud (1991), puis par Nonnon (1998), met en avant deux notions fondamentales permettant d'illustrer les axes principaux de cette démarche didactique. Pour ces auteurs, mettre en place une démarche intégrée du travail sur l'oral c'est favoriser les conduites et les tâches discursives. Selon Hasan (1976), les conduites discursives peuvent se définir comme les capacités «*sociopragmatiques* » qu'un individu utilise au cours d'une interaction. Lorsqu'un individu communique, il adapte son discours au contexte présent (interlocuteur, objet de la discussion...).

La conduite discursive représente donc le processus de la pensée au cours d'un échange qui permet d'atteindre un but. Elle permet de distinguer les différentes étapes par lesquelles passe un individu pour modifier son discours. En d'autres termes, les enseignants, par leurs consignes, demandent aux élèves d'utiliser une conduite langagière spécifique relative à la matière enseignée ou au contexte d'enseignement. L'enjeu pour le professeur sera donc de réfléchir en amont sur les conduites discursives qu'il souhaite que les élèves utilisent afin de pouvoir y travailler dessus.

En ce qui concerne les tâches discursives. Leur mise en place est pour Nonnon (1998) fondamentale afin de travailler l'oral avec ses élèves. Pour cette auteure, il semble primordial de considérer un enseignement en termes de tâches. Cela permet d'identifier les objectifs, les limites d'enseignement ainsi que l'orientation de l'activité des élèves afin que ceux-ci utilisent des stratégies pour affronter les obstacles relatifs à la mise en mots. En résumé, l'enseignant en créant des tâches langagières, orientera son enseignement vers un but précis pour les apprenants. Ces tâches langagières peuvent être l'apprentissage à la formulation, à l'exposition de problèmes ou encore à la mise en mots d'information...

Pour résumé, l'approche intégrée a comme principal objectif d'amener les apprenants à développer des conduites langagières non pas en fonction de modèles préétablis (comme dans l'approche précédente) mais en créant des situations d'échanges permettant d'améliorer les conduites langagières initiales ou inhérentes aux élèves. On parle d'approche intégrée car elle ne découpe pas l'apprentissage de l'oral en unités d'enseignement mais en tâches. Celle-ci part des capacités initialement observées et inhérentes aux apprenants. De plus, elle s'avère être transversale à toutes les matières.

Pour Maurer (2001), à l'instar de l'approche par les genres oraux, la proposition d'un enseignement de l'oral intégré détient des avantages mais aussi des inconvénients. Elle permet dans un premier temps de ne pas alourdir le programme de français mais surtout de partir du langage initialement intégré par les apprenants, de leur pratique langagière maternelle. Cela évite la mise en avant de capacités faussées par l'imitation d'un discours trop éloigné des véritables représentations des apprenants. Cependant, la mise en place de cette approche n'est pas exempt certaines difficultés. D'abord, en ne distinguant pas l'apprentissage de l'oral à l'apprentissage d'une matière en question, l'élève ne se rend pas toujours compte qu'il travaille sur l'oral. Or, il a souvent été prouvé que l'apprentissage ne pouvait être effectif et efficace seulement si l'apprenant avait pleinement conscience de ce qu'il faisait. Ainsi, il peut en déduire les enjeux et de fait être davantage impliqué.

Aussi, cette approche, notamment dans le secondaire, demande une collaboration étroite entre l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique. Cela semble difficile et ce pour plusieurs raisons. Au niveau organisationnel, réunir une équipe enseignante pour réfléchir à un travail sur l'oral paraît incongru notamment au vu du positionnement de cet enseignement. Mais surtout, tous les professeurs ne détiennent pas la même expertise. Le professeur de français étant fortement avantagé.

II.1.3 Problématiques liées à l'enseignement de l'oral

Malgré la présence de discours quasiment opposés quant à cet enseignement, la quasi-totalité des chercheurs en didactique s'accordent à dire que l'enseignement de l'oral s'expose à plusieurs problématiques :

D'abord, pour Garcia-Debanc (1999) l'oral n'est pas spécifiquement employé au sein de la classe. En plus d'être, comme nous l'avons vu précédemment, une compétence transversale et utilisée dans différentes matières, elle détient la particularité d'être employée tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe. Son utilisation commence bien avant la scolarisation de l'apprenant. De fait, il apparaît difficile de considérer le développement et le perfectionnement de la compétence orale comme un enseignement à part entière. De plus, il n'existe pas de matière spécifique à l'oral, et peu de manuels proposent des activités centrées sur le développement de cette aptitude. De fait, et au vu des objectifs d'avancement demandés par les différents programmes, les professeurs ne favorisent que très peu l'enseignement en question.

Aussi, cette même auteure met en avant un autre problème rencontré dans l'enseignement de l'oral : l'évaluation. En effet et dans la mesure où, comme nous l'avons abordé dans la partie précédente, la compétence orale englobe de nombreux paramètres tel que la voix, la posture, le rythme ou encore l'intonation, il apparaît difficile pour un professeur de juger de manière non intuitive et spontanée de la prestation d'un apprenant. Mais surtout, il existe un manquement en termes d'indicateurs permettant cette évaluation. Et quand bien même ceux-ci existeraient, il faudrait qu'ils prennent en compte la diversité des élèves. Tous les apprenants ne sont pas égaux face à la pratique langagière. Déjà selon leur paramètres émotionnels, mais surtout selon leur propre culture. En effet, selon Maurer (2002), l'aptitude communicationnelle demande la maîtrise de différents éléments liés à la culture personnelle. Ces éléments ont été intériorisés par mimétisme familial ou médiatique. Ainsi, évaluer un élève sur l'ensemble de sa prestation orale paraît relativement complexe.

Aussi, apparaissent d'autres problématiques notamment sur le plan technico-temporel. Les effectifs en classe ne cessant de s'accroître, il semble ambitieux de pouvoir évaluer chaque élève sur une ou plusieurs prestations orales. Surtout que pour Perrenoud (1988), la maîtrise de l'oral ne peut s'acquérir que par une pratique régulière. Si le professeur souhaite mettre en place un enseignement de l'oral ainsi qu'une évaluation pertinente, cela risque de prendre énormément de temps. Cependant, Brenifier (2002) affirme que si un enseignant souhaite habituer un élève à parler, il faut « *perdre du temps* ». De plus, le matériel pédagogique dédié à cet enseignement s'avère être relativement limité. Certains professeurs utilisent pourtant des magnétophones, mais cela peut engendrer d'autres problématiques d'ordre déontologiques ou affectives. Pourtant, selon Halliday (1995), la date à laquelle a été inventée le magnétophone mobile devrait être admise comme fondamentale pour le développement des capacités linguistiques et orales.

Enfin, la dernière problématique que nous mettrons en avant dans ce travail est celle qui nous intéresse tout particulièrement : les blocages psychologiques et affectifs de certains apprenants face à l'exercice oral. La prise de parole en classe représente une prise de risque. Faire une erreur devant le public « classe » peut avoir des effets négatifs sur l'estime que l'apprenant se porte à lui-même. En effet, pour Cooley (1902), l'estime de soi se construit via « *l'intériorisation du jugements des autres* ».

En s'exposant au regard de ses camarades, l'élève prend donc un risque. Pour Julié (1988) « *les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise.* » En ce sens le professeur peut potentiellement agir sur cette dernière problématique.

Avant d'imaginer des méthodes ayant pour but de favoriser l'aisance orale des apprenants, nous allons tenter d'analyser, de manière plus spécifique, les raisons qui pourraient potentiellement expliquer la perception relativement négative que peuvent avoir les apprenants pour l'exercice oral.

II.2 La perception de l'oral chez les apprenants

Au sein d'une classe, les professeurs remarquent très rapidement les élèves s'exprimant facilement et ceux ressentant une certaine crainte face à l'exercice oral. Pour Wagman, psychologue pour enfants, cette crainte peut être motivée tant par des causes intrinsèques (le manque de confiance en soi), que par des facteurs extrinsèques tels que la peur de l'erreur ou du jugement des autres.

II.2.1 Une pratique évaluative trop présente

La fontaine (2008) explique dans l'un de ses ouvrages que les enseignants font très souvent passer les élèves à l'oral afin de les évaluer. Selon elle, cette pratique pousse les apprenants à se sous-estimer quant à leur qualité d'orateur. En effet, lors d'un passage à l'oral ce sont majoritairement les erreurs qui sont mises en avant par le professeur. Pour l'auteure, il ne faut donc pas seulement évaluer les élèves mais les pousser à travailler leur communication orale de manière régulière. L'évaluation ne date pas d'hier et de nombreux auteurs en dénoncent les revers.

Pour Butera (2011), elle est automatiquement perçue comme négative par les apprenants dans la mesure où beaucoup d'enseignants l'utilisent comme une sanction. Wine (1971) montre dans ses recherches qu'au cours d'une évaluation, les apprenants ont tendance à davantage penser aux expériences d'échecs qu'ils ont vécues dans le passé plutôt qu'à la tâche demandée sur le moment. De fait, l'évaluation tend à générer du stress ainsi que de l'anxiété chez l'élève.

Pour Ang et Huan (2006), le stress scolaire représente *«un état présent chez les élèves qui se sont fixés des buts inatteignables ou/et pour qui la perception des attentes de leur entourage vis-à-vis d'eux dépasse leurs capacités perçues»*. L'un des principaux facteurs de stress pour les apprenants s'avère être la pression parentale. Les parents attendent de leurs enfants de bons résultats scolaires, ces résultats étant fortement liés aux évaluations, on peut facilement en conclure qu'évaluer les élèves en permanence ne leur permet pas d'être en condition optimale pour s'investir avec assurance et aisance dans une activité quelle qu'elle soit. Ainsi, le stress apparaissant lorsqu'une personne ne dispose pas des ressources personnelles pour franchir les obstacles déposés sur sa route, il n'apparaît pas ou peu propice à l'implication d'un élève face à une activité qui en génère.

Aussi, les conséquences du stress chez les apprenants sont nombreuses. Pour Torsheim et Wold (2001), il entraîne des symptômes physiques ne permettant pas une concentration optimale. Mais surtout, le stress est l'un des premiers facteurs d'échec scolaire ainsi que de dépression. De plus, ce ressenti, pourtant si courant, a tendance à favoriser des comportements addictifs ou violents.

De plus, pour Perrenoud (1988), l'évaluation participe à la création d'une hiérarchie entre les élèves qui se comparent lorsque le professeur annonce les notes relatives à l'évaluation. Ainsi, ils se classent par la suite soit dans la catégorie des bons élèves soit dans la catégorie des mauvais élèves. Lorsqu'ils sont notés, les apprenants pensent que le professeur les juge sur leur propre personne.

De fait, l'impact de l'évaluation va bien au-delà du sentiment de compétence chez les apprenants. L'évaluation a surtout un impact sur l'estime que les élèves peuvent avoir d'eux-même (Barlow 1992).

Même si aujourd'hui, une grande majorité des chercheurs s'accordent à penser que l'évaluation s'avère être un passage obligé dans la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage (Monteil 1990). Les institutions commencent à prendre conscience des enjeux psychologiques inhérents à ce mode de jugement scolaire. Depuis 2012, le Conseil supérieur des programmes accroît le nombre de propositions relatives à une modification nécessaire des modalités d'évaluation (notes, barèmes etc...).

