

---

## La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein du cours de français de l'enseignement secondaire supérieur État de la question et perspectives

**Auteur :** Infantino, Lara

**Promoteur(s) :** Delbrassine, Daniel

**Faculté :** Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme :** Master en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

**Année académique :** 2018-2019

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/7937>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---



FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

**La pratique de l'oral et l'anxiété des élèves au sein  
du cours de français de l'enseignement secondaire  
supérieur**

Etat de la question et perspectives

*Mémoire réalisé par Lara Infantino, en vue de l'obtention du grade de Master  
en langues et littératures françaises et romanes, à finalité didactique*

**PROMOTEUR : D. DELBRASSINE**

ANNÉE ACADÉMIQUE 2018-2019



## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'aide de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma gratitude.

En premier lieu, je souhaiterais adresser toute ma reconnaissance au promoteur de ce mémoire, Daniel Delbrassine, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je voudrais également remercier M<sup>me</sup> Quaranta, qui a eu la patience et la gentillesse de relire mon mémoire, ainsi que M<sup>me</sup> Masciarelli, qui m'a fourni un éclairage important à un moment charnière de mes recherches, grâce à ses connaissances théâtrales et sa passion pour son métier.

Enfin, merci à ma famille et mes amis, qui m'ont apporté un soutien et une confiance sans faille lors de la réalisation de ce mémoire et plus largement tout au long de ces cinq années d'étude, incroyablement enrichissantes.



# SOMMAIRE

1. INTRODUCTION .....	7
2. LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS.....	9
2.1. Evolution historique de l'oral .....	9
2.2. La réalité des classes .....	11
2.2.1. Oral « médium » d'enseignement et « objet » d'enseignement.....	12
2.2.2. Le lien avec l'écrit .....	13
2.3. Les difficultés propres à l'oral .....	16
2.3.1. Les traces.....	16
2.3.2. Les éléments paralinguistiques .....	17
2.3.3. Les critères d'évaluation .....	18
2.4. La notion de « genres scolaires » de l'oral .....	21
2.5. Oral et écoute : un lien intime .....	22
3. LE RAPPORT DES ELEVES A L'ORAL.....	27
3.1. La notion de « stress » .....	27
3.1.1. <i>Eustress</i> et <i>distress</i> .....	28
3.1.2. L'anxiété, une réponse au <i>distress</i> .....	28
3.1.2.1. Etat d'anxiété et anxiété-trait.....	29
3.1.2.2. Anxiété cognitive et anxiété somatique.....	30
3.1.3. Symptômes physiques et psychologiques.....	31
3.2. L'anxiété scolaire face aux tâches orales.....	32
3.2.1. Les causes liées à la psychologie adolescente.....	32
3.2.1.1. L'image de soi .....	33
3.2.1.2. L'estime de soi .....	34
3.2.1.3. Le sentiment d'auto-efficacité .....	36
3.2.1.4. L'anxiété de performance.....	37
3.2.2. Les causes liées à la discipline « français ».....	39
3.2.2.1. L'insécurité linguistique.....	39
3.2.2.2. Le vécu disciplinaire .....	40
3.2.3. Les causes liées aux genres scolaires de l'oral .....	42
3.2.3.1. La non-adéquation à la réalité .....	42

3.2.3.2.	Le manque de préparation aux genres de l'oral .....	45
3.3.	Les conséquences sur les performances .....	48
3.3.1.	Brève analyse d'une grille proposée par le prescrit légal .....	48
3.3.1.1.	Les conséquences de l'anxiété sur les critères d'évaluation .....	51
3.4.	Le concept didactique de « rapport à l'oral » .....	52
4.	ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES .....	55
4.1.	Description de la démarche et des objectifs.....	55
4.2.	Moyens utilisés et sujets de l'enquête .....	55
4.3.	Hypothèses .....	57
4.4.	Résultats de l'enquête.....	59
4.5.	Résumé des constats .....	69
4.6.	Propositions générales .....	74
5.	SÉQUENCE-MODÈLE SUR L'EXPOSÉ ORAL .....	79
5.1.	Contexte de la séquence.....	79
5.2.	Prérequis .....	79
5.3.	Justifications des activités choisies dans la séquence .....	80
6.	CONCLUSION.....	91
7.	BIBLIOGRAPHIE.....	93
8.	ANNEXES .....	99
	Annexe A : Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le degré supérieur .....	99
	Annexe B : Questionnaire sur l'attitude des élèves face aux tâches orales.....	107
	Annexe C : Résultats de l'enquête auprès des enseignants et des élèves .....	113
	Annexe D : Séquence-modèle .....	135

# 1. INTRODUCTION

Depuis de nombreuses années, la recherche en didactique a été foisonnante dans la mesure où il s'agissait de s'adapter à une société en constante évolution : le temps où les maîtres d'école possédaient une autorité absolue et procédaient à une simple transmission des savoirs est révolu ; les élèves, également, ne ressemblent plus en rien aux élèves des années 60. Il était ainsi essentiel de s'ajuster, afin de permettre un apprentissage efficace à l'école. Cette nouvelle époque s'intéresse également de manière prononcée à la psychologie adolescente et le ressenti des élèves devient un facteur essentiel à prendre en compte dans les pratiques d'enseignement/apprentissage.

Si la psychologie intervient, cela est notamment dû à la présence inéluctable du stress dans notre société. En effet, les conditions de vie sont complexes et les enjeux, importants, ce qui implique une anxiété constante au quotidien : à l'école, au travail, dans la vie de famille, etc.

Dès le plus jeune âge, le stress est bien présent. L'entrée à l'école peut en déstabiliser plus d'un, le confort familial étant fortement perturbé. Par la suite, et si ce stress est entretenu, il peut occasionner de l'anxiété chronique, des insomnies, voire même une dépression. Les conséquences semblent ainsi multiples et l'école joue un rôle essentiel dans ce mal-être. Afin de sortir les individus de cette spirale infernale, il semble important d'être conscient des diverses causes du stress, essentiellement à l'école, où les jeunes passent une grande partie de leur temps.

Le cours de français est généralement une matière fondamentale, dans la mesure où il se donne souvent à raison de cinq heures par semaine. Il est donc le lieu de nombreuses pressions, d'autant plus que le cours a pour particularité de présenter divers volets : la pratique orale, par exemple, longtemps considérée comme le parent pauvre du cours de français, semble très problématique pour les élèves. Les comportements sont parfois étonnants : refus de parler en public, de donner son avis, pleurs et agressivité...

Les recherches en didactique se sont beaucoup consacrées à la pratique de l'oral ces dernières années, car son enseignement présentait (et présente encore) de nombreuses lacunes, notamment à cause du fait que l'objet est peu défini et donc les enseignants, peu renseignés.



Toutefois, si les didacticiens semblent porter plus d'importance à la pratique de l'oral et à des méthodes d'enseignement efficaces, seules les études en lien avec les langues étrangères prennent en compte ce facteur stress, intrinsèquement lié à l'oral : si les séquences et modèles de séquences proposés par les chercheurs en didactique du français semblent certainement très pertinents, ils oublient cependant cette composante essentielle de la nature humaine, considérant ainsi les élèves comme des êtres sans émotion.

Dans ce mémoire, il s'agira de tenter d'identifier quelles sont les causes de l'anxiété des élèves à l'oral, afin de pouvoir pointer les éléments et attitudes susceptibles d'être modifiés et améliorés par les enseignants et ainsi les guider vers une pratique plus compréhensive et adaptée ; mais aussi et surtout pour améliorer le bien-être des élèves à l'oral ainsi que leurs performances.

Dans un premier temps, la partie théorique de ce travail nous permettra de faire le point sur l'évolution des recherches didactiques sur l'oral depuis les années 60 jusqu'à aujourd'hui et de pointer les grandes caractéristiques et lacunes majeures de la pratique orale à l'école. Nous nous intéresserons ensuite au rapport à l'oral des élèves, en nous basant sur l'hypothèse selon laquelle ce rapport est essentiellement anxiogène pour des raisons diverses : nous évoquerons les causes psychologiques du stress, les causes liées à la discipline même du français et les causes liées aux genres scolaires de l'oral, pour détailler, ensuite, les conséquences sur les performances à travers un exemple de grille d'évaluation.

La seconde partie de ce travail consistera en une enquête dans les classes de français auprès des enseignants et des élèves, qui nous permettra d'appuyer ou d'infirmer nos hypothèses de travail. Un modèle de séquence didactique sur l'oral, centré sur la réduction du stress et sur l'amélioration des performances des élèves, sera proposé.

Nous espérons ainsi, à travers ce mémoire, identifier les causes du mal-être des élèves à l'oral, car l'école ne doit pas être le lieu de souffrances, mais plutôt un espace où le savoir se construit avec envie et où la qualité d'un climat bienveillant permet aux élèves d'exprimer leur potentiel sans peur.

## 2. LA PRATIQUE DE L'ORAL EN CLASSE DE FRANÇAIS

### 2.1. Evolution historique de l'oral

L'enseignement de l'oral est une composante du cours de français qui a souvent été perçue comme problématique par les chercheurs en didactique. En effet, sa récente évolution, certes intéressante, mais encore trop inefficace à certains égards, témoigne de cette difficulté.

Jusqu'à dans les années soixante, les textes légaux ne mentionnent pas le terme « oral », mais évoquent plutôt le « parler » des apprenants. Celui-ci est employé selon deux finalités. La première consiste à apprendre aux élèves à parler un français calqué sur l'écrit, forme idéalisée de la langue. En classe, l'activité phare est ainsi l'« élocution », définie par Dolz et Schneuwly comme « l'art de savoir parler correctement en construisant des phrases correspondant à la norme française » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.12). Les élèves devront, par exemple, lire un texte et le reformuler oralement, les buts visés étant une bonne compréhension et une reformulation langagière correcte.

La seconde finalité de ce « parler » des élèves consiste à « apprendre ses leçons ». La norme écrite est d'autant plus mise en avant qu'il s'agit ici de réciter, par cœur, des textes littéraires. Les poèmes ont notamment eu beaucoup de succès dans ce type d'activités, et c'est leur forme plus que leur contenu qui intéresse les professeurs : Dolz et Schneuwly pointent « l'observation du rythme et de la musique de la poésie [...] une respiration adaptée, une accentuation correcte... » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.13).

Dans les années septante, l'enseignement du français dans les pays francophones est rénové suite à un désir important de changement. Un nouvel objectif se dessine : « L'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (*Plan de rénovation de l'enseignement français*, 1970).

C'est à cette période que l'oral devient, en principe, un objet scolaire au même titre que l'écrit. Ce nouvel équilibre est notamment dû à l'influence de la linguistique structurale, qui prône une primauté de l'oral sur l'écrit. Selon Saussure, « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier » (Saussure, 1942, p.45). Pour les élèves, le but ultime n'est plus de parler correctement, mais

plutôt d'être capable de s'exprimer dans diverses situations de communication. Le prescrit souhaite donc, à cette période, proposer toute une série de situations où l'élève pourra parler librement, sans peur d'être interrompu par l'enseignant pour des questions de langue. Nous pouvons citer, par exemple, l'entretien, le compte rendu de lecture, l'exposé d'élève, le jeu dramatique, etc. Ce n'est donc que dans une seconde phase que l'apprentissage sera dédié à l'observation et à l'analyse du langage. Cette décennie de grands changements est appelée le « tournant communicatif ».

Ce tournant va avoir un effet sur la conception même de l'enseignement. En 1999, le Référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* présente les « macro-compétences », fondées sur plusieurs distinctions : lire, écrire, écouter et parler. Nous retrouvons donc clairement la dichotomie écrit/oral, aujourd'hui toujours bien ancrée dans les esprits.

Dans les années 90 également, Dolz et Schneuwly distinguent plusieurs grandes pratiques impliquant divers présupposés théoriques, qui vont tour à tour dominer l'enseignement.

La première tendance concerne les approches par *imprégnation*, fondées essentiellement sur des principes behavioristes. L'élève est alors mis en contact avec certaines formes (par exemple, la négation « ne...pas »), et est drillé grâce à des exercices répétés, dans le but d'automatiser les savoir-faire de base.

Une seconde tendance concerne, quant à elle, les approches par *analyse* de la langue orale. Il s'agit d'analyser et de prendre conscience de certaines formes complexes de la langue grâce à des transcriptions fournies dans ce but. L'objectif est de maîtriser un code oral standard et soutenu.

La troisième tendance est influencée par certaines conceptions psychologiques comme celle de Piaget. Il s'agit des approches *communicationnelles strictes*, qui perçoivent le développement de l'enfant comme spontané et décisif : l'élève doit ainsi prendre la parole dans des situations de communication diverses (débat, discussion, jeux de rôles,...), ce qui lui permettra d'acquérir les formes langagières nécessaires.

Enfin, les approches *communicationnelles mixtes* prônent également une attitude spontanée dans diverses situations de communication, en insistant cependant sur l'importance d'une réflexion, d'une prise de conscience de la langue utilisée. Ces deux éléments peuvent être réalisés simultanément ou en deux phases séparées.