II.2.2 L'importance de la composante affective : le regard des autres

On remarque bien, dans la sous partie précédente, que l'affect influence fortement l'adolescent, tant dans ses modes de pensée que dans ses comportements. Parler c'est interagir, c'est construire des relations dans un cadre particulier. Cette interaction ne passe pas seulement par le verbal. En ce sens, communiquer ne provoque pas seulement du son, cela amène l'individu à engager sa personne entière dans l'acte de communiquer.

Selon Watin (2001), lorsqu'un individu interagi, son affect, son identité ainsi que ses connaissances sont mis en jeu. Pour Rodriguez, Plax et Kearney (1996) « *affect is by definition, an intrinsic motivator. Positive affect sustains involvement and deepens interest in the subject matter* ». Ainsi, pour les praticiens souhaitant favoriser la motivation ainsi que l'implication au sein de leurs classes, il apparaît fondamental de prendre en considération les différentes dimensions affectives pouvant être mises en jeu au sein des enseignements donnés.

Pour Beaucage (1997), la plupart des élèves sont victimes d'anxiété avant de passer à l'oral. L'anxiété peut se définir selon Cloutier (1992) comme la peur omniprésente que ressent une personne face à une situation dans laquelle elle sera fortement susceptible d'être jugée par autrui. Selon Horwitz et al. (1986), l'anxiété, présente lors d'une communication orale, est principalement liée à trois facteurs. Le premier est l'appréhension d'interagir avec les autres ou encore la peur de ne pas s'exprimer correctement afin de se faire comprendre. Mais aussi, la peur de ne pas comprendre les questions des professeurs. Le deuxième facteur est l'anxiété face à l'évaluation.

Ce deuxième facteur s'avère être lié au troisième. En effet, la dernière raison pouvant expliquer l'anxiété ressentie par les élèves lors d'un exercice oral est la peur de l'évaluation négative. Ainsi se faire corriger par le professeur devant toute la classe reste un moment troublant pour un apprenant.

De plus, l'anxiété tend à avoir un impact sur la compétence. Pour Young (1986), un élève anxieux sera forcément moins compétent au cours de sa prestation orale. Ainsi, l'anxiété influencerait de manière négative la réussite des apprenants. Parler devant sa classe revient donc à s'exposer à ses camarades mais aussi à ses professeurs. L'élève doit contrôler son anxiété afin de réaliser une performance. Cette exposition au regard des autres est souvent problématique pour les élèves et influence sa manière d'être durant l'exercice. En effet, selon Mead (2006) lorsqu'un individu participe à une activité impliquant un groupe social, il construira automatiquement ses réponses en fonction du comportement ou des réactions des autres.

Le fonctionnement d'une classe est souvent associé au fonctionnement d'une société. Le langage détient un rôle social dans le sens où certains élèves, en participant de manière récurrente et sans gêne se positionnent comme des « leaders » au sein du groupe classe. Pour François (1990) certains élèves, de par leur statut au sein de la classe, ont l'autorisation implicite du groupe classe de s'exprimer librement au détriment de certains élèves ne détenant pas assez de confiance en eux pour faire de même et ainsi affronter sans crainte le regard des autres. L'objectif du professeur sera alors de créer un climat de classe au sein duquel chaque élève trouve sa propre place au sein du groupe. D'autant plus que pour Johnston (2010), un sentiment d'appartenance positif à un groupe favorise l'implication et la participation orale des apprenants.

II.2.3 L'estime de soi et de sa compétence

Nous venons de voir que, pour certains élèves, s'exposer devant une classe s'avère être une tâche relativement difficile. Le jugement d'autrui peut avoir raison des compétences langagières pourtant présentes chez l'apprenant. De nombreux chercheurs ont remarqué que l'une des autres causes de l'appréhension à participer ou à communiquer devant un groupe était liée à la valeur qu'un apprenant s'attribue à lui-même ou encore à son estime personnelle. Les recherches sur l'estime de soi se sont fortement développées dans les années 60, au même moment que l'apparition des premières théories de la cognition humaine. En effet, ces dernières ont prouvé que les comportements des individus étaient fortement influencés par la perception de la complexité qu'ils avaient des différentes situations.

James (1890) sera le premier à définir l'estime de soi comme la relation existante entre la réussite effective et l'ambition de départ. Bien plus tard, Hartié (1998) parle de l'estime de soi comme de « *l'évaluation globale de la valeur de soi en tant que personne. [...] c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même* ».

Selon ce même auteur, l'estime de soi se construit grâce aux interactions sociales. Cooley (1902) avait déjà fait le même constat cent ans auparavant. Selon lui, l'estime personnelle se construit grâce aux différentes interactions. Ainsi, on peut dire que l'estime de soi détient une influence sur la participation orale en classe mais aussi que le fait de participer peut potentiellement améliorer la perception que l'on a de soi-même.

De fait, la prise de parole en classe serait fortement liée à la confiance que détient un apprenant en ses propres savoir-faire langagiers. Si un élève pense qu'il peut répondre correctement à une question, ou alors qu'il détient les compétences pour venir s'exprimer clairement devant ses camarades, il aura d'autant plus l'envie de le faire. À l'inverse, un élève croyant n'avoir qu'une faible capacité d'intervention ne prendra pas le risque de s'exposer à l'oral.

Pour Bandura (1986) se sentir compétent est essentiel pour agir avec performance et pertinence dans notre société. Ce que nous ressentons dans une situation donnée, c'est à dire la perception que nous avons de notre compétence, impacte fortement sur notre motivation à agir. Phillips (1987) a révélé qu'environ 30 % des élèves étaient affectés par « *l'illusion d'incompétence* ». Phénomène peu reconnu à ce jour, mais qui nécessiterait, selon lui, d'être pris en compte dans les différentes recherches en didactique, notamment en vue de l'augmentation de l'échec scolaire.

Ainsi, on remarque que les interactions en classe, la prise de parole ainsi que l'exposition orale placent les apprenants face à des émotions variées et spécifiques à chaque apprenant. La complexité de l'enseignement de l'oral prend alors tout son sens lorsqu'on s'intéresse à la perception des élèves. Prendre en compte la diversité des élèves, leur vécu « scolaire » ou cursus, leurs émotions semble alors nécessaire pour envisager un enseignement de l'oral serein tant pour les professeurs que pour les élèves.

Grâce à cette deuxième partie, nous pouvons déjà commencer à imaginer certaines pistes et conditions d'apprentissage susceptibles de faciliter l'expression orale des élèves. Mais avant cela, nous allons tenter de nous renseigner davantage sur la pédagogie par le jeu afin de voir si celle-ci peut potentiellement nous apporter certaines conditions favorables que nous recherchons.

III La désacralisation de l'exercice oral par le jeu

À première vue, l'utilisation du jeu comme outil pédagogique au lycée peut paraître incongrue, voire même inappropriée. Si l'on revient à l'origine étymologique du terme, « *jouer* » vient du latin *jōcare* qui signifie plaisanter, se divertir, badiner. Ces dernières dénominations ne semblent pas être en adéquation directe avec les enjeux du baccalauréat, l'inquiétude peut alors apparaître comme légitime. Pourtant de plus en plus de professeurs tentent l'expérience. Le jeu s'intègre peu à peu dans l'enseignement. Pour ses défenseurs, il ne s'agit pas de « *jouer pour jouer* » mais d'utiliser le jeu de manière occasionnelle comme outil pédagogique permettant l'acquisition de compétences spécifiques. Par ailleurs, le jeu représente, pour certains enseignants, un moyen de motiver des apprenants en difficulté face aux enseignements dits « *classiques* ». (Berthou et Natanson, 2013).

III.1 Le jeu comme outil pédagogique auxiliaire à l'enseignant

III.1.1 Le jeu et sa mutation conceptuelle

Au départ, les définitions allouées au concept de « *jeu* » avaient la particularité d'opposer d'une manière relativement stricte l'activité de jeu à l'activité de travail. Pour Baldwin (1837) le jeu représente « *une activité autotélique s'opposant au travail* ». P. Janet le qualifie « *d'activité inférieure, non adaptée au réel comme l'est le travail* ». Ce n'est que dans les années 30 que le jeu prendra une dimension cognitive, voire même éducative. Cette mutation conceptuelle a d'abord été inaugurée par Blodget (1929). Pour lui, le jeu permet l'exploration et donc le développement cognitif. Vingt ans plus tard, Bateson et Goffman (1950) mettent en avant l'importance du jeu dans le domaine éducatif. Pour Piaget (1954), « *jouer* » impacte le développement cognitif mais aussi la socialisation. Les règles que l'on peut retrouver dans un jeu, en particulier leur acceptation nécessaire si l'on souhaite y participer, renvoient aux règles que l'on peut retrouver dans la société. Ainsi, il participe tant à l'apprentissage de la vie en collectivité qu'à la construction de relations sociales. Caillois (1967) fera la même conclusion, il démontrera que le jeu, notamment la manière dont il se constitue peut sembler similaire aux normes relatives à la vie en société.

Au XX^{ème} siècle, le développement des recherches consacrées au jeu va fortement participer à son acceptation en tant qu'outil d'apprentissage. Une évolution sur le plan didactique va donc avoir lieu à partir des années 90. Le jeu se légitime peu à peu aux yeux du système éducatif.

L'enseignement se tourne alors vers l'apprenant, vers ses modes d'apprentissage et de nombreuses théories constructivistes apportent des ressources supplémentaires à la mise en œuvre d'une pédagogie ludique. Vers la fin des années 90, le développement des recherches en didactique ludique s'accroît. Il apparaît nécessaire de placer le plaisir de l'apprenant au centre des processus d'apprentissage, notamment si l'on souhaite favoriser l'implication de celui-ci. Cependant, le jeu doit détenir des objectifs ciblés ainsi que des consignes claires.

Cette évolution conceptuelle du « jeu » ne permet pas de donner une définition définitive et balisée de ce terme polysémique. Très souvent employé, le concept de « jeu » a vu sa définition évoluer au cours du temps. Dans ce travail nous avons tout de même fait le choix de donner une définition. Nous avons choisi celle de Degrandmont (1999), dans la mesure où nous pensons qu'elle illustre de manière significative l'ensemble des évolutions relatives à ce terme. Pour l'auteure, le jeu est une activité intrinsèque, privilégiée et libre, permettant de développer une certaine créativité. Elle rajoute que celui-ci s'apparente à un *« acte total faisant appel à tout l'être. Une activité incertaine, dépendante de la fantaisie du joueur. [...] Une activité qui fait appel à la motivation intrinsèque. Et qui permet « l'apparition de comportements exploratoires. [...] De répondre à une progression liée au profil de l'apprentissage. »*

En guise de conclusion, on peut donc voir qu'à mesure du temps et des recherches qui lui ont été consacrées, le jeu a peu à peu trouvé une certaine légitimité au sein de l'enseignement. Cependant, pour conserver cette dimension éducative, l'activité ludique se doit de comporter des objectifs pédagogiques précis définis au préalable.