Ces quatre tendances influencent encore aujourd'hui l'enseignement de l'oral, sans pour autant s'imposer comme modèles. Nous voudrions ainsi, ci-après, nous intéresser à la pratique réelle des enseignants en classe de français.

## 2.2. La réalité des classes

Bien que cette volonté de rénovation et d'insertion de l'oral dans l'enseignement soit incontestable, la réalité semble encore trop éloignée de l'objectif annoncé. L'oral reste une pratique rare et mal comprise et son évaluation consiste trop souvent en une simple description normative de la langue des élèves, sans autre intervention didactique.

Aujourd'hui, les rares recherches réalisées à cet égard (notamment celles de Nonnon, en 2005) confirment ce déficit de savoir. Pourtant, la nécessité d'enseigner l'oral semble évidente pour les professeurs. La question à se poser est ainsi la suivante : quel oral enseigne-t-on dans les classes et dans quel but est-il utilisé?

En effet, si l'oral est bien présent, il reste la plupart du temps un « outil » pour l'enseignement d'autres volets du cours de français, et n'est donc quasiment jamais envisagé pour lui-même. Selon Dolz et Schneuwly (1998), l'opinion majoritaire consiste à dire que « l'oral pur », totalement indépendant de l'écrit, n'est pas envisagé comme un objet d'enseignement. L'oral pur peut être défini comme un oral spontané et quotidien, que l'élève utilise en dehors de l'école. Il ne semble donc pas nécessaire aux enseignants de s'attarder sur celui-ci, puisqu'il est déjà connu. Pour les élèves également, l'oral est un canal de l'intime, étroitement en lien avec leur identité : son apprentissage n'est donc nullement souhaité.

L'oral scolaire serait donc alors un oral profondément lié à l'écrit, ou plus exactement une « oralisation » de l'écrit. La pratique risque alors de retomber dans les vieux travers des années précédant le tournant communicatif. Dans les classes de primaire, le travail oral se résume à des lectures à haute voix où l'on va travailler l'articulation, la prononciation, les liaisons,...

De Pietro et Wirthner vont notamment s'intéresser aux conceptions des enseignants concernant l'oral et à leurs pratiques réelles en classe, dans un article de 1998 intitulé *L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires*. Selon eux, les exercices cités précédemment représentent 70% des activités autour de l'oral. Nous retrouvons également la récitation de poèmes, qui permet de travailler en plus la

mémorisation. De manière paradoxale, cette étude prouve également que ces mêmes activités, pratiquées majoritairement en classe, semblent peu utiles dans l'esprit des professeurs pour l'apprentissage des élèves : « Autrement dit, tout se passe comme si les activités pratiquées en classe n'étaient pas directement reliées à une conception claire de leur intérêt en termes d'apprentissage mais répondant plutôt à d'autres critères de choix (praticabilité, tradition, lien avec l'écrit,...) » (De Pietro & Wirthner, 1998, p.29).

### 2.2.1. Oral « médium » d'enseignement et « objet » d'enseignement

Puisque l'oral ne semble que très rarement enseigné pour lui-même, il est important de clarifier certaines notions qui nous permettront de mieux comprendre quel oral est utilisé en contexte scolaire.

Selon Lafontaine et Messier (2009), l'oral serait présent sous deux formes dans les classes : l'oral « médium », et l'oral « objet ». L'oral « médium » est utilisé dans le but de transmettre des connaissances. On le retrouve, par exemple, lors de discussions entre professeur et élèves, ou lors des corrections d'exercices. En 2007 déjà, il est défini comme une « stratégie d'enseignement » (Lafontaine, 2007, p.57). On le retrouve également (et de manière paradoxale) dans l'exposé oral formel, genre qui sera notamment analysé dans la suite de ce travail. Si le professeur attend de ses élèves une bonne maîtrise du genre de l'exposé, il n'a pourtant pas toujours enseigné à sa classe *comment* réaliser un exposé oral. « [On] n'enseigne pas aux élèves comment, par exemple, utiliser une bonne intonation, un débit approprié [...]. » (Lafontaine, 2007, p.12). En effet, les enseignants travaillent l'oral de façon intuitive, puisque les manuels ne présentent pas d'approches systématiques de ces aspects. Très souvent, l'enseignement de la langue donne lieu à de l'hypercorrection, ce qui ne favorise en rien le rapport à l'oral des élèves, dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

L'oral « objet », quant à lui, comporte trois composantes essentielles : l'intention de communication, la situation de communication et les activités d'oral planifiées et intégrées. L'intention de communication est la raison pour laquelle il y a prise de parole. Cet élément est à clarifier dès le départ avec les élèves, afin qu'ils puissent comprendre et envisager le projet dans son ensemble et activer leurs connaissances antérieures. La situation de communication peut être définie comme le contexte dans lequel il y a prise de parole. Les élèves ne parlent pas de la même manière s'ils se trouvent dans la cour de récréation ou dans le bureau du Directeur, lors d'une discussion de groupe ou lors d'un exposé. Enfin, les activités d'oral planifiées et intégrées consistent à « présenter aux élèves des activités d'oral planifiées à leur

horaire et incorporées à des pratiques de lecture et d'écriture. Ces objets feront ultérieurement l'objet d'une évaluation sommative » (Lafontaine, 2007, p. 16). La compétence orale sera donc développée tout au long de l'année et non sur le court terme.

Cette distinction entre oral « médium » et oral « objet » reste parfois confuse dans l'esprit des enseignants. En effet, beaucoup d'entre eux pensent travailler l'oral lorsqu'ils l'utilisent pour enseigner d'autres volets du français. Lafontaine et Messier (2009) proposent l'exemple du texte argumentatif, celui-ci étant généralement introduit par un court débat en début de séquence. Ce débat n'est en aucun cas enseigné de manière préalable en tant que genre ou forme. Les élèves n'ont aucune information sur les caractéristiques-mêmes de ce genre, par exemple, quelles sont les règles de courtoisie que nous retrouvons dans un débat d'intellectuels. Ainsi, pour la plupart du temps, l'oral reste un « médium » d'enseignement, mais n'est pas l'« objet » de l'enseignement.

De Pietro et Wirthner confirmaient déjà ce problème dans leur étude de 1998. Selon eux, l'oral en classe de français est un « outil pour apprendre autre chose, en l'occurrence pour accéder à une capacité de l'écrit » (De Pietro et Wirthner, 1998, p.28). Ils démontrent que l'oral n'est que très peu travaillé pour lui-même, car celui-ci pose divers problèmes aux enseignants : manque de temps, de moyens, difficultés de l'évaluation. Remarquons avec Élisabeth Nonnon (2005) que la question de l'évaluation est intimement liée à celle de la définition de l'oral en tant qu'« objet » autonome. L'évaluation reste relativement floue, étant donné que l'oral lui-même n'est pas défini de manière systématique et claire.

Afin de mieux comprendre pourquoi l'oral « objet » d'enseignement est si peu présent dans les classes de français, il est nécessaire de s'attarder sur le lien existant entre écrit et oral.

### 2.2.2. Le lien avec l'écrit

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'oral est principalement utilisé comme outil pour travailler d'autres volets du cours de français. Si l'oral est principalement enseigné comme un oral « médium », c'est notamment à cause du lien qu'il entretient avec l'écrit. En effet, la forme écrite tend à représenter l'état de perfection de la langue, et devient donc, aux yeux du système scolaire, l'apprentissage le plus important à maîtriser. L'oral fonctionne au service de l'écrit et n'est légitime que dans cette optique.

Si l'oral est inévitablement lié à l'écrit, cela semble être dû au fait que chaque individu apprend à parler avant même de pouvoir écrire. Ainsi, pour l'enseignant, l'élève possède très

tôt une pratique développée de l'oral. Le passage vers l'écrit en sera donc forcément facilité. Cependant, ce passage de l'oral à l'écrit (et inversement) est-il si simple ? L'oral et l'écrit ont-ils réellement des caractéristiques similaires, permettant d'imaginer un simple transfert?

En 1995, Vandendorpe affirme que l'oral et l'écrit diffèrent fondamentalement sur trois plans : la situation de communication, les besoins de communication et les ressources expressives mobilisées.

Tout d'abord, l'oral implique une situation de communication très particulière, étant donné que chaque locuteur, dans sa prise de parole, est associé à un auditoire connu et limité (présence simultanée de deux entités). De plus, l'oral permet un contrôle immédiat de l'attention et de la compréhension, cet échange étant toutefois irréversible : l'oral se réalise « en direct », il n'est pas possible de supprimer ce que l'on vient de dire, contrairement à l'écrit où les modifications sont invisibles. Au niveau des besoins de la communication, l'oral ne possède pas de support permanent et légitime comme l'écrit. Enfin, les ressources expressives consistent en l'intonation, le rythme, la voix pour l'un ; les normes typographiques et orthographiques pour l'autre. Ces particularités de l'oral s'adaptent très difficilement au contexte scolaire, d'où parfois le besoin de recourir aux normes écrites pour évaluer les élèves. Nous y reviendrons.

Selon Vandendorpe (1995), le modèle de l'élève qui écrit est l'oral, et la non-maitrise des différences entre les deux risque d'engendrer de nombreux problèmes : phrases inachevées, reprises, ruptures de construction, etc. Ce transfert d'un canal à l'autre peut donc avoir des conséquences néfastes sur les productions des élèves, qui ont besoin d'intégrer chaque particularité de ces deux ordres afin de mieux les utiliser. Pour faire de l'oral un véritable objet d'enseignement, il est nécessaire de prendre en compte toutes ses composantes et d'apprendre aux élèves qu'il existe une véritable « compétence orale ».

Dolz et Schneuwly (1998) affirment toutefois qu'il ne faut pas pour autant opposer les deux ordres de manière catégorique : il s'agirait plutôt d'envisager « un système global qui intègre l'oral et l'écrit, reconnaissant leurs spécificités respectives et leur caractère non monolithique » (Willems, 1990, p.48). L'oral n'est pas unique et présente une certaine variété tout comme l'écrit, bien que celui-ci soit plus normé. « Il n'y a pas un oral unique qui s'opposerait à un écrit unique » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.68). Michel Dabène (1995) emploiera ainsi le terme de « continuum » entre deux extrêmes. En effet, selon lui, la simple

dichotomie oral/écrit ne permet pas de mettre en lumière les caractéristiques de certaines productions langagières hybrides, telles qu'une conférence prononcée à partir d'un support écrit, ou la transmission d'un message dit.

Afin de pouvoir définir ces productions langagières de manière plus efficace, Dabène réalise une nouvelle distinction : le parlé étant composé de traces phoniques, et l'écrit de traces graphiques, l'opposition parlé/écrit renvoie ainsi non seulement au code utilisé, mais aussi au canal de production ou de transmission. De ce point de vue, la conférence prononcée à partir d'un support écrit peut être considérée comme du parlé, tandis que la transcription d'un message dit est de l'écrit.

Pourtant, ces productions ne peuvent être comparées ni à une conversation pour l'une, ni à un article pour l'autre : autrement dit, « il paraît nécessaire de distinguer entre le code ou le canal, d'une part, et les instances de mise en œuvre du langage et d'accès à la communication, à l'expression et au savoir, d'autre part, que l'on désignera respectivement par ordre oral et ordre scriptural » (Dabène, 1995, p.162).

Ces mises en œuvre de l'ordre oral et de l'ordre scriptural correspondent d'une part au parlé en situation d'interaction immédiate (la conversation), et d'autre part à l'écrit en situation d'interaction médiatisée (l'écriture).

Dabène crée ensuite ce qu'il appelle le « continuum scriptural » : il fait l'hypothèse d'une rupture épistémologique entre l'oral et le scriptural, « deux modes d'existence du langage distincts par les types d'interactions qu'ils instaurent et les modes d'accès à la connaissance qu'ils impliquent et qui s'actualisent dans la conversation et dans l'écriture » (Dabène, 1995, p.162). Entre ces deux situations, nous retrouvons différentes activités langagières mixtes où l'instance de production se différencie du canal. Il s'agit alors d'activités langagières que l'on peut appeler « de reproduction ». Dans le cas d'un exposé par exemple, l'instance de production est d'ordre scriptural, et le canal est parlé : selon le schéma de Dabène, nous obtenons donc une reproduction.



INSTANCE DE PRODUCTION		ORAL		SCRIPTURAL	
		PARLÉ		ÉCRIT	
CANAL  ACTIVITÉ LANGAGIERE	PARLÉ	ÉCRIT	PARLÉ	ÉCRIT	
	Conversation	Transcription Scripturation	Retransmission Transcodage		
		REPRODUCTION			

Tableau : Le continuum scriptural (Dabène, 1995, p.163)

### 2.3. Les difficultés propres à l'oral

Les spécificités de l'oral rendent son enseignement parfois complexe : nous voudrions donner ci-après un inventaire (non exhaustif) des grandes difficultés vécues par les enseignants de français.