III.1.2 Les différents types de jeux et leurs conditions d'usage

Degrandmont (1999) met en avant qu'il existe trois types de jeux à usage scolaire. D'abord le jeu « ludique ». Dans cette catégorie, les notions de plaisir et de créativité sont prédominantes. Ce type de jeu n'impose pas de règles, ne détient pas de cadre particulier et favorise la créativité notamment grâce à sa nature spontanée. Par exemple, au sein d'une classe, si un enseignant dispose des objets divers sur les tables et ne donne aucune consigne, les apprenants agiront et utiliseront ces objets en fonction de leur propres envies du moment. Par contre, si l'enseignant intervient en orientant les élèves sur l'utilisation de ces objets, le jeu ne se classera plus dans la catégorie « ludique » mais « éducatif ».

Pour plusieurs auteurs, ce type de jeu n'est pas apte à favoriser un enseignement spécifique dans la mesure où un aspect ludique trop développé peut représenter un obstacle à l'apprentissage. Le jeu « *éducatif* » a pour principal objectif l'acquisition de nouvelles connaissances. Il impose un premier cadre relatif à des objectifs d'apprentissage. L'objectif étant que l'apprenant ne se rende pas compte qu'il apprend. En effet, la dominante éducative n'est pas perceptible pour les élèves afin que l'effort d'apprendre soit démystifié au maximum. Pour l'auteure, c'est un bon moyen d'observer les modes d'apprentissages des apprenants. Brougère (1995) compare le jeu éducatif à une « *ruse* » ayant pour objectif de rendre un exercice amusant ou plus agréable aux yeux de l'élève.

Enfin, le dernier type de jeu est de nature « *pédagogique* ». Dans ce cas, l'apprenant doit faire appel à des connaissances déjà intégrées pour réussir dans le jeu. Le principal objectif sera donc de tester les compétences et de placer l'apprenant dans une logique de perfectionnement. La notion de plaisir est fortement amoindrie dans la mesure où les objectifs pédagogiques sont expliqués dès le départ aux apprenants.

Après avoir choisi l'objectif principal du jeu, le professeur devra mettre en place les conditions nécessaires au bon déroulement de ce dernier. Pour Haydee (2008), le jeu doit être en conformité avec les objectifs du programme et détenir un lien explicite avec les enseignements en cours afin que les apprenants en relèvent l'utilité. Lors de la création du jeu, l'enseignant devra se placer du côté des apprenants afin d'imaginer en amont les différentes problématiques qui pourraient apparaître. Mais surtout, après avoir explicité des règles claires, l'enseignant se placera le plus souvent des cas en « *observateur* » afin d'assurer un *feed-back* constructif. Pour Jouneau-Sion (2009) il est primordial de revenir avec les apprenants sur ce qu'ils ont pu faire durant l'activité.

III.1.3 Les avantages et limites de la pédagogie par le jeu

Malgré la réticence de certains auteurs, les avantages relevés par les défenseurs de la pédagogie du jeu sont nombreux. De Grandmont (2007) fait un récapitulatif général de ceux-ci. D'abord, la pédagogie par le jeu tend à favoriser l'implication des apprenants. Ainsi, la mise en place d'une activité ludique peut potentiellement servir de tremplin pour relancer l'intérêt d'un concept qui, pour les apprenants, n'avait que très peu d'importance au départ. Les élèves vont communiquer entre eux, travailler ensemble, ce qui tend à transformer le jeu en outil mémo-technique efficace. Par ailleurs, le jeu pédagogique permet de vérifier si les apprenants ont bien intégré les différentes connaissances vues en classe tout en allégeant le poids de l'erreur et de l'échec. L'évaluation serait alors moins stressante pour l'élève.

De plus, pour Silva (2008) le jeu suscite la motivation des apprenants qui souhaiteront davantage se dépasser que pendant une activité dite « classique ». Il permet aussi de développer le travail en équipe, la prise de décision collective et donc la cohésion ainsi que le respect tant envers ses coéquipiers que ses adversaires.

Cependant, la pédagogie par le jeu n'est pas exempt de limites. Annoncer aux apprenants que nous allons jouer durant le cours peut provoquer plusieurs types de réactions. Pour Eckert et Klemm (1998) la perception du jeu étant différente pour chaque personne, il est difficile d'imaginer ce que peuvent comprendre les élèves lorsque nous leur proposons de jouer. Pour les apprenants adeptes des méthodes pédagogiques dites « classiques », le fait de jouer peut provoquer un certain malaise. Certains d'entre eux pourront même refuser de jouer. À l'inverse, certains apprenants peuvent voir dans l'activité proposée une occasion parfaite pour ne rien faire. Ils fourniront le minimum d'effort, quitte à entraver le bon déroulement de l'activité (Degrandmont, 1999). Or, dans les deux cas présents ci-dessus, si l'enseignant force un élève à jouer, la notion de plaisir est écarté, de fait l'activité ne peut plus être qualifiée de « jeu ». Un enseignant ne peut pas prévoir à l'avance la réaction de ses apprenants pendant l'activité. La capacité de gestion de classe de l'enseignant devra donc être à son paroxysme dans ce type d'activité.

Ensuite, peuvent apparaître les contraintes d'ordre temporel, matériel, organisationnel mais aussi institutionnel. En effet, la mise en place d'un jeu en classe demande une période de préparation conséquente. Il faut définir les objectifs pédagogiques et s'assurer que ceux-ci soient en adéquation avec le programme. Ensuite, il sera nécessaire de choisir le jeu voire même de le construire, d'en définir ses règles mais surtout d'en d'imaginer son feed-back. Ainsi, on remarque que les recherches ont mis en avant certains avantages quant à l'utilisation du jeu en classe. Cependant, pour être efficace, son organisation et son contenu doit respecter certaines conditions.

III.2 Envisager une approche ludique au service de l'exercice oral

Après avoir consulté de nombreux travaux relatifs à nos différents objets de recherche. Des premières pistes de réponses sont apparues. Nous avons remarqué que l'oral était un exercice périlleux pour une grande majorité des apprenants. Dans cette dernière sous partie, nous allons voir si certaines des caractéristiques négatives relatives à l'exercice oral peuvent potentiellement être atténuées.

III.2.1 L'atténuation du sentiment d'évaluation

Nous avons vu précédemment que les apprenants n'appréciaient pas l'exercice oral, et ce pour plusieurs raisons. La première que nous avons mise en évidence est le sentiment d'évaluation trop présent qui bloque les élèves et tend à générer un sentiment de stress. Les points négatifs étant plus souvent relevés que les points positifs, l'estime de soi des apprenants tend à se détériorer. Or, selon Calonne (2000), si l'on souhaite qu'un apprenant s'exprime à l'oral, il est nécessaire de favoriser l'impression chez l'élève de ne pas être jugé. De fait, pour Jorro (2007) l'enseignant se doit alors de « dédramatiser » l'évaluation.

Pour Perrenoud (1988), cette première remarque va de pair avec le fait que l'enseignant se doit de dédramatiser l'erreur lors d'une production orale. Pour un élève se tromper représente un échec qui peut s'avérer être difficile à surmonter, d'autant plus si cette erreur est relevée devant la classe entière. De plus, pour Robert Guichenuy, (2001) l'enseignant se doit d'avoir une posture d'écoute active face à l'apprenant. Lui couper la parole, pour mettre en avant une erreur commise risque fort de rendre l'exercice encore plus périlleux pour l'élève. Enfin, l'enseignant se doit de rappeler à l'ensemble des apprenants, que l'erreur est un palier préalable à tout apprentissage.

À première vue, la pédagogie du jeu semble être particulièrement adaptée à ces premiers objectifs. D'abord car le caractère ludique de la mise en place d'un jeu en classe peut permettre aux apprenants de ne pas l'associer directement à une évaluation. En effet, la nature « *peu sérieuse* » et initialement reconnue à la notion de jeu peut servir de *ruse* à l'enseignant qui pourra repérer les réelles capacités des apprenants. Capacités, qui ne seront pas faussées par le sentiment d'évaluation.

Par ailleurs, l'enseignant peut utiliser le jeu comme entraînement en amont d'une évaluation. Par exemple, dans notre cas il s'agira de mettre en place un jeu permettant aux apprenants de s'exprimer à l'oral dans un contexte moins formel afin de les entraîner avant une évaluation. En ce sens, le jeu peut être utilisé soit dans le cadre d'une évaluation « cachée », soit comme entraînement à une évaluation future. Dans les deux cas, utiliser le jeu pour dédramatiser une évaluation peut alors être envisageable.

De plus, le contexte moins formel construit via la mise en place de jeux peut permettre à l'enseignant de camoufler un objectif pédagogique traditionnellement contraignant ou lourd à assimiler pour les apprenants, tout en favorisant un climat propice à l'expression.

III.2.2 La construction d'un climat propice à l'expression

L'une des compétences transversale à l'ensemble des professeurs est de mettre en place un climat de confiance au sein de sa classe. Ce climat aura pour objectif de favoriser la participation active ainsi que le respect entre les élèves. Pour Claux et Tamse (1997), la mise en œuvre d'un climat propice à l'apprentissage représente un enjeu primordial pour les enseignants dans la mesure où il impacte fortement l'apprentissage des apprenants. De plus, ce climat de classe positif impacte sur l'estime de soi. En effet, un espace où les élèves sont acceptés tant par leurs camarades que par leurs professeurs favorise un sentiment de bien être chez les élèves et participe au développement de la confiance en soi ainsi qu'en ses capacités.

Aussi, le positionnement de l'enseignant semble primordial pour favoriser un climat propice à l'expression orale. Selon Le Manchec (2001), l'enseignant représente, pour l'apprenant un exemple en termes de maîtrise de l'expression orale. Mais surtout, il permet à l'élève de perfectionner ses compétences langagières notamment grâce à la reformulation. Cependant, une enquête de l'Education nationale réalisée à la fin des années 90, montre que les interactions en classe sont trop souvent orientées vers la volonté des enseignants. De plus, les enseignants tendent à prendre une place encore trop prépondérante, ce qui a tendance à mettre mal à l'aise les élèves éprouvant des difficultés à s'exprimer à l'oral. Pour Le Manchec, l'enseignant doit se mettre en retrait, agrandir l'espace d'expression des élèves s'il souhaite travailler l'expression orale.

Nous pensons donc que la mise en place d'un jeu en classe peut fortement participer à la création d'un climat propice à l'expression. Climat au sein duquel les élèves pourraient s'exprimer sans gêne ni crainte. D'abord, l'organisation nécessaire se retrouve grâce aux différentes règles relatives aux activités en question. Ces règles représentent des contraintes pédagogiques qui risquent d'être davantage acceptées par les apprenants qu'au cours d'une séance de cours classique. Aussi, le caractère ludique d'un jeu permet d'atténuer le sentiment de stress pouvant bloquer certains apprenants dans leur expression orale et favorisera la cohésion de groupe dans certains cas. Un climat de classe au sein duquel les élèves usent de leur expression orale, est un climat dans lequel les apprenants ressentent de la motivation quant à cette action. Le fait que le jeu soit une source de motivation n'est plus à démontrer. Nous l'avons vu notamment grâce aux travaux de Silva (2008) et de Degrandmont (1999). C'est ainsi que nous pensons que le jeu, en tant qu'application ludique d'apprentissage, peut participer à l'amélioration de la perception des apprenants face à l'exercice oral. De plus, son aspect original peut potentiellement permettre l'intégration et la création d'activités orientées vers les différentes problématiques ressenties par les apprenants.

PARTIE 2 DESIGN DE RECHERCHE

Grâce à l'expérimentation que nous allons mettre en œuvre, nous souhaitons répondre à notre problématique de départ à savoir : *En quoi l'intégration d'activités ludiques en classe peut-elle permettre l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants ?*

En d'autres termes, nous allons observer si le fait de mettre en place des activités ludiques, orientées vers la dédramatisation de l'expression orale, peut potentiellement aider les apprenants à communiquer en public avec plus d'aisance et moins d'appréhension.

Pour ce faire, nous utiliserons une méthodologie qualitative puis quantitative. En effet, dans un premier temps, nous allons mener deux entretiens de groupe semi-directifs. L'objectif étant de mettre en avant les différents facteurs pouvant expliquer les raisons de l'apparition de sentiments relativement négatifs, de la part des apprenants, face à l'exercice oral. Ces entretiens nous permettront de mettre en place une seconde méthodologie dite « pré-test/post-test » et d'envisager l'élaboration d'un questionnaire plus complet, centré sur les premiers résultats visibles lors des entretiens, qui nous permettra d'obtenir des informations plus précises et surtout relatives à un échantillon plus large.

Nos hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse générale :

H1 : Il existe un lien entre la mise en place d'une pédagogie ludique et l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants.

H0 : Il n'existe pas de lien entre la mise en place d'une pédagogie ludique et l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants.

Hypothèses opérationnelles : les différentes dimensions de la perception

H1.1 : La perception des apprenants est liée à leurs caractéristiques personnelles

H1.2 : Davantage d'apprenants apprécient passer à l'oral suite à l'expérimentation

H1.3 : L'expérimentation pousse les apprenants à participer davantage en classe

H1.4 : Les apprenants ressentent moins le stress lié à l'expression orale après l'expérimentation

H1.5 : Le regard ainsi que le jugement des autres a moins d'impact sur les apprenants suite à l'expérimentation

I Les choix méthodologiques

I.1 L'entretien de groupe semi-directif : une étape préalable

L'entretien de groupe est une méthode qualitative de recueil de données. Elle consiste à interroger un groupe de personnes sur un sujet bien spécifique. Ces entretiens seront semi-directifs. L'objectif étant de centrer les discussions sur des thèmes pré-établis en amont sans pour autant enfermer le discours des élèves.

Dans notre cas, nous avons choisi d'utiliser cette méthodologie dans la mesure où il n'existe pas de recherches illustrant des différents facteurs pouvant expliquer la perception négative de certains apprenants face à l'exercice oral. De fait, via cette première méthode, nous souhaitons faire ressortir, de manière générale, les différentes raisons qui poussent les apprenants à ne pas apprécier le fait de s'exprimer devant leurs camarades. Le but étant de formuler et de répondre à nos premières hypothèses en élaborant, par la suite, un questionnaire davantage détaillé et destiné à un plus large échantillon.

Nous avons donc réalisé deux entretiens de groupe. Le premier groupe est composé de 11 élèves de 1ère STMG, le second groupe se compose, quant à lui, de 15 élèves de 1ère STMG. Selon Simard (1989) il s'avère être judicieux de limiter le nombre de personnes au sein du groupe observé dans la mesure où il existe un risque de création de « sous-groupes » pouvant fausser les résultats de l'entretien. De plus, un nombre trop élevé de participants peut bloquer les élèves dits « timides » ou réticents à exprimer des idées personnelles en public. En amont de la réalisation de ces entretiens, nous avons conçu un guide d'entretien afin de structurer au maximum le déroulement de ceux-ci. L'objectif étant de garantir la similitude des thèmes abordés pour les deux groupes. (*Cf. Annexe 3 page III*)

I.2 La méthodologie quantitative pré-test/post-test

Ces premiers entretiens nous ont permis de mettre en avant les principaux facteurs pouvant expliquer les raisons potentielles de la non-implication de la plupart des apprenants dans l'exercice oral. À la suite de leurs retranscriptions, l'élaboration d'un questionnaire, qui nous permettra de juger de la perception des apprenants avant et après l'expérimentation par le jeu, sera envisageable.

Le questionnaire peut se définir comme un outil de recueil, d'enregistrement et de stockage de l'information. Il se compose de questions ouvertes et/ou fermées dont les réponses seront analysées et interprétées. Ce premier questionnaire (*Cf. Annexe 4 page IV*) sera distribué au sein de deux classes de 1ère STMG composées de 57 élèves au total. Au sein de ces classes, et durant deux à trois séances de TD, des professeurs tenteront de mettre en place des activités ludiques, centrées sur l'exercice oral, mais surtout détenant comme principal objectif l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants. À la fin de cette expérimentation, le premier questionnaire sera distribué une seconde fois. Le but sera de remarquer si la perception des élèves, présents au sein des deux classes confrontées aux activités ludiques, a potentiellement évoluée.

Cette méthode expérimentale pré-test/post-test est très souvent utilisée dans les recherches en sciences de l'éducation. L'objectif étant de vérifier les effets de nouvelles méthodes pédagogiques sur des groupes d'élèves. En termes statistiques, nous allons mettre en œuvre une analyse de variances ou factorielles. En effet, cette méthode statistique appelée aussi «ANOVA» semble adéquate lorsqu'un groupe est soumis à une ou des variables indépendantes pré et post-expérimentation. L'objectif étant de savoir si une ou plusieurs variables dépendantes (*la perception et ses différentes dimensions*) sont en lien avec une ou plusieurs variables indépendantes (*l'activité ludique*).

I.3 L'expérimentation par le jeu

Suite à la distribution du premier questionnaire, nous avons construit deux séances de TD en demi-groupe destinées à deux classes de 1ère STMG (soit quatre séances d'1h30 au total). Ces deux séances détiennent chacune un objectif bien précis. Ces objectifs ont été choisis grâce aux éléments trouvés dans la construction de notre cadre théorique, mais aussi grâce aux éléments sélectionnés dans les entretiens de groupe.

La première séance s'oriente vers la création d'un climat de groupe propice à la mise en confiance. L'objectif étant que les apprenants aient confiance en leur camarade, se sentent dans un climat de classe serein où le jugement de l'autre ne semble pas être une priorité. La seconde séance se divise en deux objectifs. D'abord nous souhaitons que l'élève s'approprie l'espace tableau très souvent destiné au professeur. Ensuite, nous voulons développer la confiance des élèves en leur capacité d'orateur notamment grâce à l'utilisation de la rétroaction positive.

Séance 1: Instauration d'une cohésion de groupe et d'un climat de classe serein

Activité 1 : Communication non-verbale (Durée : 10 à 15 minutes)

Le groupe marche lentement dans l'espace classe. Lorsque l'enseignant tape dans ses mains, les élèves se donnent la main. Puis le professeur annonce un élément que les élèves vont devoir former (un chiffre, une étoile, un vase, une fusée...). En silence et sans se lâcher les mains, les élèves vont devoir créer la forme de cet élément. Les élèves doivent interagir sans parler, par des regards, des gestes et ainsi construire une certaine complicité leur permettant de réussir l'exercice.

Activité 2 : La construction d'une histoire de groupe (10 à 15 minutes)

Positionnés un peu partout dans la salle, les élèves ferment les yeux. L'enseignant désigne une personne pour commencer une histoire. Ensuite, il désigne un autre élève pour continuer cette histoire et ainsi de suite jusqu'à l'arrivée de la chute. En fonction du temps, il est possible de créer 2 à 3 histoires.

Activité 3 : Le rôle de chacun dans une équipe (30 minutes, soit 15 minutes d'activité et 15 minutes de bilan)

Les élèves s'installent par 2 et doivent se munir d'une seule feuille et d'un seul stylo. Sans se parler, et en déposant chacun une main sur le stylo tout le long de l'activité, les binômes vont devoir dessiner : une association, une entreprise ainsi qu'une organisation publique dans l'ordre qu'ils souhaitent.

Dans cette activité, c'est surtout le bilan post-activité qui est intéressant. On peut alors demander aux élèves : Qui a dirigé le stylo ? Comment avez-vous choisi l'ordre ? Quelles ont été vos difficultés ? Comment avez-vous communiqué ? L'objectif sera de faire apparaître les principales caractéristiques d'un travail de groupe (Présence d'un leader, confiance entre les partenaires, communication non verbale...)

Activité 4 : Jeu de rôle spontané (30 à 40 minutes)

L'objectif de cette activité est de commencer la préparation de la séance 2 davantage centrée sur l'oral. Sans préparation au préalable, les élèves se positionnent par deux dans la classe (où et de la manière qu'ils souhaitent) et doivent jouer une scène mettant en avant un acte d'interaction entre deux individus par téléphone. Les sujets peuvent éventuellement être donnés par le professeur.

Séance 2 : Appropriation de l'espace et rétroaction positive

Activité 1 : Tim's up Sciences de gestion (1heure)

L'objectif de ce jeu va être de dédramatiser l'espace « tableau » en principe réservé au professeur. Dans ce jeu, les élèves se positionnent devant le tableau afin de s'approprier cet espace qui ne leur est réservé que lorsqu'ils passent à l'oral. Le professeur demande à tous les élèves de noter, sur des morceaux de papiers, cinq mots relatifs aux matières suivantes : management, sciences de gestion, économie et droit.

Ensuite, l'enseignant récolte les papiers, vérifie qu'il n'y a pas de doublons et les place dans une boîte, ou dans un sac. Pendant ce temps, les élèves forment deux groupes bien distincts.

1ère manche :

De manière successive, un des élèves de chaque équipe vient au tableau faire deviner à son équipe le maximum de mots en une minute. L'orateur peut parler librement mais les gestes sont interdits. Les membres de l'autre équipe doivent être silencieux mais ils doivent aussi mémoriser l'ensemble des mots qui passent parce qu'ils réapparaîtront lors de la manche suivante.

Exemple : Si sur le papier, il y a écrit « processus », l'orateur, pour faire deviner le mot à son équipe pourra dire : « ***C'est un ensemble de tâches successives qui permettent d'atteindre un objectif.*** »

L'enseignant met de côté tous les mots trouvés par l'équipe, comptabilise les points et les note au tableau (un point par mot). Un membre de l'autre équipe vient à son tour et fait la même chose avec les mots restants. Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les mots aient été trouvés.

2ème manche :

L'ensemble des papiers sont remis dans le sac. Le principe reste identique à la première manche, mis à part que cette fois-ci, les candidats n'ont plus le droit de faire des phrases. Ils ne peuvent dire qu'**un seul mot pour faire deviner le mot inscrit**. Exemple pour le mot processus : « ***étapes*** »

3ème manche :

Cette dernière manche reste identique aux manches précédentes, mais cette fois, les élèves qui passent au tableau utilisent seulement des gestes pour faire deviner le mot.

Activité 2 : Exposé sur un sujet connu et rétroaction positive (30min)

Deux objectifs sont assignés à cette activité. Le premier est de favoriser l'amointrissement du stress ressenti lors de l'expression orale notamment grâce à la possibilité pour l'élève de communiquer sur un sujet qu'il lui est familier.

Selon FLORIN Agnès (1991), un des facteurs pouvant favoriser l'expression orale des élèves est la « familiarité du sujet ». En effet, lorsque l'exercice oral est orienté vers un sujet connu par l'élève, le stress lié au manque de confiance en soi s'avèrera amoindri.