#### 2.3.1. Les traces

L'oral résulte d'une construction dialogique. En effet, un locuteur particulier va interagir et créer un discours avec son auditeur. Celui-ci a pour particularité d'être immédiat et irréversible, à l'inverse de l'écrit qui découle souvent d'une longue réflexion et de nombreuses modifications. Ces premières caractéristiques donnent du fil à retordre aux enseignants : si l'oral est un canal de l'instantané, cela signifie qu'il ne laisse pas de traces et qu'il est difficile de procéder à une analyse objective de la performance en contexte de direct. Selon Dolz et Schneuwly (1998), il est nécessaire, comme pour l'écrit, de pouvoir réécouter ou revoir la performance orale de l'élève dans sa totalité, et cela grâce à des techniques d'enregistrement. Cela permet à l'enseignant de réaliser une évaluation plus objective de la prestation de l'élève et de rendre un feedback bien plus complet.

Toutefois, il est évident que ces techniques d'enregistrement posent également divers problèmes. En premier lieu, certaines écoles ne possèdent pas forcément les ressources nécessaires pour équiper chaque classe d'un matériel efficace. Ensuite, la question de la vidéo peut poser des problèmes déontologiques et juridiques avec les parents d'élèves, le droit à l'image étant valable pour tous. Pour que ces pratiques soient respectées, il s'agirait alors d'obtenir l'autorisation des parents, essentielles dans ce contexte. De plus, il est important de se demander quels seront les impacts de ces procédés sur les élèves anxieux, qui sont au centre de notre étude. Accepteront-ils d'être filmés ou enregistrés ? Quel impact cela pourrait-il avoir sur leurs performances ?

Claudine Garcia-Debanc (1999), dans sa réflexion sur l'évaluation de l'oral, remet en question cette nouvelle méthode en incitant les lecteurs à se poser la question suivante : quelle est la place à donner à un travail métalinguistique de l'expression orale ? Faut-il réellement réécouter ou revoir les performances des élèves, comme dans le cadre de l'écrit ? De cette manière, cette chercheuse semble de nouveau mettre en lumière les dangers de cette volonté de considérer l'oral comme de l'écrit.

Ainsi, bien que de nouvelles solutions existent pour aider les enseignants face à cette impasse, l'enregistrement semble encore présenter plusieurs aspects problématiques.

### 2.3.2. Les éléments paralinguistiques

La pratique orale comporte deux versants : celui de la voix, support acoustique de la parole, et celui du corps, c'est-à-dire l'ensemble des signes visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée (Colletta, 2004, p.75, cité par Dolz & Gagnon, 2016). Nous retrouvons ainsi la gestualité, la posture, le regard, les expressions faciales,...etc.

Lorsqu'elle est explicite, la communication non verbale fonctionne de manière codée, c'est-à-dire qu'elle envoie certains signaux reconnus et compris par le public. Ainsi, tel geste ou telle mimique sera interprétée de telle façon et viendra confirmer ou infirmer l'énoncé. S'il est commun et universel d'utiliser des systèmes de signes non langagiers, il est important de préciser que certains éléments sont soumis à diverses variations en fonction de plusieurs paramètres : la culture, la situation de communication, le statut social, mais aussi la personne elle-même.

Ces éléments non verbaux sont problématiques dans la mesure où ceux-ci impliquent le corps de l'individu : selon Dolz et Schneuwly (1998), la parole et le corps sont liés de manière

intime, et le mal-être d'un locuteur peut être visible à travers diverses réactions physiques (respiration, rougeurs, transpiration...) mais aussi prosodiques (débit, segmentation des unités,...). L'image de soi étant très importante durant l'adolescence, ces particularités de l'expression orale peuvent réellement représenter un défi pour certains individus. Cette problématique sera exploitée dans le chapitre 2 de ce travail.

Bien que ces particularités engendrent de réelles difficultés chez les élèves, la communication non-verbale est essentielle à la bonne compréhension ainsi qu'à la mémorisation du discours de la part des auditeurs (Tellier, 2014). Il semble ainsi primordial pour les élèves de travailler ces paramètres.

### 2.3.3. Les critères d'évaluation

Enfin, la pratique orale présente un dernier grand problème, intimement lié aux points précédents : celui de l'évaluation des performances des élèves. En effet, il n'existait, jusqu'à présent, que très peu de critères d'évaluation fiables, étant donné l'absence de tradition scolaire et de conceptualisation scientifique. Il semble pourtant primordial, dans une démarche de légitimation de l'oral, de fournir un cadre clair et précis en proposant un répertoire de tâches à évaluer et de critères d'évaluation explicites.

De Pietro et Wirthner (1998) se sont intéressés aux critères d'évaluation généralement utilisés par les enseignants. Ils remarquent ainsi que la majorité des professeurs se préoccupent principalement de « critères communicatifs » plutôt globaux (performance globale, qualité d'attention, participation...) ou liés au contenu (cohérence du discours...). Les critères linguistiques et gestuels, quant à eux, ne viennent que bien après dans la liste, et semblent peu analysés par les enseignants. Ces résultats posent question, étant donné que le (para)linguistique est considéré comme la spécificité majeure de l'oral, qui se distingue ainsi de l'écrit.

Si l'on s'intéresse au prescrit légal, on peut remarquer que l'ancien référentiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Compétences terminales et savoirs requis* (1999), n'est pas exhaustif quant à ces critères d'évaluation. Seuls les objectifs à atteindre pour la maîtrise de la compétence « Parler-écouter » sont décrits : l'élève doit pouvoir « orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication », « participer à différentes situations de communication », « élaborer des significations » et « utiliser des moyens non verbaux au départ de [son] profil linguistique et corporel ».

Le référentiel de 2014, quant à lui, aborde certaines normes à respecter par la communauté linguistique. Il propose quatre critères permettant d'évaluer une prestation orale : le critère d'audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence. Les normes à respecter, quant à elles, concernent la prononciation, les pauses et le débit, le volume, l'intonation, le lexique et la syntaxe de l'oral. Des normes sociales sont également pointées. Il s'agit des règles de courtoisie, de la gestuelle, mais également de la tenue vestimentaire, qui doit être plus ou moins codifiée. Ces règles ne sont pas absolues, et peuvent varier en fonction des époques et des lieux, ainsi qu'en fonction de la situation de communication. De plus, le référentiel autorise une certaine « souplesse » par rapport à l'évaluation de l'écrit, qui semble plus cadrée.

Ainsi, les référentiels de 1999 et de 2014 ne donnent qu'une idée très générale de ce que doit être l'évaluation de l'oral. Les critères sont vagues et le professeur semble avoir toute la liberté de créer une grille d'évaluation personnelle. Toutefois, si c'est la liberté de l'enseignant qui est mise en avant, cela prouve aussi à quel point ces notions restent floues dans les esprits, et la pratique, incertaine.

Nonnon s'est intéressée à ces critères de l'évaluation de l'oral dans un article sous-titré *Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ?* (2005). Elle indique que les recherches sur l'oral ont permis, au fil du temps, de démontrer l'inadéquation des critères proposés, empruntés directement à l'écrit. Toutefois, elle pointe également d'autres confusions réalisées par les enseignants qui peuvent porter préjudice à une évaluation objective des compétences langagières. Nonnon en cite quatre points de tension.

Une première tension concerne la dimension individuelle de l'évaluation et la nature interactive des pratiques orales. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, le canal oral a pour particularité de résulter d'une interaction entre un locuteur (l'élève) et un interlocuteur (l'enseignant, la classe). L'évaluation individuelle, centrée en principe sur l'activité langagière produite par chaque élève, semble ainsi faussée par ces situations interactives où l'enseignant va plutôt se baser sur l'adhésion collective (la séance semble avoir « bien marché », les élèves ont participé) plutôt que sur la performance linguistique elle-même. Cette démarche peut être « socialement discriminante » (Nonnon, 2005, p.169), puisqu'elle rend compte de l'insertion sociale de l'élève plus que de ses compétences langagières.

En second lieu, la chercheuse pointe les tensions liées aux contraintes de la temporalité. Nous verrons par la suite que, pour qu'une compétence particulière soit évaluée, il faut qu'un apprentissage ait eu lieu sur le long terme. Or, dans les classes de français, les activités orales restent exceptionnelles, et leur évaluation risque alors de porter sur des compétences acquises en dehors de l'école, donc socialement marquées. Nonnon propose, afin d'éliminer ce problème, de multiplier les prises de parole des élèves tout au long de l'année, bien que ces interventions soient coûteuses en temps. La programmation des apprentissages sur le long terme est également problématique, puisque les enseignants ne disposent pas de cadre concret présentant l'évolution des exigences demandées aux élèves au fil du temps. Permettre aux élèves d'avoir un feedback reprenant l'évolution de leurs performances semble pourtant être essentiel afin qu'ils puissent se fixer des buts et pour stimuler le processus motivationnel.

Enfin, Nonnon aborde la question des critères de réussite, que l'on peut répartir en critères sociaux et critères scolaires. Ceux-ci peuvent donner lieu à une certaine confusion dans l'esprit des enseignants (ou dans celui des élèves, parfois associés à l'évaluation formative des performances). En effet, il est très important, lors d'une prestation orale, de faire la distinction entre les critères de réussite sociale, c'est-à-dire les effets produits sur l'auditoire, et les critères de réussite scolaire, qui résultent d'un travail et d'un apprentissage particulier. Nonnon propose l'exemple de l'argumentation : « C'est particulièrement net dans les usages argumentatifs, où les modèles de la joute verbale par surenchère et disqualification empruntés à la tchatche peuvent s'imposer au détriment de la prise en compte d'autrui et de la validité des arguments » (Nonnon, 2005, p.176). L'enseignant doit alors faire le point sur les objectifs à atteindre par les élèves, afin d'éviter ces jugements sociaux.

Nous n'avons pas abordé, jusqu'à présent, la notion de « stress », qui sera examinée dans le chapitre suivant. Toutefois, nous pouvons déjà affirmer que ces divers éléments mis en lumière par Nonnon peuvent avoir un impact considérable sur les élèves, dans la mesure où l'évaluation de l'oral leur semble souvent subjective, et la réussite, difficilement accessible. Le prescrit légal, quant à lui, ne donne aucune piste pour améliorer leurs performances et ne prévoit aucune prise en compte de ce stress, pourtant indéniablement lié à la performance orale. Le programme du qualifiant organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2014) fait toutefois remarquer aux enseignants que la peur de prendre la parole en public est très répandue chez les élèves. Le professeur doit ainsi veiller à instaurer un climat de confiance dans sa classe, en adoptant notamment une attitude bienveillante, tout au long de l'année

(p.35-36). Bien que cette remarque soit fondée, le prescrit semble considérer le problème avec trop de simplicité. Il informe ainsi les chercheurs d'une grande lacune des dispositifs didactiques : si les causes du stress à l'oral ne sont jamais identifiées, celui-ci risque donc de ne jamais être pris en compte ni travaillé dans les classes de français. Nous y reviendrons.

#### 2.4. La notion de « genres scolaires » de l'oral

Suite à la prise de conscience de ces diverses difficultés, plusieurs chercheurs suisses se sont intéressés à la manière dont l'oral « objet » devrait être enseigné dans les classes de français. Leur démarche consiste à dire que l'apprentissage de l'oral doit être réalisé à partir de différents *genres* (Dolz et Schneuwly, 1998), considérés comme des outils, qui fondent la possibilité de communication et d'apprentissage.

Selon Dolz et Gagnon (2016), le genre donne un point de référence concret pour les élèves, en préfigurant l'action langagière et en définissant un contexte précis. Il doit être adapté à la situation de communication, au but poursuivi, au destinataire ainsi qu'aux contenus thématiques abordés (et inversement). Cette démarche permettra, selon eux, de diminuer de manière significative la subjectivité de l'évaluation.

En 1998, De Pietro et Wirthner partageaient déjà ce point de vue et pointaient un triple avantage de l'apprentissage de l'oral par les genres. En premier lieu, le genre permettrait aux élèves d'intégrer les spécificités propres à chaque canal (oral et écrit), en évitant également de les opposer de manière catégorique. Ensuite, cette démarche favoriserait l'apprentissage des diverses formes orales dans leur contexte social et situationnel. Enfin, le genre serait immédiatement appréhendable - et de manière intuitive - par les élèves qui semblent déjà confrontés à des genres institués et reconnus dans la vie quotidienne.

Dolz et Schneuwly (1998) ont consacré un ouvrage entier à cette initiation aux genres formels à l'école. Ils affirment qu'il faut confronter les élèves à des formes orales plus institutionnelles, c'est-à-dire présentant des contraintes extérieures : il s'agit de genres de la communication publique formelle, c'est-à-dire ceux qui servent l'apprentissage scolaire (par exemple l'exposé ou le compte-rendu d'une expérience), mais aussi ceux de la vie publique au sens large (débat, négociations...). Chaque genre possède un degré de formalité différent, selon les exigences des institutions dans lesquelles ils se réalisent. Evidemment, ces formes ne sont généralement que peu connues et nécessitent donc une préparation.