Le second objectif est de développer l'acceptation des compliments par les élèves ainsi que l'amélioration de la confiance en soi grâce à la formulation de remarques positives par les observateurs. La rétroaction positive est un outil servant à identifier et mettre en avant des forces ou vertus afin de donner à la personne concernée l'occasion de les développer. Ce concept est notamment utilisé en psychologie positive et se base sur le modèle développemental de Wolfensberger (1991). Selon lui, la rétroaction positive favorise l'apparition d'émotions positives et augmente la chance de provoquer des comportements cherchant à développer les compétences mises en avant.

Dans cette dernière activité, nous proposons donc aux apprenants de réaliser un exposé sur un sujet qu'ils maîtrisent. Aucune contrainte de temps n'est donnée. L'objectif étant que les apprenants détiennent une certaine liberté.

Les observateurs se doivent de rester concentrés sur l'exposé et de féliciter les orateurs à la fin de la prestation. Pour ce faire, une fois l'exposé réalisé, l'ensemble de la classe doit applaudir les participants mais surtout tous les observateurs doivent inscrire sur un morceau de papier un adjectif positif quant à la prestation de l'orateur. À la fin de la prestation orale, l'élève exposant passe dans les rangs afin de récupérer les différents morceaux de papiers et se positionne dans un coin de classe afin de les lire.

II L'analyse des données

II.1 Les résultats des entretiens de groupe

Les entretiens de groupe nous ont permis de mettre en avant, d'une manière très générale, les freins et les motivations du passage à l'oral mais aussi de détenir un premier aperçu sur la perception de l'exercice oral par les apprenants. C'est notamment grâce à ces premiers entretiens que nous allons pouvoir construire le questionnaire et ainsi tenter de répondre à nos hypothèses.

Thème 1 : La présence de l'enseignement au lycée

Via ce premier thème, nous souhaitons comparer les résultats de notre recherche théorique avec la réalité du terrain. Dans nos recherches, nous avons constaté que l'enseignement de l'oral était souvent cantonné au cours de français. La transversalité de cet enseignement, pourtant recommandé par certains auteurs, semblait alors compromise.

Nous avons demandé aux élèves dans quelles matières ils avaient tendance à s'entraîner à l'oral. Grâce à leurs réponses, on remarque qu'en effet, la matière au sein de laquelle les élèves s'entraînent à développer leur compétence langagière s'avère être le français.

Groupe 1	Groupe 2
<i>« En français, on passe à l'oral pour apprendre à argumenter »</i>	<i>« On fait souvent des débats en français »</i>
<i>« En sciences de gestion avec les exposés et les jeux de rôles »</i>	<i>« Avec vous aussi madame... en AP »</i>
	<i>« La semaine dernière avec le professeur de français, on devait choisir une idée et faire une plaidoirie »</i>

Thème 2 : La connaissance des enjeux liés à l'apprentissage de l'oral

Une grande majorité des apprenants ont conscience des enjeux relatifs à l'enseignement de l'oral au lycée. Les deux groupes interrogés ont fait ressortir trois objectifs quant à l'enseignement de l'oral :

- la préparation aux épreuves orales du baccalauréat ;
- l'amélioration de la confiance en soi, la gestion du stress lors d'un oral ;
- la préparation aux futures situations d'oral en milieu professionnel.

Groupe 1	Groupe 2
« nous travaillons sur l'oral pour nous entraîner aux épreuves orales du bac »	« on travaille l'oral pour le bac de français »
« les professeurs nous entraînent à gérer notre peur naturelle de parler devant un public »	« ...pour prendre confiance en nous »
« on travaille l'oral pour nous préparer aux entretiens d'embauche »	« pour nous préparer aux futurs examens »
« Par exemple, moi je veux être commercial, il faut donc que j'apprenne à parler aux clients »	« pour améliorer nos aptitudes »
	« pour qu'on sache parler pour plus tard, dans notre travail »

Thème 3: La perception de l'exercice oral

Thème 3.1 Les freins

Lors des entretiens, nous avons relevé que 23 élèves sur 26 n'apprécient pas l'exercice oral. Les principales raisons qui ressortent sont :

- le stress ressenti (corps perturbé) ;
- le regard des autres ;
- le jugement de leurs camarades.

Ces freins, nous les retrouvons dans notre cadre théorique. Cependant, aucun des groupes n'a parlé de l'évaluation du professeur lors d'un oral. Les élèves semblent davantage obnubilés par l'avis et le jugement de leurs camarades.

Groupe 1	Groupe 2
« c'est stressant madame...et si je stresse, je suis bloqué »	« on a peur d'être jugé si jamais on dit une chose fausse »
« c'est stressant car les autres nous regardent »	« c'est stressant car les autres nous regardent »
« les autres nous écoutent aussi alors on a peur de dire une bêtise et qu'ils se moquent »	« moi j'aime pas qu'on me regarde »
« on a l'impression qu'à l'oral on a pas droit à l'erreur »	« c'est perturbant de passer à l'oral » « c'est perturbant car on tremble, on a peur »

Thème 3.2 Les motivations

Sur 26 élèves, 3 apprécient passer à l'oral. La raison principale est qu'ils considèrent l'exercice comme un entraînement. Un entraînement leur permettant de travailler leur gestion du stress mais aussi de se perfectionner pour l'avenir.

<i>Élève 1</i>	<i>Élève 2</i>	<i>Élève 3</i>
<i>« Moi ça me dérange pas madame, ça m'entraîne » « c'est amusant pour moi car je m'imagine à la place du professeur »</i>	<i>« Le jugement des autres ne me gênent pas. On est là pour apprendre » « on peut s'entraîner à parler devant un public » « je le vois comme un entraînement pour plus tard »</i>	<i>« passer à l'oral ça me permet de gérer mon stress » « plus je passe et mieux je gère mon stress »</i>

Thème 4 : Pistes de recherche

Nous avons fait le choix d'insérer ce dernier thème dans les entretiens afin d'obtenir quelques pistes quant aux jeux à mettre en place pour l'expérimentation. Nous avons demandé aux élèves ce que les professeurs pourraient mettre en place pour les aider à apprécier davantage l'exercice oral.

<i>Groupe 1</i>	<i>Groupe 2</i>
<i>« il faudrait que l'on passe plus souvent » « que l'on passe à l'oral en étant assis » « que les sujets soient intéressants » « passer à l'oral seulement devant ses amis » « passer en groupe, comme ça la classe ne regarde pas que nous » « passer seulement devant le professeur »</i>	<i>« qu'on ne soit pas noté sévère » « qu'on puisse préparer bien en avance le sujet » « faire des exercices de théâtre pour s'entraîner, l'impression de jouer un rôle ça aide »</i>

II.2 Les résultats pré-test

Suite à la réception du premier questionnaire ainsi qu'à son dépouillement grâce au logiciel Sphinx 4.5, plusieurs éléments peuvent être mis en avant. Dans un premier temps, nous exposerons les caractéristiques propres à notre échantillon, notamment grâce à l'analyse du questionnaire pré-test. Ensuite, nous pourrions analyser les premiers résultats post-test.

II.2.1 Les caractéristiques de l'échantillon

Les élèves interrogés sont en classe de 1ère STMG et sont au nombre de 57. 35 d'entre eux sont des femmes et 23 sont des hommes. En ce qui concerne l'âge, on remarque que 35 des apprenants ont 16 ans, 20 ont 17 ans et deux ont 18 ans. Nous pouvons donc en conclure qu'environ 38 % des élèves interrogés ont redoublé au moins une fois.

Tableau 1 : Les caractéristiques de l'échantillon (sexe)

Vous êtes :	Nb. cit.	Fréq.
homme	23	40,4%
femme	35	61,4%
TOTAL OBS.	57	

Tableau 2 : Les caractéristiques de l'échantillon (âge)

Quel est votre âge ?	Nb. cit.	Fréq.
val = 16	35	61,4%
val = 17	20	35,1%
val = 18	2	3,5%
TOTAL OBS.	57	100%

II.2.2 Les résultats pré-test : La perception de l'exercice oral

Pour une majorité des élèves, le dernier exercice oral s'est plus ou moins bien déroulé. En ce qui concerne plus spécifiquement la perception de l'exercice en lui-même, plusieurs éléments peuvent être mis en avant. D'une manière générale, on remarque que la moitié des élèves interrogés n'apprécient pas l'exercice oral en classe. À l'inverse, 17,5 % d'entre eux ne sont pas gênés de passer à l'oral. De plus, pour 78,9 % des élèves interrogés, l'oral s'avère être un moment stressant et seulement 22 % d'entre eux prennent la parole de manière régulière en classe. Ces premiers résultats illustrent brièvement le phénomène mis en avant dans notre cadre théorique. Cependant, malgré une perception relativement négative de l'exercice, 85,9 % pensent qu'il est nécessaire de travailler l'oral en classe.

Tableau 3 : Le dernier passage à l'oral

dernier passage à l'oral	Nb. cit.	Fréq.
Oui	16	28,1%
moyennement	37	64,9%
non	4	7,0%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 4 : Les élèves face à l'exercice oral

apprécier l'oral	Nb. cit.	Fréq.
J'apprécie	10	17,5%
Cela met égal	19	33,3%
je n'apprécie pas	28	49,1%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 5 : Le stress à l'oral

oral moment stressant	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	3	5,3%
Plutôt pas d'accord	9	15,8%
Plutôt d'accord	26	45,6%
Tout à fait d'accord	19	33,3%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 6 : La prise de parole en classe

en classe	Nb. cit.	Fréq.
très souvent	13	22,8%
de temps en temps	28	49,1%
très rarement	11	19,3%
jamais	5	8,8%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 7 : L'importance du travail sur l'oral

importance du w sur l'oral	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	4	7,0%
Plutôt pas d'accord	4	7,0%
Plutôt d'accord	23	40,4%
Tout à fait d'accord	26	45,6%
TOTAL OBS.	57	100%

II.2.3 Les résultats pré-test : Les freins face à l'exercice oral

Afin de reprendre un déroulement similaire à celui mis en œuvre dans la création du cadre théorique, nous allons analyser, dans cette partie, l'impact des différents freins mis en avant dans la recherche empirique mais aussi dans l'entretien de groupe.

D'abord, nous remarquons que 61,5 % des apprenants sont plutôt d'accord sur le fait que lors d'un passage à l'oral, l'évaluation du professeur s'avère être quasi systématique. De plus, 45,6 % apportent de l'importance au jugement des camarades présents dans la salle. Enfin, en ce qui concerne l'importance du regard des autres, elle semble concerner 38,5 % des élèves interrogés. On retrouve le même résultat pour la peur de l'incompréhension.