Si nous nous intéressons au prescrit légal, nous pouvons constater que le Référentiel de 1999, *Compétences terminales et savoirs requis*, prévoit l'apprentissage de divers genres oraux : l'entretien téléphonique, l'interview, l'enquête, la réunion, le débat et l'exposé. En 6<sup>ème</sup> année, l'exposé et l'entretien font l'objet d'une évaluation certificative. Les programmes, quant à eux, ne sont pas toujours en totale adéquation avec leur référentiel. Le programme de la FESeC pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés par exemple, remplace l'entretien téléphonique (ou d'embauche) par l'entretien narratif (celui-ci étant pourtant nettement moins intéressant pour l'avenir professionnel de l'élève).

Le Référentiel du qualifiant de 2014 prévoit également une place particulière pour l'oral dans l'UAA4 : « Défendre oralement une opinion et négocier ». Il s'agira alors de construire un avis oral argumenté ou une demande orale au 2<sup>e</sup> degré ; de défendre une opinion personnelle ou de négocier en vue d'aboutir à une position commune au 3<sup>e</sup> degré.

Evidemment, l'oral est également présent dans d'autres unités d'apprentissage : nous le retrouvons par exemple dans l'UAA0 (justifier, expliciter une réponse scolaire), dans l'UAA2 (réduire, résumer et synthétiser un texte), l'UAA5 (s'inscrire dans une œuvre culturelle) ainsi que dans l'UAA6 (relater et partager des expériences culturelles).

Ces différents genres oraux présents dans les UAA seront envisagés de manière plus précise au chapitre 2. Celui-ci permettra de mettre en lumière les particularités des genres scolaires les plus pratiqués et les lacunes dans leur enseignement, en mettant l'accent sur les conséquences directes de ces pratiques sur le ressenti des élèves.

## 2.5. Oral et écoute : un lien intime

Après avoir balisé les caractéristiques de la pratique orale, il nous semble évident de détailler ci-dessous le lien indéniable qu'elle entretient avec l'écoute.

Bien que la compréhension à l'audition existe depuis très longtemps en didactique des langues étrangères, ce n'est que lorsque les didacticiens du français ont commencé à s'intéresser à un enseignement de l'oral plus efficace qu'ils ont également réfléchi à cette notion d'écoute et ont pointé la nécessité d'un travail à réaliser en parallèle : en effet, à quoi bon parler, si l'on n'est pas écouté ?

Denis Fabé et Séverine Suffys (2004) définissent l'écoute par le verbe « écouter » - c'est-à-dire entendre et comprendre – mais aussi à travers les valeurs liées « à l'obéissance, à la

docilité, à la domination, voire à l'absence – par opposition à l'intention didactique et pédagogique d'émergence – du sujet, en tant que tel, dans la relation des uns aux autres » (p.27). En effet, dans une classe, les divers rapports hiérarchiques peuvent être perceptibles à travers ces notions de parole et d'écoute, essentielles à une bonne gestion de classe, ainsi qu'à la bonne transmission des savoirs.

Ces mêmes auteurs se demandent alors comment évaluer cette capacité d'attention des élèves. On pourrait penser que celle-ci se manifeste par leur silence ; pourtant, la passivité de l'élève n'est pas forcément représentative de la bonne compréhension et de l'en-phase avec le locuteur. Les enseignants eux-mêmes ne semblent pas toujours porter attention à cette difficulté, notamment à cause de la nécessité et de l'urgence de voir l'intégralité du programme.

En ce qui concerne le prescrit légal, le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* de 1999 propose la compétence *Parler-écouter*, insistant ainsi sur le caractère indissociable de ces deux compétences. Divers objectifs sont partagés : pouvoir orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication, élaborer des significations en sélectionnant les informations répondant à un projet de parole et/ou d'écoute ; réfléchir à sa propre manière de parler et d'écouter.

Le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis* de 2014 pour l'enseignement qualifiant, quant à lui, présente des stratégies transversales, définies comme étant des opérations de lecture, d'écoute, d'écriture et de prise de parole, sollicitées dans les différentes unités d'apprentissages. Les activités de lecture et d'écoute sont des activités de « (co)construction de sens (compréhension/interprétation) réalisées par un récepteur dans un contexte particulier » (p.21). Trois pôles interviennent dans cette construction : le récepteur, le texte et le contexte.

Le récepteur aborde la tâche d'écoute avec des structures affectives (image de soi comme auditeur, centres d'intérêt...) et cognitives (connaissances sur le monde, la langue...). Sur ce dernier plan, le récepteur met en place des processus plus ou moins inconscients comme l'identification de signes, la sélection et la mémorisation d'informations, l'anticipation,... D'autres stratégies d'écoute sont tout à fait conscientes, comme le fait d'identifier le genre du texte, construire un projet d'écoute, etc.



Le programme FeSEC des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés qualifiants est intéressant, dans la mesure où il insiste sur l'importance de la coévaluation des activités orales. L'implication des élèves dans ces tâches permettrait, d'une part, de mettre tous les individus en activité par l'écoute (ce qui facilite la gestion de groupe), mais aussi de permettre un feedback plus complet suite aux partages des observations des élèves et de l'enseignant. Les outils pédagogiques du programme présentent d'ailleurs des exemples de grilles d'observation.

Ainsi, le prescrit semble clair quant à l'importance d'un travail sur l'écoute en lien avec la pratique orale. D'autres ont également manifesté leur intérêt pour l'audition : en 1998 déjà, Dolz et Schneuwly proposent l'élaboration d'une feuille d'écoute, qui permettrait aux élèves de porter une attention particulière à certains éléments et ainsi d'orienter leur compréhension. Cette feuille d'écoute peut être élaborée par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes. Dans la même optique, Lafontaine propose en 2007 de laisser les élèves évaluer leurs pairs grâce à des grilles d'écoute ou d'observation. Selon elle, cela permettrait de « rendre les élèves actifs et les mener à prendre en charge leur communication orale par la détermination des forces et des faiblesses de leurs camarades » (Lafontaine, 2007, p.31). L'évaluation par les pairs sera notamment abordée lors de la présentation de notre séquence-modèle.

En 2012, Lafontaine et Dumais proposent également quelques pistes d'enseignement pour le primaire et le secondaire, dans le but de réellement travailler « l'écoute » des élèves, dont la didactique de l'oral s'occupe peu. Selon eux, il est d'abord essentiel de distinguer « compréhension orale » et « stratégies d'écoute » : en effet, bien que ces éléments soient liés, il s'agit toutefois de les nuancer pour un enseignement plus efficace.

Les stratégies d'écoute consistent en « des moyens ponctuels enseignés de manière explicite afin de répondre à une intention précise telle que prendre une posture d'écoute, interpréter le langage non verbal, etc. » (Lafontaine et Dumais, 2012, p.54). La compréhension orale, quant à elle, se traduit en une « mobilisation des stratégies d'écoute afin de réaliser un projet d'écoute, par exemple : écouter un conte afin d'interpréter le langage non verbal des personnages qu'on reproduira dans une saynète, etc. » (Lafontaine et Dumais, 2012 p.54).

Ainsi, pour enseigner la compréhension orale, il faut d'abord sensibiliser les élèves à divers éléments : le paysage sonore, les types d'écoute, la grille d'écoute et les étapes du projet d'écoute.

Le paysage sonore permet de favoriser une écoute active en préparant les élèves à l'intention

d'écoute (se divertir, s'informer, se préparer à une rédaction,...) et à la situation de communication ; en faisant émerger leurs connaissances antérieures en matière d'écoute et en leur permettant d'anticiper le contenu du document écouté.

Il existe deux types d'écoute : l'écoute rapide, qui permet de saisir le sens global du document sonore, et l'écoute analytique, qui permet de répondre à son intention d'écoute, et qui est donc plus ciblée. Cette dernière est essentielle et nécessite un travail régulier en classe. Les auteurs proposent, lors de cette écoute analytique, d'utiliser une grille d'écoute répondant aux exigences du paysage sonore. Son but est de permettre à l'élève de réaliser une prise de note de manière succincte tout au long de l'écoute. Dans ce contexte, les auteurs déconseillent l'usage des questionnaires, dont les réponses ne peuvent être notées correctement que de manière postérieure à l'écoute.

Enfin, le projet d'écoute contient trois étapes. La préécoute permet à l'élève de faire le point sur ce qu'il va ou vient d'apprendre : il s'agit ainsi de stratégies métacognitives. Elle va également permettre de présenter l'intention et le paysage sonore aux élèves, par exemple « Qui est l'auteur ? », « Pourquoi a-t-il réalisé ce documentaire ? », etc.

L'écoute permet à l'élève d'utiliser les diverses stratégies d'écoute enseignées par le professeur. Elle consiste d'abord en une écoute globale, puis en une ou plusieurs écoute(s) analytique(s).

L'après-écoute laisse l'opportunité aux élèves de réagir entre eux et de mettre en commun leur grille d'écoute. L'interaction entre les élèves va ainsi permettre un apprentissage supplémentaire, et doit être effectué dans l'objectif de la réalisation d'un projet commun (fictif ou non), comme par exemple « écouter des audioguides sur la Suisse, afin de préparer un voyage éventuel dans ce pays tout en intéressant grandement les élèves » (Lafontaine et Dumais, 2012, p.56).

Ainsi, ces didacticiens mettent de nouveau l'accent sur le fait que, bien que chaque élève possède généralement une audition efficace, la compétence *écouter* ne peut être considérée comme tout à fait acquise et nécessite un travail assidu, parallèlement à l'exercice de la pratique orale.



### 3. LE RAPPORT DES ELEVES A L'ORAL

#### 3.1. La notion de « stress »

Nous allons aborder, ci-après, la partie centrale de ce travail, qui concerne le rapport des élèves à l'oral. En effet, ce mémoire formule l'hypothèse selon laquelle la pratique orale (ainsi que la manière dont elle est enseignée) possède diverses caractéristiques qui produisent un certain stress chez les élèves, diminuant ainsi de manière significative leurs performances.

Afin de bien comprendre les effets néfastes dont souffrent les élèves et leurs prestations, nous devons en premier lieu nous intéresser à cette notion de « stress ».

Le concept de « stress » a été énoncé pour la première fois en 1925 par l'endocrinologue Hans Selye, qui étudiait à l'époque la médecine à l'Université de Prague. Celui-ci définit le stress comme « une réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite » (Selye, 1975, p.29). Par « non spécifique », Selye induit le fait que la demande implique une certaine adaptation du corps. Il explique que l'organisme donne régulièrement des réponses « spécifiques », lorsque, par exemple, nous sommes exposés au froid et que nous frissonnons pour produire de la chaleur. Dans ce cas (mais également lorsque la nature du stimulus est différente), l'organisme répond aussi d'une façon non spécifique avec des changements biochimiques identiques, destinés à faire face à toute demande imposée au corps. Celui-ci répond aux stimuli afin de maintenir un état d'équilibre, c'est-à-dire la constance des différents paramètres. Ainsi, « la demande non spécifique d'activité, en tant que telle, est l'essence du stress » (Selye, 1975, p.31).

Selye ajoute également que le caractère agréable ou non de la situation n'a aucune importance : ce qui compte, c'est « l'intensité de la demande faite à la capacité d'adaptation du corps » (Selye, 1975, p.31). Dans cette logique, nous pouvons dire que les émotions de la joie et de la tristesse produisent une réaction biochimique identique dans notre corps, postulat qui a longtemps été jugé inacceptable par les médecins. Ainsi, le stress n'occasionne pas forcément des effets nuisibles sur l'individu : en réalité, il est tout à fait essentiel à l'organisme. Le maintien de la vie humaine dépend de cette demande d'énergie, qui permet l'adaptation du corps aux influences extérieures. Le stress est donc toujours présent, quoi que nous fassions.

### 3.1.1. *Eustress et distress*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le stress n'est pas toujours la cause d'émotions négatives chez les individus. En réalité, le stress peut être de deux natures, en fonction des capacités de réponse du corps : si l'organisme possède les capacités de réponse nécessaires à la gestion d'un événement stressant, il n'en subira aucune conséquence nuisible. À l'inverse, si les ressources de cet organisme sont insuffisantes, l'individu risque d'entrer dans un cercle vicieux : les capacités d'adaptation du corps s'épuisent et les conséquences du stress deviennent de plus en plus néfastes. Selye évoque ce stress nuisible, qu'il nomme *distress*. Le stress positif, quant à lui, est appelé *eustress*<sup>1</sup>.

Dans le milieu scolaire, les situations d'évaluations et plus généralement de performances sont génératrices de stress chez les élèves, dans la mesure où elles demandent une certaine capacité d'adaptation de l'organisme.

Selon Richard Cox, ce n'est pas la situation en soi qui est stressante, mais plutôt l'interprétation que l'on en fait (Cox, 2002, cité par Farrell Ferris, 2016). En effet, lorsqu'un individu est confronté à une situation d'évaluation ou de performance, celui-ci va en premier lieu se demander si les résultats de l'épreuve sont essentiels pour lui. Si c'est le cas, il réfléchit alors aux ressources dont il dispose pour réaliser la tâche : si l'individu se sent plutôt confiant quant à ses propres ressources, il ne ressentira que de l'*eustress*, une réponse positive de l'organisme qui aura pour conséquence de booster ses performances. Dans le cas contraire, si l'individu estime ne pas disposer des ressources nécessaires pour faire face à cette situation, il va alors générer un *distress*. Nous détaillerons notamment les conséquences de ce stress négatif sur les élèves dans la suite de ce chapitre.