Tableau 8 : L'évaluation du professeur

Eval prof	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	5	8,8%
Plutôt pas d'accord	17	29,8%
Plutôt d'accord	25	43,9%
Tout à fait d'accord	10	17,5%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 9 : L'importance du jugement des camarades

jugement camarade	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	19	33,3%
Plutôt pas d'accord	12	21,1%
Plutôt d'accord	20	35,1%
Tout à fait d'accord	6	10,5%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 10 : L'importance du regard des autres

regard	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	18	31,6%
Plutôt pas d'accord	17	29,8%
Plutôt d'accord	10	17,5%
Tout à fait d'accord	12	21,1%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 11 : La peur de l'incompréhension

incompréhension	Nb. cit.	Fréq.
très souvent	9	15,8%
de temps en temps	26	45,6%
très rarement	16	28,1%
jamais	6	10,5%
TOTAL OBS.	57	100%

II.2.4 Les résultats pré-test : Les préférences des apprenants

Maintenant, si l'on s'intéresse aux préférences des élèves en terme d'exercice oral, on remarque que 71 % des apprenants préfèrent réaliser un exercice oral en groupe et de manière préparée. Aussi, 80 % des élèves interrogés n'apprécient pas l'oral imposé, c'est à dire lorsque le professeur leur demande de prendre la parole. En revanche, ils préfèrent fortement lorsque l'initiative vient d'eux-mêmes. Nous retrouvons la première caractéristique dans l'entretien de groupe. En effet, les élèves se sentent plus à l'aise en groupe dans la mesure où l'évaluation finale ne dépend pas seulement de leur propre prestation mais bien de l'ensemble des orateurs.

Tableau 12 : L'oral en groupe

Oral seul ou en groupe	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	3	5,3%
Oral seul	13	22,8%
en groupe	41	71,9%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 13: L'oral préparé

oral impro ou prépa	Nb. cit.	Fréq.
Oral improvisé	16	28,1%
oral préparé	41	71,9%
TOTAL OBS.	57	100%

Tableau 14: L'oral spontané (ou non imposé)

spontané ou imposé	Nb. cit.	Fréq.
Oral spontanée	46	80,7%
imposé	11	19,3%
TOTAL OBS.	57	100%

II.2.5 : Premiers constats et éléments de réponse

Grâce à ce premier questionnaire pré test, on peut déjà envisager de répondre à certaines de nos hypothèses opérationnelles. En effet, si l'on s'intéresse notamment à notre première sous hypothèse, à savoir, imaginer que la perception de l'oral savère être liée aux caractéristiques propres des apprenants, on remarque qu'il y a davantage de femmes que d'hommes qui n'apprécient pas l'exercice oral. Celles-ci semblent ressentir davantage le stress lié à l'exercice. De plus, les apprenants de sexe féminin semblent davantage impactés par le regard d'autrui, par le jugement des camarades présents dans la salle mais aussi se sentent davantage évaluées par le professeur. Aussi, l'âge des élèves tend à détenir une légère signification dans la mesure où l'on remarque que la majorité des apprenants n'apprécient pas l'oral sont âgés de 16 ans. Enfin on remarque que les apprenants qui participent le plus en classe apprécient davantage l'oral que les apprenants plutôt passifs lors des cours.

Tableau 15 : Tri croisé Variables « sexe » et « perception de l'oral »

apprécier l'oral Vous êtes :	J'apprécie	Cela met égal	je n'apprécie pas	TOTAL
homme	26,1%	30,4%	43,5%	100%
femme	11,4%	34,3%	54,3%	100%
TOTAL	17,5%	33,3%	49,1%	100%

Tableau 16: Tri croisé variables « sexe » et « stress à l'oral »

oral moment stressant Vous êtes :	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
homme	13,0%	8,7%	60,9%	17,4%	100%
femme	0,0%	20,0%	34,3%	45,7%	100%
TOTAL	5,3%	15,8%	45,6%	33,3%	100%

Tableau 17 : Tri croisé variables « sexe » et « importance du regard d'autrui »

regard Vous êtes :	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
homme	34,8%	21,7%	26,1%	17,4%	100%
femme	28,6%	34,3%	14,3%	22,9%	100%
TOTAL	31,6%	29,8%	17,5%	21,1%	100%

Tableau 18 : Tri croisé variables « sexe » et « jugement des camarades »

jugement camarade	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
Vous êtes :					
> homme	34,8%	30,4%	26,1%	8,7%	100%
> femme	31,4%	17,1%	40,0%	11,4%	100%
TOTAL	33,3%	21,1%	35,1%	10,5%	100%

Tableau 19 : Tri croisé variables « sexe » et « sentiment d'évaluation »

Eval prof	Pas d'accord du tout	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOTAL
Vous êtes :					
> homme	17,4%	34,8%	39,1%	8,7%	100%
> femme	2,9%	25,7%	48,6%	22,9%	100%
TOTAL	8,8%	29,8%	43,9%	17,5%	100%

Tableau 20 : Tri croisé variable « âge » et « perception de l'oral »

Quel est votre âge ?	val = 16	val = 17	val = 18	TOTAL
apprécier l'oral				
J'apprécie	5,3%	12,3%	0,0%	17,5%
Cela met égal	22,8%	8,8%	1,8%	33,3%
je n'apprécie pas	33,3%	14,0%	1,8%	49,1%
TOTAL	-	-	-	

Tableau 21 : Tri croisé variables « participation en classe » et « perception de l'oral »

en classe	très souvent	de temps en temps	très rarement	jamais	TOTAL
apprécier l'oral					
> J'apprécie	38,5%	10,7%	9,1%	20,0%	17,5%
> Cela met égal	46,2%	39,3%	18,2%	0,0%	33,3%
> je n'apprécie pas	15,4%	50,0%	72,7%	80,0%	49,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

II.3 Les résultats post-test

Suite à la mise en place de l'expérimentation durant 2 TD de 2 heures, les élèves ont dû remplir un second questionnaire. L'objectif étant de vérifier si les exercices ludiques proposés aux apprenants ont eu un impact sur les différents freins mis en avant tant dans le cadre théorique que dans l'analyse du premier questionnaire.

II.3.1 Les résultats post-test : la perception des apprenants suite à l'expérimentation

D'une manière générale, on remarque que le nombre d'élèves appréciant l'oral n'a pas augmenté. Cependant, le nombre d'apprenants n'appréciant pas l'exercice oral a légèrement diminué. En effet, au départ, 49,1% des élèves interrogés ont coché la case « je n'apprécie pas l'exercice » contre 35,1 à la suite de l'expérimentation. Maintenant, si de manière plus spécifique l'on s'interroge sur l'impact de l'expérimentation sur les différentes composantes affectives mises en avant dans notre travail, nous pouvons remarquer qu'à la suite de l'expérience, le nombre d'apprenants trouvant que l'oral est un moment stressant a relativement baissé. Au départ, 33,3 % des élèves étaient tout à fait d'accord sur le fait que l'exercice représentait moment stressant. Par la suite, seulement 15, 8 % continuent de l'affirmer. Par contre, on remarque qu'à la suite de l'expérimentation, le nombre d'élèves prenant la parole en classe n'a pas évolué.

Tableau 22 : La perception de l'oral post-expérimentation

Appréciez-vous passer à l'oral		
J'apprécie	6	10.5%
Cela met égal	31	54.4%
Je n'apprécie pas	20	35.1%
Total	57	100.0%

Tableau 23 : Le stress à l'oral post-expérimentation

Oral moment stressant		
Moyenne = 2.70 'Plutôt d'accord'		
Pas d'accord du tout	4	7.0%
Plutôt pas d'accord	18	31.6%
Plutôt d'accord	26	45.6%
Tout à fait d'accord	9	15.8%
Total	57	100.0%

Tableau 24: La prise de parole en classe post-expérimentation

parole en classe		
Moyenne = 2.18 'de temps en temps'		
très souvent	8	14.0%
de temps en temps	34	59.6%
très rarement	12	21.1%
jamais	3	5.3%
Total	57	100.0%

II.3.2 Les résultats post-test : Les freins face à l'exercice oral

Suite à l'expérimentation, nous pouvons remarquer que certains freins présents au départ s'avèrent être légèrement amoindris. En ce qui concerne le sentiment d'évaluation, 61,4 % des élèves se sentaient systématiquement évalués par le professeur lors de leur prestation orale. Suite à l'expérience, 38,5 % se sentent encore évalués. De fait le nombre d'élèves ressentant de manière moins soutenue ce sentiment d'évaluation a augmenté de 11 %. Pour l'importance du jugement des camarades, on remarque que celle-ci a légèrement baissé. Au départ, 45,6 % des apprenants étaient impactés par le jugement des autres élèves présents dans la classe contre 31,5 % post-expérimentation. Cependant, la mise en place des séances n'a eu aucun impact sur l'importance du regard des autres ainsi que sur la peur d'être incompris.

Tableau 25 : Le sentiment d'évaluation post-expérimentation

éval professeur		
Moyenne = 2.23 'Plutôt pas d'accord'		
Pas d'accord du tout	11	19.3%
Plutôt pas d'accord	24	42.1%
Plutôt d'accord	20	35.1%
Tout à fait d'accord	2	3.5%
Total	57	100.0%

Tableau 26 : Le jugement des camarades post-expérimentation

jugement camarade		
Moyenne = 2.18 'Plutôt pas d'accord'		
Pas d'accord du tout	12	21.1%
Plutôt pas d'accord	27	47.4%
Plutôt d'accord	14	24.6%
Tout à fait d'accord	4	7.0%
Total	57	100.0%

Tableau 27 : Le regard des autres post-expérimentation

le regard des autres		
Moyenne = 2.30 'Plutôt pas d'accord'		
Pas d'accord du tout	15	26.3%
Plutôt pas d'accord	21	36.8%
Plutôt d'accord	10	17.5%
Tout à fait d'accord	11	19.3%
Total	57	100.0%

Tableau 28 : La peur de l'incompréhension post-expérimentation

incompréhension		
Moyenne = 2.75 'jamais'		
très souvent, de temps en temps	14	24.6%
très rarement	12	21.1%
jamais	5	8.8%
de temps en temps	26	45.6%
Total	57	100.0%

II.3.3 Réponse aux hypothèses

Suite à l'analyse des questionnaires, nous pouvons maintenant tenter de répondre à nos hypothèses de départ.