### 3.1.2. L'anxiété, une réponse au *distress*

Face à une situation jugée périlleuse, l'organisme va donc générer un *distress*, perceptible par l'individu à travers le ressenti d'une émotion négative : l'anxiété. Selon Cox « [l'anxiété] est une émotion qui traduit la réponse de notre interprétation à notre évaluation d'une situation donnée » (Cox, 2002, p.166). Lazarus, lui aussi, considère l'anxiété comme l'un des résultats

---

<sup>1</sup> Les chercheurs utilisent habituellement les termes originaux de *distress* et *eustress*, proposés par Hans Selye lui-même dans son ouvrage *Stress without distress* (1974). Les traductions françaises, quant à elles, utilisent les termes de *détresse* et *eustress*.

du *distress*, et la définit comme étant « une réaction face à une menace existentielle et incertaine (Lazarus, 1966, cité par Farrell Ferris, 2016). Cette réponse s'observe sur le plan émotif, physiologique, cognitif et comportemental. Généralement, l'anxiété se traduit chez l'individu par une peur excessive par rapport à un objet ou une situation.

En milieu scolaire, cette anxiété peut avoir de nombreuses conséquences sur l'élève : échec scolaire, agressivité, diminution des capacités de mémorisation et d'attention,...autant d'éléments dont la cause est rarement identifiée et traitée par les enseignants.

En 2011, Béatrice Mabilon-Bonfils écrit un article intitulé *Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire...* Elle partage notamment certaines données recueillies par Bavoux en 2008 : « Plusieurs indicateurs nous renseignent donc sur les difficultés de ces élèves à vivre l'école de manière apaisée : peur, stress, douleurs au ventre, manque de sommeil, sont autant de maux qui expriment leur mal-être. Plus encore, ce mal-être est fortement corrélé à leur vécu quotidien à l'école. Autrement dit, pour une large partie d'entre eux, l'école est la source de leur mal-être » (Bavoux, 2008, cité par Mabilon-Bonfils, 2011, p.643).

Il semble donc essentiel, pour un enseignant, d'ouvrir les yeux sur l'anxiété éventuelle ressentie par les élèves, afin de pouvoir la traiter de manière efficace et ainsi augmenter leurs chances de réussite et leur bien-être à l'école. Nous aborderons diverses pistes pour aider les enseignants à traiter l'anxiété à l'oral au chapitre suivant.

#### 3.1.2.1. Etat d'anxiété et anxiété-trait

En 2013, Palazzolo et Arnaud se sont intéressés au lien existant entre anxiété et performance, à partir d'une théorie cognitive de l'anxiété. Celle-ci affirme qu'il existe des interactions entre personnalité et comportement. Ainsi, le comportement d'un individu serait soit déterminé par des caractéristiques individuelles et stables des traits de la personnalité ; soit par les caractéristiques de la situation, qui vont influencer ce comportement par le biais de ses représentations et cognitions. Cette distinction donne alors lieu à deux réponses comportementales, respectivement appelées « anxiété-trait » et « état d'anxiété ».

Spielberger (1966) distingue le trait d'anxiété, qui est une caractéristique durable de la personnalité, définie comme une prédisposition à percevoir certaines situations comme menaçantes ; et l'état d'anxiété, qui est la réponse comportementale dérivant de la perception d'une menace. Cette seconde nature de l'anxiété caractérise l'état émotionnel d'un individu dans une situation particulière. Il s'agit donc de « sensations subjectives d'appréhension et de tension, accompagnées ou associées à une activation ou une excitation du système autonome nerveux » (Spielberger, 1966, cité par Palazzolo et Arnaud, 2013).

Bien que le trait d'anxiété sous-tende une constance comportementale, il est toutefois important d'identifier certaines de ses causes : plusieurs travaux dans le domaine sportif ont montré que les sujets anxieux ont tendance à attribuer leurs réussites et échecs à des causes externes, non contrôlables, contrairement aux sujets non-anxieux (ils s'attribuent la responsabilité). Les sujets à haut niveau de trait d'anxiété tendent également à avoir une faible estime d'eux-mêmes, et leur anxiété serait alors liée à un manque de confiance en leurs propres ressources. Selon Passer, ce manque de confiance serait déterminé par l'histoire des réussites et des échecs de l'individu, ainsi que par les renforcements dont il a fait l'objet de la part d'autrui (parents, amis, professeurs...) (Passer, 1984, cité par Palazzolo et Arnaud, 2013). Nous y reviendrons.

### 3.1.2.2. Anxiété cognitive et anxiété somatique

Parallèlement à la distinction de Spielberger, Liebert et Morris (1967, cités par Palazzolo et Arnaud, 2013) souhaitent distinguer deux dimensions de l'anxiété.

L'anxiété cognitive est caractérisée par « des sensations subjectives conscientes d'appréhension et de tension, causée par des attentes ou expectations pessimistes quant au succès ou des autoévaluations négatives » (Morris, Davis, Hutchings, 1981, cités par Palazzolo et Arnaud, 2013)<sup>2</sup>.

L'anxiété somatique, quant à elle, correspond aux « manifestations physiologiques perçues de l'expérience d'anxiété provenant directement des processus d'excitation autonome, telles une augmentation de la fréquence cardiaque, des tensions musculaires ou encore une moiteur des mains » (Borkovek, 1976, cité par Palazzolo et Arnaud, 2013).

---

<sup>2</sup> Le document utilisé ne contient pas de numéros de page.

De manière générale, l'anxiété cognitive serait plutôt présente lorsque l'individu s'expose à autrui, notamment à travers l'évaluation sociale (par exemple, une présentation orale individuelle dans un contexte scolaire). L'anxiété somatique, quant à elle, intervient régulièrement au début d'une compétition ou d'une évaluation et tend souvent à décroître au fil de l'activité. Nous allons évoquer ci-dessous les symptômes connus de ces deux formes d'anxiété.

### 3.1.3. Symptômes physiques et psychologiques

Alexandra Lamont, spécialiste en psychologie musicale à l'Université de Keele, affirme que les symptômes de l'anxiété sont créés par une réponse du système nerveux autonome face à une menace jugée comme potentielle (Lamont et Hargreaves, 2007, p.263).

Divers symptômes physiologiques sont perceptibles par l'individu, comme une augmentation de la fréquence cardiaque et des martèlements thoraciques, une transpiration excessive, une sécheresse de la bouche, des nausées et des mains tremblantes.

Wassong (2012) ajoute à cela une accélération de la respiration, ainsi qu'une tension musculaire générale située au niveau de la musculature laryngée. La voix semble aussi être touchée de manière étonnante par cette anxiété. On remarque notamment une diminution des valeurs du *jitter*, qui correspond à la variation de la fréquence fondamentale et qui indique la stabilité de la vibration cordale (Roublot, 2003, cité par Wassong, 2012, p.24). Selon Michèle Castellengo (1994, p.68-70), quand la fréquence fondamentale se trouve en-dessous de 16 hertz (valeurs audibles), on perçoit une variation du son, qui peut être un trémolo (un tremblement) ou un vibrato (vibration rapide d'un son), voire une combinaison des deux. Enfin, Wassong pointe une accélération du rythme de la parole dans la voix parlée. (Siegmann, 1992, cité par Wassong, 2012, p.24).

D'autres symptômes psychologiques ou cognitifs sont observés chez les individus, comme une perte de concentration ainsi que des pensées négatives au sujet de la performance (Lamont, 2007). Les pensées négatives des individus auraient des conséquences importantes sur leur prestation (Bruce & Barlow, 1990 cités par Osborne et Kenny, 2008 ; Lee, 2002 ; Toback et Downs, 1986, cités par Wassong, 2012, p.8) et ce serait plutôt l'absence de



pensées négatives - et non la présence de pensées positives - qui faciliterait la performance. (King, Ollendick, & Prins, 2000, cité par Wassong, 2012).

### 3.2. L'anxiété scolaire face aux tâches orales

Après avoir défini les notions de « stress » et d'« anxiété » et pointé les individus concernés par ces difficultés, nous allons ci-dessous nous intéresser aux diverses causes de l'anxiété ressenties par les élèves lors des tâches orales. Ces causes seront réparties en trois catégories : les causes liées à la psychologie adolescente, les causes liées à la discipline « français », ainsi que les causes liées aux genres scolaires de l'oral.

Ces différents points ne sont pas à considérer de manière isolée, mais peuvent plutôt être envisagés conjointement, dans la mesure où l'anxiété provient généralement d'une accumulation de prédispositions et ainsi, de causes diverses.

#### 3.2.1. Les causes liées à la psychologie adolescente

Les premières causes de l'anxiété ressentie par les élèves relèvent de la psychologie adolescente. En effet, les individus concernés par notre réflexion sont des élèves du secondaire supérieur, âgés généralement de seize à dix-huit ans (ou plus) et se situant ainsi pleinement dans cette période. Selon Annick Fagnant (2018), l'adolescence touche une population d'onze à vingt ans ; débute avec les transformations pubertaires et se termine lorsque l'individu s'engage dans les préoccupations de la vie de jeune adulte.

Evidemment, les préoccupations des individus varient au fil du temps et ne sont pas identiques tout au long de l'adolescence. Claes (1995, cité par Fagnant, 2018, p.106) parlera d'ailleurs de trois adolescences, dominées chacune par de grands bouleversements: le début de l'adolescence (de 11 à 14 ans), dominée par les changements physiques de la puberté ; l'adolescence moyenne (de 15 à 17 ans), dominée par les modifications de la vie sociale et relationnelle ; et l'adolescence tardive (de 18 à 20/21 ans), dominée par la consolidation de l'identité.

Ainsi, chacune de ces trois étapes implique une construction nouvelle de la part de l'individu, ceci pouvant évidemment engendrer des conséquences dans le milieu scolaire, dans la mesure où les élèves passent beaucoup de leur temps en classe jusqu'à la fin de leurs études.

Nous allons ainsi tenter d'expliquer ci-dessous de quelle manière l'anxiété en contexte de pratique orale serait influencée par certaines prédispositions de la fin de l'adolescence.

#### 3.2.1.1. L'image de soi

Les élèves concernés par ce mémoire sont tous censés avoir dépassé le stade des modifications pubertaires. Toutefois, il arrive de constater un certain retard dans l'évolution physique de certaines filles et garçons, pouvant alors provoquer de l'anxiété chez les individus concernés. Selon Cloutier, « ces modifications, qu'elles soient précoces, 'normales' ou tardives, modifient l'image corporelle de l'adolescent(e) et peuvent avoir des répercussions psychologiques et sociales » (Cloutier, 1996, cité par Cannard, 2010, p. 41). Chez une fille, un retard pubertaire peut l'amener à adopter des attitudes provocantes ou inadaptées pour ressembler à une femme. Les garçons, quant à eux, se sentent particulièrement pénalisés et éprouvent un grand sentiment d'infériorité.

L'image physique que l'on renvoie est ainsi une préoccupation importante des individus lors de l'adolescence. Ces éléments semblent pertinents dans notre analyse, dans la mesure où la pratique orale implique généralement deux grandes dimensions : celle du corps et celle de la voix. La pratique orale se révèle alors, pour les élèves, comme le lieu de l'exposition de soi, d'autant plus que la communication orale se réalise en direct et souvent devant de nombreux interlocuteurs. Dans le cas d'une présentation orale comme un exposé, par exemple, l'élève se retrouve généralement seul, debout, face à la classe : ses camarades, ainsi que l'enseignant, l'observent durant de longues minutes, aucun geste ne leur échappe. Cette exposition physique peut être brutale pour certains élèves, qu'ils soient en retard pubertaire ou non.

Si l'image physique qu'il renvoie est évidemment très importante pour lui, l'adolescent se préoccupe également de l'image générale renvoyée par sa propre personne. Comme nous l'avons mentionné, le relationnel avec les pairs est au cœur des préoccupations des individus de seize à dix-huit ans, et les camarades de classe représentent généralement la majeure partie de ces relations. Une activité orale mal réalisée pourrait alors avoir de grandes répercussions sur l'opinion des pairs et cela, l'adolescent veut l'éviter à tout prix. En effet, le jeune pourrait, par exemple, être considéré comme une personne timide, maladroite, ne sachant pas parler correctement, ou encore comme un « mauvais élève » ou un « intello ». Cela pourrait alors avoir certaines répercussions lors de la formation des groupes pour des travaux, en récréation, voire à l'extérieur de l'école.

Elkind explique ces attitudes par le fait que la période de l'adolescence rend l'individu « égocentrique », c'est-à-dire qu'il devient incapable de distinguer le subjectif de l'objectif. L'adolescent est complètement absorbé par lui-même et pense que les autres sont aussi intéressés que lui par sa personne (Elkind, 1978, cité par Fagnant, 2017, p.116). La pratique orale implique ainsi des enjeux sociaux beaucoup trop élevés pour certains élèves, peu sûrs d'eux.