Hypothèses Générales	Etat	Justification
<p><i>H1 : Il existe un lien entre la mise en place d'une pédagogie ludique et l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants.</i></p>	validée	<p>Au vu des résultats obtenus, nous pouvons dire que notre hypothèse générale s'avère être partiellement validée. En effet, nous pouvons affirmer cela dans la mesure où 4 sur 5 de nos hypothèses opérationnelles sont validées.</p> <p>De plus, suite à l'expérimentation, le nombre d'apprenants n'appréciant pas l'exercice oral a légèrement diminué.</p>
<p><i>H0 : Il n'existe pas de lien entre la mise en place d'une pédagogie ludique et l'amélioration de la perception de l'exercice oral chez les apprenants.</i></p>	Invalidée	<p>En effet, au départ, 49,1% des élèves interrogés ont coché la case «<i>je n'apprécie pas l'exercice</i>» contre 35,1% à la suite de l'expérimentation.</p> <p>De fait, nous réfutons l'hypothèse H0 consistant à affirmer qu'il n'existe aucun lien entre la mise en place d'une pédagogie ludique et la perception de l'exercice oral chez les apprenants.</p>
Hypothèses opérationnelles	Etat	Justification
<p><i>H.1.1 : La perception des apprenants est liée à leurs caractéristiques personnelles</i></p>	validée (sous certaines conditions)	<p>Cette hypothèse s'avère être partiellement validée dans la mesure où, une seule caractéristique personnelle a été analysée. En effet, nous avons fait le choix de comparer la variable «<i>perception de l'exercice</i>» avec la variable «<i>sexe</i>». Nous avons remarqué que les filles semblent davantage appréhender l'exercice oral que les garçons. Nous validons donc cette hypothèse de manière partielle (Cf. III.2.1)</p>

<p><i>H1.2 : Davantage d'apprenants apprécient passer à l'oral suite à l'expérimentation.</i></p>	<p>validée (sous certaines conditions)</p>	<p>D'une manière générale, on remarque que le nombre d'élèves appréciant l'oral n'a pas augmenté. Cependant, le nombre d'apprenants n'appréciant pas l'exercice a légèrement diminué. En effet, au départ, 49,1% des élèves interrogés ont coché la case « je n'apprécie pas l'exercice » contre 35,1 à la suite de l'expérimentation.</p>
<p><i>H1.3 : L'expérimentation pousse les apprenants à participer davantage en classe</i></p>	<p>invalidée</p>	<p>Le nombre d'élèves prenant la parole en classe n'a pas évolué.</p>
<p><i>H1.4 : Les apprenants ressentent moins le stress lié à l'expression orale après l'expérimentation</i></p>	<p>validée</p>	<p>À la suite de l'expérimentation, le nombre d'apprenants trouvant que l'oral est un moment stressant a baissé. Au départ, 33,3 % des élèves étaient tout à fait d'accord sur le fait que l'exercice représentait un temps de stress. Par la suite, 15, 8 % continue de l'affirmer.</p>
<p><i>H1.5 : Le regard ainsi que le jugement des autres a moins d'impact sur les apprenants suite à l'expérimentation</i></p>	<p>validée (sous certaines conditions)</p>	<p>En ce qui concerne l'importance du jugement des camarades, on remarque que celle-ci a légèrement baissé. Au départ, 45,6 % des apprenants étaient impactés par le jugement des autres élèves présents dans la classe contre 31,5 % post-expérimentation. Cependant, la mise en place des séances n'a eu aucun impact sur l'importance du regard des autres ainsi que sur la peur d'être incompris. Pour le sentiment d'évaluation ressenti, celui-ci a légèrement baissé.</p>

III Recommandations et prise de recul

L'objectif de cette dernière partie est de réaliser une prise de distance critique face au travail précédemment fourni. Au-delà du fait que ce travail de recherche ait considérablement parfait mes connaissances en sciences humaines, en psychologie ainsi qu'en didactique, il a aussi provoqué de longues périodes de doutes et de remise en question. De fait, la rédaction de cette dernière partie me permet de mettre en avant les différents éléments et passages de ce mémoire qui mériteraient d'être approfondis, voire même d'être envisagés d'une manière différente dans la potentielle perspective d'une poursuite de recherche et d'expérimentation .

III.1 La méthodologie de recherche et d'expérimentation

III.1.1 La taille de l'échantillon

L'un des premiers points qui tend à impacter la pertinence de ce travail s'avère être la taille de l'échantillon. En effet, le fait d'interroger 57 apprenants ne permet pas de réaliser une enquête donnant des résultats significatifs ou généralisables. Non significatif dans la mesure où les 57 élèves interrogés ne sont peut-être pas (de par leurs propres caractéristiques) représentatifs de l'ensemble des élèves de 1ère STMG. Non généralisable de part la taille relativement restreinte de l'échantillon. Au départ, l'objectif était pourtant d'interroger davantage d'apprenants, notamment grâce à l'aide de mes camarades de M2, or, le travail à fournir tout au long de l'année ainsi que leur avancement respectif dans le programme ne m'ont pas permis d'envisager la mise en place de l'expérimentation au sein de nombreuses classes.

III.1.2 Le temps consacré à l'expérimentation

Le deuxième élément, pouvant porter atteinte à l'exactitude de l'expérimentation, est le temps consacré à ce travail de recherche. Malgré l'observation de certains résultats positifs post-expérimentation, on remarque que certaines hypothèses n'ont pas pu être validées. À titre d'exemple, la peur de l'incompréhension ressentie par les élèves lors d'un passage à l'oral n'est pas un frein qui a pu être travaillé lors de l'expérimentation. D'abord, car nous pensons que ce facteur dépend davantage d'une carence en compétence langagière que d'une caractéristique émotionnelle faisant l'objet de ce travail. Mais surtout, prendre le temps nécessaire afin d'aborder le thème du développement des compétences n'était pas envisageable.

De plus, et d'une manière plus générale, nous pourrions imaginer que les résultats obtenus pourraient être davantage significatifs si l'expérimentation avait été menée sur une année entière. Surtout que pour Perrenoud (1988), la maîtrise de l'oral ne peut s'acquérir que par une pratique régulière. Le test de la rétroaction positive me semble être le meilleur exemple afin d'exposer ce manquement. En effet, pour Frederickson (2009), pour chaque expérience négative vécue, il est nécessaire de faire l'expérience de 3 expériences positives. Dans notre cas, le ratio « positivité » s'avère être faussé. De fait, c'est tout naturellement que nous imaginons que l'impact de l'expérience aurait pu être légèrement plus important sur une période plus large.

Enfin, lors de la mise en place d'une nouvelle expérimentation, il conviendra de mettre en œuvre une analyse réflexive permettant au professeur de se familiariser avec l'expérimentation, d'envisager une meilleure gestion du temps au niveau des activités, d'anticiper les imprévus tels que l'absence de certains apprenants lors de l'expérimentation mais aussi d'en assurer un feed-back.

III.2 La formulation des hypothèses

Une de nos sous-hypothèses ne peut être que partiellement validée dans la mesure où nous n'avons pas pris en compte la totalité des caractéristiques personnelles relevables chez nos apprenants. La sous hypothèse en question est la suivante :

H.1.1 : La perception des apprenants est liée à leurs caractéristiques personnelles

Une caractéristique personnelle peut se définir comme une information constituant la particularité d'une personne. Il existe de nombreuses caractéristiques personnelles que nous aurions pu choisir afin de valider notre hypothèse, cependant, nous avons fait le choix d'analyser seulement la caractéristique liée au sexe des personnes interrogées. En effet, nous avons comparé la variable « perception de l'exercice » avec la variable « sexe ». Or, il aurait été intéressant de croiser la variable « perception de l'exercice » avec d'autres caractéristiques telles que la profession des parents, le fait d'avoir redoublé ou non ou encore le choix ou non d'être dans la filière STMG... Cependant, au vu du temps consacré à ce travail et surtout au vu du fait que ces caractéristiques ne peuvent pas être modifiées directement grâce à une expérimentation quelle qu'elle soit (facteurs extra-scolaires) nous n'avons pas fait le choix de développer cette sous-hypothèse.

Conclusion

Il est généralement admis que le « savoir parler » est un gage de réussite des études supérieures. Cependant, de nombreux enseignants en université mettent en avant le fait que de plus en plus de néo-étudiants intègrent les facultés avec de nombreuses lacunes langagières. Cette compétence, pourtant reconnue depuis les années 80, subit le flou affectant sa définition et n'apparaît pas encore assez claire aux yeux des praticiens. En effet, nous avons vu que les professeurs se trouvent très souvent désorientés face à une potentielle exploitation didactique de ce concept d'oral. Très peu de travaux proposent des solutions solides et concrètes permettant d'épauler les enseignants face aux enjeux de cette compétence langagière. Si quand bien même certaines pistes didactiques semblent explorées, celle-ci s'avèrent être relativement contradictoires.

En ce qui nous concerne, nous faisons le choix de penser que l'enseignement de l'oral s'avère être difficilement assimilable à une seule et même matière. L'oral est omniprésent et existe à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. De fait, le développement de cette compétence semble concerner l'ensemble des enseignants voire même l'ensemble du personnel éducatif. C'est notamment pour cette raison que nous avons décidé de tester une méthode pédagogique cherchant à amoindrir les blocages psychologiques et affectifs de certains apprenants face à l'exercice oral, et ce, en dehors du cours de français. Favoriser l'aisance orale, amoindrir le sentiment d'évaluation et de jugement, dédramatiser la prise de risque étaient nos principaux objectifs.

Pour ce faire, notre méthode dite « ludique » s'est appuyée sur diverses activités ayant chacune un objectif bien spécifique : la création d'un climat de confiance, l'appropriation de l'espace tableau, l'amoindrissement du sentiment d'évaluation ainsi que le développement de la confiance en soi grâce à l'utilisation de la rétroaction positive.

Enfin, et au vu de la validation partielle de la majorité de nos hypothèses, nous pouvons affirmer qu'il serait intéressant de poursuivre l'élaboration d'une méthode pédagogique centrée d'abord sur le ressenti des apprenants face à l'exercice avant d'envisager la mise en place d'une pédagogie orientée spécifiquement vers l'enseignement des compétences langagières.

Bibliographie

- Auriac, E. (2003) . Je parle, tu parles, nous apprenons. Paris : De Boeck. - (Pratiques pédagogiques)
- Barlow, M. (1992). Évaluation scolaire : décoder son langage. Paris : Chronique sociale. - (L'essentiel)
- Beratto. J (2012). Un ados, ça manque de mots : Lire au collège. Educ-revues, n°90
- Bergeron, R. et La fontaine, L (2011). L' articulation oral-écrit en classe. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brougère, G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L'Harmattan
- Butera, F. et al. (2011). L'évaluation, une menace ?. Paris : Presses universitaires de France. - (Apprendre)
- Carraud, F. (2005). Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler. Paris : Clé International.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2003). Restaurer l'oralité en classe de français. Colloque Didactiques de l'oral, Université de Montpellier III et IUFM, 14-15 juin 2002. In Maurer B. (éd.). Les Actes de la DESCO « Didactiques de l'oral ». Caen : CRDP de Basse Normandie.
- Cooley, C. (1902). Human Nature and the Social Order, New York : Charles Scribner's Sons, revised edn 1922.
- Côté, J (2015). Jeu et nouvelles perspectives de recherche en sciences sociales. Athéna édition. Les nouveaux objets de la sociologie, n°59
- De Grandmont. N.(1999). Le jeu éducatif. Paris : Logiques.- (Théories et pratiques d'enseignement)
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral. Nogent-le-Rotrou : ESF Editeur. - (Didactique du français)
- Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire, PUF
- Garcia-debanc, C. (1999). Evaluer l'oral. Pratiques, n°103/014
- Halté, J.-F. et Rispaïl, M. (2005). L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. Paris : L'Harmattan.
- Hartier, S. (1982). The perceived competence scale for children . Child Development.
- Johnston, H. (2010). L'importance des mots : Le langage au cœur de la relation élève-enseignant. Montréal : Chenelière Education. - (Chenelière didactique)