Bien que l'image de soi soit particulièrement mise à l'épreuve durant l'adolescence, il est évident de constater que la plupart des individus, peu importe l'âge, sont réticents à exposer leur corps et leur voix devant autrui. Les enseignants aussi sont concernés, notamment lorsque l'on leur propose de les enregistrer ou de les filmer : la plupart d'entre eux détestent entendre leur voix ou voir leur image en vidéo. On ne peut ainsi nier l'énorme difficulté que pose la pratique orale en rapport avec l'image de soi, même chez des adultes habitués à s'exposer.

#### 3.2.1.2. L'estime de soi

L'estime de soi est un concept connu depuis longtemps dans le milieu de la psychologie adolescente. Déjà en 1890, William James, précurseur de la psychologie sociale, la définit dans son livre *The principles of Psychology*. Selon lui, l'estime de soi consiste en un phénomène affectif, vécu comme un sentiment ou une émotion. Il s'agit du « produit d'une comparaison entre les caractéristiques perçues du soi (le concept de soi réel) et un soi idéal, c'est-à-dire les représentations de soi que la personne souhaiterait être (concept de soi idéal) » (James, 1890, cité par Famose et Bertsch, 2009, p.192).

Stanley Coopersmith, théoricien de la personnalité et thérapeute, quant à lui, définit l'estime de soi comme « l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même. [L'estime de soi] indique dans quelle mesure un individu se croit valable, important. C'est une expérience subjective qui se traduit aussi bien verbalement que par des comportements significatifs » (Coopersmith, 1984, p.6).

Bien que les représentations que se font les individus aient forcément un impact sur l'estime de soi, ces deux notions ne sont pourtant pas à confondre, dans la mesure où l'estime de soi

contient des sentiments vis-à-vis de soi-même, que les « cognitions brutes » sur le soi ne possèdent pas (Brown, 1993, cité par Famose et Bertsch, 2009). Ainsi, les individus n'ont pas uniquement des pensées positives ou négatives vis-à-vis d'eux-mêmes ; mais ils se sentent aussi bien ou mal vis-à-vis d'eux-mêmes.

André et Lelord (2008), quant à eux, distinguent trois piliers essentiels composant l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi. L'amour de soi semble à leurs yeux le plus important, car il est inconditionnel et ne dépend pas de nos performances. Il implique que nous puissions nous reconstruire après un échec. Les carences d'estime de soi qui prennent leur source à ce niveau sont dans doute les plus difficiles à rattraper. La vision de soi, elle, peut être assimilée à l'image de soi, vue au point précédent. Il s'agit du regard que l'on porte sur soi, de manière fondée ou non. Enfin, la confiance en soi concerne nos actes : c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans certaines situations importantes. Des petits succès au quotidien sont nécessaires à notre équilibre psychologique. Ces trois piliers entretiennent des liens d'interdépendance : l'amour de soi facilite une vision positive de soi qui, à son tour, influence la confiance en soi.

Ainsi, ces différents auteurs pointent la valeur évaluative et affective de l'estime de soi. Celle-ci peut avoir un impact considérable sur le développement des adolescents et leur épanouissement dans le milieu scolaire. Une faible estime de soi peut avoir des conséquences importantes : symptômes dépressifs, anxieux, stratégies d'évitement, irritabilité... En revanche, une bonne estime de soi favoriserait la motivation et le succès scolaire.

Selon Jérémie Scellos il est primordial de pointer l'importance de la perception des proches et des enseignants en lien avec l'estime de soi des élèves. En effet, ceux-ci sont sensibles à la perception qu'a leur entourage de leurs compétences (Scellos, 2014, p.45). Il est donc essentiel, pour les parents et les enseignants, d'orienter leurs messages de manière positive afin d'encourager les élèves, et ne pas les démoraliser.

### 3.2.1.3. Le sentiment d'auto-efficacité

Le sentiment d'auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle, est la croyance qu'a un individu quant à ses compétences à accomplir une tâche avec succès (Galand & Vanlede, 2004, p.94). Selon Galand et Vanlede, s'appuyant notamment sur les travaux de Bandura, un sentiment d'efficacité élevé permettrait à l'élève de se lancer des défis et de se fixer des objectifs élevés, mais aussi de faire face de manière efficace aux difficultés rencontrées (régulation des efforts, gestion de l'anxiété...). A l'inverse, les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité ont tendance à renoncer rapidement devant un obstacle et éprouvent de grandes difficultés à se motiver. Cela peut ainsi avoir un impact sur la production de stress négatif et engendrer, dans certains cas, une dépression.

Galand affirme que « les performances d'un apprenant ne dépendent pas que de ses compétences objectives mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissage » (Galand, 2006, p.250). Ainsi, il a été démontré que le sentiment d'efficacité peut affecter les performances des élèves à l'école. Toutefois, il est important de préciser que ce sentiment d'efficacité ne reste pas constamment faible ou fort. De bonnes performances peuvent renforcer le sentiment de compétence qui, lui-même, peut aider à engendrer de bonnes performances. A l'inverse, de faibles performances vont certainement affecter la confiance en soi de l'élève, engendrant ainsi certaines difficultés qui conduiront à de moins bonnes performances.

Selon Weiner (1986, cité par Fagnant, 2017, p.148), le sentiment d'auto-efficacité est notamment influencé par ce que l'on appelle la « théorie de l'attribution causale », qui postule que le comportement d'un individu serait influencé par le type de cause qu'il invoque pour interpréter ses propres expériences. Ces causes varient en fonction de trois paramètres : le lieu de la cause, sa stabilité et sa contrôlabilité.

Premièrement, le lieu de la cause peut être interne ou externe selon que l'individu attribue sa réussite à un facteur qui lui est propre ou non. Nous pouvons citer pour les facteurs internes une aptitude intellectuelle particulière, ou les efforts de l'élève. Les facteurs externes, quant à eux, concernent plutôt des causes comme la gentillesse du professeur ou la facilité de l'épreuve.

Ensuite, la stabilité de la cause renvoie à sa temporalité : la cause est considérée comme stable si l'élève la voit comme permanente (par exemple, un don particulier de l'élève pour une matière) et comme variable si elle est susceptible d'être modifiée avec le temps (par exemple, l'humeur du professeur le jour de l'interrogation).

Enfin, la contrôlabilité de la cause renvoie au rôle que le sujet pense pouvoir jouer pour modifier ou non le cours des événements : une cause est contrôlable si le sujet considère qu'il est le responsable de ce qui s'est produit (par exemple, ne pas avoir suffisamment étudié) et non contrôlable lorsqu'il pense n'avoir aucun pouvoir sur sa réussite (par exemple, être détesté par l'enseignant).

Ce dernier facteur est certainement le plus décisif, dans la mesure où il risque d'influencer toute la perspective d'apprentissage. Selon Crahay (2005) et d'autres études, le fait que les élèves attribuent leurs échecs à des causes internes, stables et incontrôlables, peut les conduire à développer ce que l'on appelle un sentiment de résignation apprise, « lorsqu'ils imputent leurs résultats médiocres à leurs capacités intellectuelles dont ils font une caractéristique innée, inchangeable » (Crahay, 2005, p. 285).

#### 3.2.1.4. L'anxiété de performance

Selon Blöte, Kint, Miers, & Westenberg (2009, cité par Wassong, 2012), l'anxiété de performance se définit comme une appréhension exagérée persistante d'une personne à se produire en public. Cet état peut notamment compromettre la bonne réalisation de la représentation, en entraînant un affaiblissement de la condition de l'individu.

L'anxiété de performance n'apparaît qu'à certains moments de la vie. Ce sont les adolescents qui sont le plus touchés, notamment à cause de leur difficulté à développer une bonne estime de soi (Hallam, 1998; LeBlanc, 1994; Papageorgi, 2007, cités par Wassong, 2012, p.12).

L'anxiété de performance peut être facilitante (*adaptive anxiety*) ou handicapante (*maladaptive anxiety*). L'anxiété facilitante permet à l'individu d'être plus performant, en stimulant sa concentration. L'anxiété handicapante, quant à elle, va plutôt déstabiliser les individus et les rendre plus vulnérables aux difficultés. Selon Palazzolo et Arnaud (2013), il existe une relation linéaire négative entre la composante cognitive de l'anxiété compétitive et la performance : ainsi, plus un individu développe un état d'anxiété cognitive élevée, plus sa

performance tend à se dégrader. Les personnes en situation d'anxiété handicapante ressentent notamment de la peur si elles sont évaluées par des juges ou par des pairs (comme lors d'une prestation orale à l'école).

Selon Yerkes et Dodson (1908, cité par Palazzolo et Arnaud, 2013), pour que l'anxiété soit facilitatrice, il faut que le niveau d'excitation (ou d'alerte) de l'individu soit moyen. En effet, un niveau très bas ou très haut d'alerte n'améliore pas la qualité de la performance, mais la dégrade. Celui-ci peut s'évaluer en prenant la fréquence cardiaque de l'individu.

Dans le cas d'une prestation orale, cette anxiété de performance peut être d'autant plus présente que la pratique orale implique une communication directe et irréversible<sup>3</sup>, devant tout un auditoire : ainsi, une perte de mémoire soudaine, ou d'autres difficultés visibles seraient une véritable catastrophe pour les élèves.

Selon Palazzolo et Arnaud (2013), l'anxiété de performance en milieu scolaire peut notamment être influencée par des buts « d'accomplissement », théorie développée pour la première fois par la psychologue américaine Carole Dweck. Il s'agit de deux buts, instaurés de manière implicite ou non par l'enseignant, ou par les élèves eux-mêmes : les buts compétitifs (ou de performance) et les buts de maîtrise (ou d'apprentissage).

Selon Dupeyrat, Escribe et Mariné (2006), dans les buts de performance, l'individu souhaite démontrer la qualité de ses compétences ou les vérifier. Les situations d'apprentissage sont alors perçues comme des tests. Les critères d'évaluation consistent en l'obtention de bonnes notes de la part de l'enseignant, de réussites obtenues avec moins d'efforts que les autres et de bonnes gratifications d'autrui (Dupeyrat, Escribe et Mariné, 2006, cités par Detrembleur, 2017, p.16).

Dans les buts de maîtrise, la préoccupation principale de l'individu est d'augmenter ses savoirs et savoir-faire, et donc la maîtrise d'une tâche. Les situations d'apprentissage sont considérées comme des moyens pour développer ses compétences. La maîtrise de nouvelles tâches et les progrès personnels servent de critères d'évaluation.

---

<sup>3</sup> Voir chapitre premier (point 2.3.1.).

Ces derniers buts ont pour particularités d'être assez flexibles, dans la mesure où l'individu peut lui-même ajuster ses objectifs en fonction de la situation (par exemple, son état de fatigue du jour, son adversaire). De plus, ces buts reposent uniquement sur des aspects que les élèves peuvent contrôler : l'enseignant doit ainsi amener ses élèves à se fixer des buts de maîtrise, afin qu'ils puissent évoluer et éviter de se retrouver dans des situations très anxiogènes.

### 3.2.2. Les causes liées à la discipline « français »

Après avoir pointé les différentes causes de l'anxiété liées à la psychologie adolescente, nous allons ci-après nous intéresser aux causes spécifiques de la discipline « français » à l'école, qui ont, elles-aussi, des incidences sur la pratique orale des élèves.

En effet, si la pratique orale est également envisagée dans d'autres cours, comme celui d'histoire ou de langues étrangères, le cours de français comporte certaines particularités qui la rendent encore plus complexe et anxiogène pour les élèves.

Deux causes nous semblent plutôt évidentes et assez problématiques en lien avec les apprenants: l'insécurité linguistique et le vécu disciplinaire.

#### 3.2.2.1. L'insécurité linguistique

Une des causes de l'anxiété des élèves relative à la discipline du cours de français est l'insécurité linguistique. Il s'agit de « la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue légitimée socialement parce qu'elle est celle de la classe dominante, parce qu'elle est perçue comme « pure » (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime), ou encore parce qu'elle est perçue comme celle de locuteurs fictifs détenteurs de la norme véhiculée par l'institution scolaire » (Francard, 1993, p.13).

Selon De Robillard, l'existence d'une norme standard produit inévitablement un taux minimal d'insécurité linguistique chez les locuteurs (De Robillard, 1996, p.68). En cas d'insécurité très élevée, ceux-ci peuvent ressentir diverses difficultés personnelles et relationnelles. Bourdieu, parle de « désarroi qui leur fait perdre tous les moyens » (De Robillard, 1982, p.38), rendant ainsi les locuteurs incapables de trouver leurs mots. L'école joue un rôle primordial dans le développement de l'insécurité linguistique : en effet, les élèves ont généralement bien



conscience d'une distance entre la norme scolaire, imposée par l'école comme un modèle idéal et mythique, et leur propre façon de parler (Francard, 1989, p.13).

Pourtant, les effets négatifs du manque de prise en compte ou du rejet des pratiques linguistiques et culturelles des élèves ont déjà été démontrés. En effet, de nombreuses études ont mis en avant le fait que cette attitude produit de « l'échec scolaire » (Lahire, 1993, 1999 et 2008; Moro, 2002 ; Bautier, 2001, 2005 et 2007; Bautier et Rayou, 2009 ; Tupin et coll., 2005; Candelier et coll., 2008 ; Dahlet, 2011; Orner et Tupin, 2013 ; cités par Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p.292). D'autres conséquences peuvent être visibles en classe : incompréhension entre élèves et enseignant, perte d'estime de soi, mutisme de la part des élèves concernés, etc. (Merle, 2005, cité par Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, p.292).

Cette insécurité linguistique peut être extrêmement problématique dans le cas de la pratique de l'oral. Si, en classe, l'élève peut éviter de participer et rester ainsi relativement discret, les tâches orales, quant à elles, exposent le langage des élèves à autrui et est donc le lieu de toutes les peurs. Si le langage est exhibé, il est également évalué en cours de français, ce qui rend la situation d'autant plus délicate.

#### 3.2.2.2. Le vécu disciplinaire

En 2016, Yves Reuter développe le concept de « vécu disciplinaire », qu'il définit comme un outil qui permet de questionner les manières dont les élèves existent dans les différentes disciplines. Il s'agit ainsi de questionner leur bien-être, leur investissement, leur intérêt, etc. Le vécu est donc considéré à la fois comme un « mode d'être » dans la discipline, mais aussi comme un « effet produit » par celle-ci.

Reuter réalise une enquête dans les classes de primaire et de secondaire et constate l'importance du vécu disciplinaire à travers les réponses des élèves, quel que soit l'âge et la filière : il indique ainsi à quel point les émotions font partie intégrante du travail scolaire. Selon lui, le poids des disciplines est variable en fonction des modalités du cours et donc, implicitement, de la responsabilité de l'enseignant.

Toutefois, l'enquête de Reuter révèle que le vécu des élèves en cours de français est essentiellement négatif : il distingue alors (sur base des déclarations des élèves) seize dimensions structurant le vécu et pointe ainsi divers éléments qui peuvent influencer de

manière négative les émotions des apprenants. Il ne s'agit pas ci-dessous de réaliser un inventaire exhaustif de ces seize points, mais plutôt de recenser uniquement les dimensions en lien avec la pratique orale, capables d'influencer positivement ou non les émotions des élèves : le mode d'exposition, la mise en œuvre du corps, l'apprentissage/l'évaluation, l'identité et l'utilité.

Reuter évoque une première dimension qui est le mode d'exposition : celui-ci renvoie au fait d'être exposé - ou non - à la vue de tous. Si cela est plutôt rare en primaire, cette dimension semble souvent orientée négativement dans la suite de la scolarité, et notamment en pleine adolescence (nous pouvons notamment faire référence à l'image de soi et à l'estime de soi des élèves).

Ensuite, Reuter cite la mise en œuvre du corps, qui renvoie aux dimensions physiques et sensorielles du faire disciplinaire. Si cette dimension est essentiellement orientée négativement chez les élèves, c'est parce que la pratique orale en cours de français semble représenter un risque élevé, dans la mesure où elle implique une mise en œuvre d'un corps que l'on a du mal à contrôler. Il n'est donc pas étonnant, au vu des différents facteurs de stress relevant de la psychologie adolescente, de constater que cette dimension est au cœur du mal-être des élèves en secondaire supérieur.

L'identité est la troisième dimension que l'on peut développer concernant le cours de français. Il s'agit de l'identité construite par l'élève en lien, par exemple, avec sa famille ou ses valeurs. Reuter indique que cette identité peut être également envisagée sous ses formes négatives, comme dans le cas des interdits familiaux (par exemple, ne pas parler de la puberté). Dans le contexte d'activités orales, le débat peut notamment poser problème, dans la mesure où l'élève doit prendre position devant autrui, ce qu'il souhaite peut-être éviter. Le vécu disciplinaire peut ainsi en être fortement influencé.

L'évaluation, quant à elle, est la raison la plus citée par les élèves concernant leur absence au cours. Celle-ci est relativement importante concernant le cours de français, au vu de l'importance institutionnelle de la discipline. Dans le cas de la pratique orale, nous avons déjà évoqué la difficulté de l'évaluation et à quel point elle peut parfois être subjective. Cet élément peut notamment être mis en lien avec la dimension de l'apprentissage : en effet, il est important de se demander si l'évaluation porte bien sur les apprentissages réalisés en classe, ou si l'enseignant se focalise sur des critères non travaillés, ce qui engendrerait un ressenti d'autant plus négatif pour les élèves.

Enfin, Reuter pointe la dimension de l'utilité de la matière pour les élèves : dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle ou sociale en générale. Dans le cas de la pratique orale, il est évident de se poser la question de l'utilité des genres scolaires de l'oral, qui ne semble pas forcément évidente, comme nous le développerons au point suivant.

L'enquête de Reuter révèle ainsi à quel point la discipline « français » est pesante pour les élèves, tout au long du cursus. Cela est notamment dû au fait qu'il s'agit d'une matière morcelée en plusieurs sous-domaines, dont l'oral. De plus, cette matière n'est pas considérée comme « logique » pour les élèves. Ainsi, le chercheur insiste sur le fait qu'il est important de comprendre ce qui a pu engendrer de la souffrance au cœur de l'école, afin de prévenir sa reproduction. Il faut donc saisir ce qui, au sein des disciplines, produit de l'anxiété et un mal-être, pour ensuite mettre en lumière les éléments pouvant être modifiés par l'école elle-même.

### 3.2.3. Les causes liées aux genres scolaires de l'oral

La troisième classe de causes anxiogènes concerne les genres scolaires de l'oral. En effet, comme nous l'avons mentionné avec Dolz et Schneuwly au chapitre premier, l'enseignement de l'oral peut être subdivisé en différents genres scolaires qui fournissent aux élèves un cadre de référence concret à leur apprentissage. Pourtant, si l'enseignement des genres scolaires semble être un élément favorable à l'enseignement de l'oral, il présente des inconvénients que nous allons pouvoir détailler : la non-adéquation à la réalité sociale et professionnelle, et le manque de préparation aux genres de l'oral.

#### 3.2.3.1. La non-adéquation à la réalité

Une première difficulté relative aux genres scolaires de l'oral est la non-adéquation à la réalité sociale et professionnelle. En effet, si nous nous intéressons aux divers genres enseignés à l'école, nous pouvons rapidement remarquer que la plupart d'entre eux semblent peu pertinents hors du système scolaire.

Martinand utilise la notion de « pratique sociale de référence » pour indiquer le « degré d'authenticité des activités scolaires par rapport aux activités productives industrielles » (Martinand, 1981, p.3). Selon l'auteur, cette notion permettrait d'aborder des problèmes relatifs à diverses difficultés d'apprentissage, à l'intérêt des étudiants pour la matière et aux ressources qui contribuent à leur orientation (Martinand, 1986, p. 123-125). Il serait donc intéressant de penser les divers genres scolaires de l'oral en fonction de ce concept.

L'exposé individuel ou en équipe est probablement l'activité orale la plus citée dans les programmes : selon le prescrit, il doit durer entre cinq et quinze minutes. Il s'agit d'un genre régulièrement utilisé dans nombre de métiers d'entreprise, puisqu'il intervient notamment dans la défense de projets, dans les rapports de réunion, etc. Son apprentissage semble donc intéressant pour les élèves, qui développeront certaines compétences communicatives et linguistiques utiles pour leur futur emploi. Nous y reviendrons.

Le débat, quant à lui, est très présent dans notre société, dans la mesure où la liberté d'expression est de mise et où la plupart des citoyens défendent leurs idées et leurs projets. Toutefois, ce débat, que l'on peut qualifier de public, ne ressemble pas tout à fait au genre réalisé en classe. En effet, les programmes de transition de la Fédération Wallonie-Bruxelles (mais aussi celui de la FeSEC) insistent sur l'enseignement du débat « régulé » : il s'agit d'un type de débat où les interventions sont gérées par un « animateur » ou « modérateur », qui distribue donc la parole et vérifie que la discussion se déroule dans le respect. Ainsi, les compétences à développer sont les suivantes : choisir le moment propice pour demander la parole à l'animateur, pouvoir enchaîner son propre discours à celui qui précède, reformuler son message si nécessaire, respecter son temps de parole et son interlocuteur, etc. Les programmes du qualifiant et du professionnel, quant à eux, proposent l'UAA4, qui prévoit l'enseignement de la discussion et de la négociation. Cette dernière implique l'aboutissement à un accord commun, à la différence de la discussion qui permet une diversité d'opinions. Si la négociation semble plus en phase avec la réalité professionnelle, le débat régulé quant à lui semble assez éloigné des pratiques sociales : la présence du modérateur n'existe pas excepté dans les débats médiatiques.

Le genre de l'interview est également cité dans les programmes de la FWB et de la FeSEC (fiche 3, 2<sup>e</sup> degré). Il fait intervenir diverses compétences comme le fait de savoir se présenter, répondre avec précision à une question posée, demander des explications ou des prolongements, gérer les manifestations verbales et non verbales de la politesse, etc. Il sera plutôt réalisé dans le cadre de la venue d'experts (des écrivains, par exemple). Selon Dolz et Schneuwly, l'enseignement de l'interview dans les classes est assez « rudimentaire » (1998, p.117). Pourtant, ce genre permettrait le développement de compétences importantes pour les élèves, dont notamment l'esprit critique qui est absolument nécessaire pour déterminer la qualité de l'information recueillie (notamment dans les médias). Ainsi, l'interview, telle qu'elle est enseignée en cours de français, semble peu pertinente pour l'avenir professionnel et social des élèves. Il est donc nécessaire de « transformer l'interview, utilisée à l'école

comme un outil de communication de récolte d'information en un objet autonome d'apprentissage » (Dolz et Schneuwly, 1998, p.118).

Le référentiel de 1999 prévoit notamment l'enseignement de l'entretien téléphonique ou d'embauche. Pourtant, ceux-ci ne se retrouvent pas de manière concrète dans les programmes. Au 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement libre de transition (fiche 3), les élèves sont amenés à réaliser un entretien narratif : il s'agit de se documenter et de garder la trace d'actions humaines, comme des témoignages et des récits de voyage. Cette forme d'entretien se réalise également dans l'enseignement qualifiant et professionnel sous la forme d'un compte-rendu d'une expérience culturelle (UAA6). Il s'agit généralement de raconter une expérience extrascolaire comme la visite d'une ville, le visionnage d'un film ou d'une pièce de théâtre, etc. Cette activité peut exister de manière spontanée dans le cadre familial et social, mais semble peu présente dans le cadre professionnel.

La lecture à haute voix, qui se retrouve également dans le cours de langues étrangères, ne sera quasiment jamais utilisée à l'extérieur de l'école, hormis dans certains métiers particuliers (lecture publique). Déjà en 1996, De Pietro et Wirthner affirmaient que bien que 70% des enseignants recourent à cette activité en classe, celle-ci n'est jamais citée comme activité « utile » au développement et à la maîtrise de l'expression orale (De Pietro et Wirthner, 1996, cités par Dolz et Schneuwly, 1998). La lecture à haute voix est plutôt utilisée pour évaluer les compétences de déchiffrage de l'écrit. Si les enseignants eux-mêmes peinent à trouver une utilité réelle à la pratique de la lecture à haute voix (telle qu'elle est enseignée), les élèves, quant à eux, doivent être d'autant plus démunis.

Les jeux de rôles ou saynètes théâtrales, qui interviennent notamment dans l'UAA5 (s'inscrire dans une œuvre culturelle), ne sont eux aussi que des genres factices dans la mesure où ils ne seront jamais utilisés dans un avenir professionnel et social (sauf, par exemple, dans les métiers d'animation ou dans le théâtre, amateur ou professionnel).

Nous pouvons constater que pour la plupart de ces genres oraux, il existe une non-correspondance entre des pratiques qui portent pourtant les mêmes noms. Ainsi, le manque d'adéquation aux pratiques sociales de référence a pour conséquence de restreindre les genres oraux enseignés au seul milieu scolaire, dont l'apprentissage ne servira que peu l'élève à l'avenir, ou de manière indirecte. De plus, l'entretien d'embauche, par exemple, genre directement utile pour les élèves et mentionné dans le Référentiel de 1999, semble disparaître dans les programmes et se trouve remplacé par l'entretien narratif, d'où un certain paradoxe...

Ces genres scolaires de l'oral posent ainsi la question de l'utilité de l'apprentissage : quelle est l'utilité, pour un élève, de participer à un débat préparé où la plupart des réponses ont été étudiées et où les interventions sont gérées par une tierce personne ? Quelle est l'utilité de jouer une pièce de Molière, en se mettant dans la peau d'un autre et en récitant la langue du 17<sup>e</sup> siècle ?

Nous avons déjà mentionné au point précédent l'importance de l'utilité de la matière pour les élèves dans le cadre du vécu disciplinaire : ces genres scolaires peuvent ainsi avoir un véritable impact néfaste sur les élèves en cours de français, dans la mesure où ils risquent de provoquer un désinvestissement et un manque de motivation : en effet, si la pratique orale est génératrice d'anxiété par son essence-même, le fait de réaliser un exercice dont l'utilité n'est pas directement perçue ne motivera en aucun cas les élèves à se lancer dans la tâche.