- Keraven, K. (2002). L'apprentissage de l'oral en classe : Réflexions autour d'un enseignement repensé de l'oral. Interligne n°36
- Langlois, R (2012). Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante. Mont-Saint-Aignan : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Le Manchec, C. (2001). Pratique orale de la langue Cycle 2, Bordas
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). Motivation et réussite scolaire. Paris : Dunod. - (Psycho Sup)
- Maurer, B. (2001). Une didactique de l'oral du primaire au lycée. Paris : Bertrand-Lacoste. - (Parcours didactique)
- Natanson, D. et Berthou, M. (2013). Jouer en classe en collège et en lycée. Paris : Fabert.
- Nonnon, E. (1995). Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée. Lille : Recherches n°22.
- Perrenoud, P. (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, P. (1988). Évaluation formative : cinquième roue du char ou cheval de Troie ? *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE-CANADA)*, vol. 5, n°4.
- Plane, S. (2005). L'oral : quelles pratiques pour apprendre à travailler ensemble & Quel oral enseigner pour favoriser la réussite des élèves en français ? Intervention stage PAF, Paris VII, 2 février 2005.
- Sarrazin, P., Tessier, D. & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie*. PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques.
- Silva, H. (2008). Le jeu en classe de langue. Paris : CLE international. - (Théories et pratique de classe)
- Young, D.J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-567.
- Zakari, S., Walburg, V. et Chabrol, H. (2008). Étude du phénomène d'épuisement scolaire, de la dépression et des idées de suicide chez des lycéens français, *Journal de Thérapie comportementale*.
- Wolfensberger, W. (1991) La valorisation des rôles sociaux introduction à un concept de référence pour l'organisation des services. Genève.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille d'évaluation de l'oral pour l'étude en Sciences de Gestion	Page I
Annexe 2 : Grille d'évaluation du projet de terminale	Page II
Annexe 3 : Guide d'entretien	Page III
Annexe 4 : Questionnaire	Page IV

Annexe 1 : Grille d'évaluation de l'oral pour l'étude en Sciences de Gestion

B.O. Bulletin officiel n° 21 du 24 mai 2012

Annexe 3

Baccalauréat technologique - série STMG - Épreuve anticipée d'étude de gestion

Fiche d'évaluation de la présentation orale

Session :	
Nom du candidat :	Établissement :
Prénom du candidat :	Ville :
	Académie :

Critères d'évaluation	Très insuffisant	Insuffisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Structuration de l'exposé				
Cohérence de l'argumentation				
Clarté du propos				

Note : / 6

Commentaires	
Nom et prénom de l'examineur	Date et signature

Annexe 2 : Grille d'évaluation du projet de terminale

Annexe II

ÉPREUVE DE SPÉCIALITÉ - PARTIE PRATIQUE

FICHE D'EVALUATION

Session : Académie : Centre d'examen : Numéro de jury : Date :	<input type="checkbox"/> Communication et gestion des ressources humaines <input type="checkbox"/> Comptabilité et finance d'entreprise <input type="checkbox"/> Gestion des systèmes d'information <input type="checkbox"/> Mercatique	CANDIDAT NOM : Prénom : N° d'inscription :
L'étude : - rigueur de la démarche de recherche et de validation de l'information collectée ; - pertinence des documents retenus ; - qualité des analyses effectuées et des conclusions présentées.	Observations :	Note sur 25 :
Le projet : - énonciation du problème ou du besoin (contexte, objectifs, contraintes) ; - rigueur de la démarche de préparation et de réalisation du projet ; - maîtrise des techniques et des méthodes utilisées ; - pertinence des propositions et des résultats présentés.	Observations :	Note sur 30 :
L'usage des technologies de l'information et de la communication : - pertinence des technologies mobilisées ; - prise en compte des contraintes liées à l'environnement technologique ; - usage approprié des fonctionnalités sollicitées ; - contrôle de la qualité des résultats présentés.	Observations :	Note sur 25 :
La communication orale : - structuration de l'exposé ; - qualité de l'argumentation ; - qualité de l'expression.	Observations :	Note sur 20 :
Commentaire d'ensemble :		Total sur 100 :
Noms et signatures des examinateurs : - -		Note sur 20 :

Annexe 3 : Guide d'entretien de groupe

L'oral en classe

Date	
Nombre de participant	
Introduction	<ul style="list-style-type: none">-Installation des participants-Présentation de la démarche-Remerciement des participants
Thème 1 : La présence de l'enseignement au lycée	<p>-Les professeurs vous enseignent-ils l'oral au lycée ?</p> <p><i>Relances possibles :</i></p> <ul style="list-style-type: none">-Dans quelles matières passez vous-le plus souvent à l'oral ?-Dans quelles matières les professeurs vous expliquent comment s'exprimer à l'oral .
Thème 2 : La connaissance des enjeux liés à l'apprentissage de l'oral	<ul style="list-style-type: none">-Selon vous, pourquoi les professeurs vous font travailler l'expression orale en classe ?

	<p><i>Relances possibles :</i></p> <p>-Quels sont les enjeux de l'expression orale ?</p> <p>-Pour vous, est-il important ou non de savoir s'exprimer correctement à l'oral ? Pourquoi ?</p>
Thème 3: La perception de l'exercice oral	<p>-Qui, parmi vous, apprécie passer à l'oral devant ses camarades ?</p> <p>-Qui n'apprécie pas l'exercice oral ?</p>
<i>Thème 3.1 Les freins</i>	-Pour quelles raisons n'appréciez-vous pas passer à l'oral ?
<i>Thème 3.2 Les motivations</i>	-Pour quelles raisons appréciez-vous passer à l'oral ?
Thème 4 : Pistes de recherche	<p>-Selon vous, comment les professeurs pourraient vous aider à apprécier davantage l'exercice oral ?</p> <p><i>Relance possible :</i></p> <p>-Quelles sont les activités qui pourraient vous aider à être plus à l'aise à l'oral ?</p>

Annexe 4 : Le questionnaire

La perception de l'exercice oral en classe

Questionnaire anonyme

1) Vous êtes :

Un homme

Une femme

2) Quel est votre âge ?

3) Appréciez-vous passer à l'oral devant vos camarades ?

J'apprécie

Cela me va égal

Je n'apprécie pas

4) Passer à l'oral est un moment stressant :

Pas du tout d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

Tout à fait d'accord

5) Vous préférez : (pour chaque proposition, choisissez entre a ou b)

5.1)

a) Passer à l'oral seul

ou

b) Passez à l'oral en groupe

5.2)

a) L'oral improvisé

ou

b) L'oral préparé

5.3)

a) L'oral spontané

ou

b) L'oral imposé

5.4)

a) L'oral évalué

ou

b) L'oral d'entraînement

6) Vos derniers passages à l'oral se sont-ils bien déroulés ?

Oui, tous sans exception

Moyennement, cela dépend du type d'oral

Non, j'ai un très mauvais souvenir de mes derniers passages à l'oral

7) Le professeur vous évalue systématiquement lorsque vous passer à l'oral :

Pas du tout d'accord *Plutôt pas d'accord* *Plutôt d'accord* *Tout à fait d'accord*

8) Vos camarades vous jugent lorsque vous passez à l'oral :

Pas du tout d'accord *Plutôt pas d'accord* *Plutôt d'accord* *Tout à fait d'accord*

9) Lors d'un oral, le regard des autres est important pour vous :

Pas du tout d'accord *Plutôt pas d'accord* *Plutôt d'accord* *Tout à fait d'accord*

10) A quelle fréquence prenez vous la parole en classe ?

Très souvent *De temps en temps* *Très rarement* *Jamais*

11) Avez-vous peur de ne pas être compris lors de vos passages à l'oral ?

Très souvent *De temps en temps* *Très rarement* *Jamais*

12) Selon vous, il est important de travailler l'oral en classe :

Pas du tout d'accord *Plutôt pas d'accord* *Plutôt d'accord* *Tout à fait d'accord*

INDEX

Introduction	Page 1
---------------------------	--------

PARTIE 1 CADRE THÉORIQUE

I L'oral et son positionnement dans l'enseignement technologique	Page 3
---	--------

I.1 La définition de l'oral	Page 3
--	--------

<i>I.1.1 L'oral : Histoire et évolution</i>	Page 3
---	--------

<i>I.1.2 Une notion encore floue pour beaucoup d'acteurs</i>	Page 5
--	--------

I.2 La place de l'oral en STMG	Page 6
---	--------

<i>I.2.1 L'oral en STMG</i>	Page 6
-----------------------------------	--------

<i>I.2.2 La transversalité de la compétence orale</i>	Page 8
---	--------

II L'oral : Pour les enseignants et pour les apprenants	Page 9
--	--------

II.1 La didactique de l'oral : deux positions s'affrontent	Page 9
---	--------

<i>II.1.1 Un travail autour des genres oraux « formels »</i>	Page 9
--	--------

<i>II.1.2 L'approche intégrée du travail sur l'oral</i>	Page 11
---	---------

<i>II.1.3 Problématiques liées à l'enseignement de l'oral</i>	Page 13
---	---------

II.2 La perception de l'oral pour les apprenants	Page 14
---	---------

<i>II.2.1 Une pratique évaluative trop présente</i>	Page 15
---	---------

<i>II.2.2 L'importance de la composante affective : le regard des autres</i>	Page 16
--	---------

<i>II.2.3 L'estime de soi et de sa compétence</i>	Page 17
---	---------

III La désacralisation de l'exercice oral par le jeu	Page 19
---	---------

III.1 Le jeu comme outil pédagogique auxiliaire à l'enseignant	Page 19
---	---------

<i>III.1.1 Le jeu et sa mutation conceptuelle</i>	Page 19
---	---------

<i>III.1.2 Les différents types de jeux et leurs conditions d'usage</i>	Page 20
---	---------

<i>III.1.3 Les avantages et limites de la pédagogie par le jeu</i>	Page 21
--	---------

III.2 Envisager une approche ludique au service de l'exercice oral	Page 22
---	---------

<i>III.2.1 L'atténuation du sentiment d'évaluation</i>	Page 23
--	---------

<i>III.2.2 La construction du climat de confiance</i>	Page 24
---	---------

PARTIE 2 DESIGN DE RECHERCHE

I Les choix méthodologiques	Page 26
--	---------

I.1 L'entretien de groupe semi-directifs : une étape préalable	Page 26
---	---------

I.2 La méthodologie quantitative pré-test/post-test	Page 26
--	---------

I.3 L'expérimentation par le jeu	Page 27
---	---------

II L'analyse des données	Page 31
---------------------------------------	---------

II.1 Les résultats des entretiens de groupe	Page 31
--	---------

II.2 Les résultats pré-test	Page 34
<i>II.2.1 Les caractéristiques de l'échantillon</i>	Page 34
<i>II.2.2 Les résultats pré-test : la perception de l'exercice oral</i>	Page 34
<i>II.2.3 Les résultats pré-test : les freins face à l'exercice oral</i>	Page 35
<i>II.2.4 Les résultats pré-test : les préférences des apprenants</i>	Page 36
<i>II.2.5 Premiers constats et éléments de réponse</i>	Page 37
II.3 Les résultats post-test	Page 39
<i>II.3.1 Les résultats post-test : La perception des apprenants</i>	Page 39
<i>II.3.2 Les résultats post-test : Les freins face à l'exercice</i>	Page 40
<i>II.3.3 Réponse aux hypothèses</i>	Page 41
III Recommandation et prise de recul	Page 42
III.1 La méthodologie de recherche et d'expérimentation	Page 43
<i>III.1.1 La taille de l'échantillon</i>	Page 43
<i>III.1.2 Le temps consacré à l'expérimentation</i>	Page 43
III.2 La formulation des hypothèses	Page 44
Conclusion	Page 45
Bibliographie	Page 46
Sommaire des annexes	
Annexe 1 : Grille d'évaluation de l'oral pour l'étude en Sciences de Gestion	Page I
Annexe 2 : Grille d'évaluation du projet de terminale	Page II
Annexe 3 : Guide d'entretien	Page III
Annexe 4 : Questionnaire	Page IV