### 3.2.3.2. Le manque de préparation aux genres de l'oral

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les genres de l'oral sont peu présents dans les classes de français, dans la mesure où l'oral lui-même est très peu pratiqué. Toutefois, deux genres oraux par excellence reviennent régulièrement dans les enquêtes : l'exposé et le débat. Il nous semble ainsi important d'envisager la manière dont ces genres scolaires sont abordés, afin d'en dégager les lacunes responsables de l'anxiété des élèves.

L'exposé oral semble être le premier genre pratiqué avec une réelle fréquence dans les classes : en effet, il permet d'évaluer les élèves de manière individuelle ou en équipe sur un sujet précis, tout en évitant certains débordements propices à d'autres activités orales où les élèves sont amenés à travailler ensemble. Déjà à la fin des années 90, De Pietro et Wirthner enquêtaient auprès des enseignants de 6<sup>e</sup> en Suisse romande et remarquaient que 51% d'entre eux recouraient *souvent* ou *très souvent* à l'exposé oral (cité par Dolz et Schneuwly, 1998).

Toutefois, dans la plupart des cas, l'exposé n'est pas abordé comme un objet d'enseignement mais plutôt comme un outil permettant d'apprendre divers contenus. En effet, les enseignants l'utilisent par exemple pour transmettre des informations sur un sujet, pour vérifier la lecture d'un livre choisi et sa compréhension, etc., sans réaliser de réelles interventions didactiques qui permettraient aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique de ce genre.

Selon Dolz et Schneuwly (1998), l'exposé oral possède diverses caractéristiques essentielles généralement délaissées lors de l'enseignement-apprentissage. En premier lieu, il est

important d'apprendre aux élèves à sélectionner et à exploiter des sources en fonction du thème et du but visé, mais aussi de réaliser un canevas de la présentation orale. Ensuite, les enseignants doivent tenir compte des particularités communicatives de l'exposé : l'élève en scène est considéré comme un « expert » qui transmet un savoir, il s'agit ainsi d'un genre « largement monologal » (Roulet et alii., 1985 cité par Dolz et Schneuwly, 1998 p.142). Cela signifie que l'exposé nécessite un certain travail de planification anticipé et une prise en compte essentielle de l'auditoire. Les procédés linguistiques et discursifs du genre sont également des éléments à travailler.

La pratique réelle des enseignants n'est pourtant que rarement en adéquation avec ces propositions : généralement, la démarche traditionnelle consiste à informer les élèves d'un travail à réaliser sur un thème ou un livre précis. Leurs consignes sont alors les suivantes : réaliser un dossier écrit sur le contenu de la présentation après l'exploitation de diverses sources et le présenter ensuite oralement (Lafontaine, 2007, p.37). Lors de l'évaluation, c'est donc le contenu qui intéresse l'enseignant et non la forme. L'élève va ainsi généralement réciter des feuilles (qu'il a écrites puis étudiées par cœur) devant le reste de la classe, ce qui, en réalité, ne permettra en rien de vérifier une bonne maîtrise de la matière ni celle du genre oral.

Vu que les enseignants supposent des savoir-faire pourtant jamais réellement enseignés, il est logique de voir des élèves anxieux, qui perdent leurs moyens et dont la prestation est peu satisfaisante. Ceux-ci doivent compter sur leur bagage personnel, sur un certain « don », ou sur l'imitation des prestations de leurs camarades pour réaliser leur performance. Le feedback lors de l'évaluation sera également peu constructif puisque les éléments pointés du doigt ne seront de nouveau pas travaillés lors de séances de remédiations ou d'exercices ciblés.

Le débat est le genre oral généralement cité après l'exposé. Son apprentissage est essentiel car il présente une association de diverses compétences : sa pratique requiert des capacités linguistiques (dont notamment les techniques de reprise du discours de l'autre), des capacités cognitives, dans la mesure où l'élève doit être capable d'adopter une attitude critique envers les propos énoncés, mais également des capacités individuelles puisqu'il faut prendre position et se situer dans le débat (Dolz et Schneuwly, 1998, p.28).

De plus, il s'agit d'un genre relativement bien défini, dans la mesure où la plupart des élèves en possèdent une certaine expérience. C'est d'ailleurs probablement une des raisons qui expliquent pourquoi ce genre n'est pas réellement travaillé. Pourtant, le débat télévisé (le plus

accessible pour les élèves) présente des caractéristiques assez distinctes du débat proposé par les enseignants de français, que l'on appelle généralement « débat régulé ». Le débat télévisé relève le plus souvent, selon Dolz et Schneuwly, d'une « foire d'empoigne » (1998, p.28), où les règles de courtoisie sont peu respectées. Chaque intervenant coupe l'autre, les arguments sont parfois agressifs et ont pour but de décrédibiliser l'adversaire,...

Le débat réalisé en milieu scolaire, quant à lui, est souvent régulé par un médiateur qui gère les interventions des participants. Il donne la parole à l'un ou à l'autre, permet d'éviter certains débordements et oriente le débat selon sa volonté. Ainsi, la courtoisie est de mise et il n'est en aucun cas question d'interrompre un individu ou d'adopter une attitude grossière.

La démarche d'apprentissage du genre est similaire à celle de l'exposé : les enseignants proposent un dossier contenant de la documentation sur un thème choisi ou demandent aux élèves d'en confectionner un, pour ensuite partager pendant le débat les informations recueillies. Ainsi, les interventions des participants consistent souvent en la récitation des informations récoltées, et non en échange véritable avec contre-argumentation en lien avec l'intervention précédente. L'évaluation est basée sur la régularité des interventions de l'élève et sur leur pertinence : c'est donc à nouveau le contenu qui est mis à l'honneur. Les stratégies linguistiques et discursives ne sont généralement que peu analysées.

Le manque de préparation aux genres oraux occasionne inévitablement une certaine anxiété chez les élèves, qui se trouvent confrontés à des exercices dont ils ne maîtrisent pas les règles. Les réactions sont diverses : trous de mémoire, perte des moyens, refus total de réaliser l'activité ou passivité récurrente lors des activités de groupe.

Nous revenons ainsi inévitablement à notre point de départ : si les genres oraux ne sont pas enseignés pour leurs spécificités, c'est parce qu'ils ne sont pas perçus comme des objets autonomes d'enseignement. Il semble ainsi important, pour une didactique de l'oral efficace, de prendre le temps d'analyser les particularités des divers genres oraux et de travailler chacun d'eux avec soin. Toutefois, comme nous l'avons mentionné précédemment, il est essentiel d'enseigner des genres plus proches des pratiques sociales de référence, afin d'en assurer l'utilité pour les élèves.



### 3.3. Les conséquences sur les performances

Comme mentionné précédemment, ce mémoire se fonde sur l'hypothèse selon laquelle l'anxiété provoque des conséquences néfastes sur les performances orales des élèves. Afin de structurer notre analyse, nous allons présenter ci-dessous une grille d'évaluation proposée par le prescrit légal, afin de pointer les éléments qui pourraient être affectés par ce stress.

#### 3.3.1. Brève analyse d'une grille proposée par le prescrit légal

La grille d'évaluation présentée est proposée par un programme du SEGeC. La tâche est définie comme suit : « Exposé oral de synthèse avec support de communication au départ d'un portefeuille de textes ».

GENRE	EXPOSÉ ORAL DE SYNTHÈSE AVEC SUPPORT DE COMMUNICATION	
CONTRAT DE COMMUNICATION	Contrat asymétrique d'information rapide d'un ou plusieurs tiers n'ayant pas accès aux sources d'informations.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS
<b>Audibilité</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Volume suffisant.</li> <li>▪ Articulation suffisante.</li> <li>▪ Débit adéquat.</li> </ul>
<b>Lisibilité</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Typographie : respect des règles typographiques de base, taille suffisante des caractères du support</li> <li>▪ Animation du support non distractive.</li> </ul>
<b>Recevabilité</b>	<i>Linguistique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correction de la syntaxe<sup>4</sup> et du lexique.</li> </ul>
	<i>Sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fluidité de parole : impression de parole spontanée.</li> <li>▪ Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens langagiers favorisant l'attention du public (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'auditoire, gestes, ...).</li> <li>▪ Courtoisie : respect de la face et du territoire dans le propos et l'attitude (contact visuel avec l'auditoire, tenue vestimentaire, posture et gestes adéquats...).</li> </ul>
<b>Intelligibilité</b>	<i>Densité et clarté des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proportion acceptable d'implicites : compréhension non couteuse pour qui n'a pas lu les textes sources.</li> <li>▪ Réajustement en fonction de réactions non verbales (mimiques, regards, postures, ... de surprise, d'incompréhension, d'ennui, ...) de l'auditoire : phrases peu denses, répétitions, reformulations, explicitation, ...</li> </ul>
	<i>Organisation des informations</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organisation des contenus selon une structure descriptive ou explicative : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ouverture (accroche et introduction rappelant le questionnement initial, voire annonce du fil conducteur de l'exposé) ;</li> <li>- réponse globale (au début ou en conclusion) ;</li> <li>- développement selon une structure générale descriptive ou explicative ;</li> <li>- clôture (conclusion, remerciements de l'auditoire).</li> </ul> </li> </ul>
	<i>Cohérence textuelle</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segmentation verbale et non verbale (pauses, gestes structurant les</li> </ul>

<sup>4</sup> L'exposé étant un genre oral formel et préparé, sa syntaxe présentera peu d'écarts par rapport aux normes standardisées.

		parties) adéquate de l'exposé. <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connecteurs (éventuellement accompagnés de gestes) appropriés au rapport logique.</li> <li>▪ Anaphores adéquates.</li> </ul>
<b>Pertinence</b>	<i>Adéquation à la thématique</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respect du temps de parole imposé.</li> <li>▪ Réponse à la question posée.</li> </ul>
	<i>Adéquation du texte à son intention : informer rapidement et complètement</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adéquation de la sélection des informations :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- informations provenant de plusieurs sources ;</li> <li>- réponse aussi explicite que possible en fonction des textes.</li> </ul> </li> <li>▪ Complémentarité entre les informations de l'exposé et celles du support de communication.</li> <li>▪ Fidélité aux sources dans :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- la reformulation (discours indirect, résumé, paraphrase des informations) ;</li> <li>- les emprunts/reproductions (extraits, citation) dans le propos et le support de communication.</li> </ul> </li> <li>▪ Neutralité : absence de marques de subjectivité.</li> </ul>

Selon Bothuyne, « ces grilles d'évaluation reposent sur trois grandes catégories de critères relevant respectivement du genre oral à produire (dans ce cas-ci, l'exposé oral) de l'intention de communication envers le destinataire (informer) et du canal de communication utilisé (le locuteur doit respecter des normes linguistiques et être recevable par les auditeurs) » (Bothuyne, 2012, p.97).

Si nous nous référons aux grilles des outils proposées pour la transition et le qualifiant, quatre critères permettent d'évaluer une prestation orale: le critère d'audibilité, de recevabilité, d'intelligibilité et de pertinence. Selon les programmes, il n'y a pas d'évaluation possible sans comparaison avec des normes bien définies et connues de l'utilisateur : ainsi, chaque critère sera accompagné de divers indicateurs observables qui permettront de juger la production.

L'audibilité est « la condition *sine qua non* pour que le destinataire ait accès à l'énoncé » (*Programme d'étude du qualifiant 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degré*, 2014, p.28). Dans ce critère, nous retrouvons généralement trois indicateurs : le volume, l'articulation et le débit. Cette catégorie est probablement la seule à être tout à fait particulière à l'oral, et non influencée par les normes écrites.

La recevabilité, quant à elle, concerne les normes linguistiques (registre, syntaxe,...) mais aussi génériques (conventions du genre) et sociales (courtoisie, gestuelle,...). Ce critère est adapté de l'écrit, dans la mesure où les indicateurs des grilles d'évaluations orales et écrites sont quasiment identiques (excepté le critère de fluidité de la parole). La note de bas de page indique d'ailleurs, concernant la correction de la syntaxe et du lexique, que « l'exposé [est] un genre oral formel et préparé, sa syntaxe présentera [donc] peu d'écarts par rapport aux normes

standardisées ». Le prescrit espère-t-il alors des élèves qu'ils parlent de la même manière qu'ils écrivent ?

Un troisième critère, d'ordre linguistique, est celui de l'intelligibilité : il permet d'évaluer la clarté lexicale (utilisation de mots appropriés), la densité de l'information et la proportion acceptable d'implicite; l'organisation des informations et la cohérence textuelle (anaphores et connecteurs,...).

Enfin, le prescrit propose le critère de pertinence, qui envisage l'intention que le discours doit réaliser, le genre et la thématique du discours. En ce qui concerne l'adéquation du texte à son intention, nous retrouvons des indicateurs identiques à ceux des grilles écrites (« Réponse écrite synthétique à une (ou plusieurs) question(s) au départ d'un portefeuille de textes », p.16). Ce critère doit contenir au moins 50% des points de la grille.

Nous pouvons également remarquer l'ajout d'un critère supplémentaire intitulé « lisibilité » : celui-ci est lié à l'utilisation d'un support visuel, comme par exemple un *PowerPoint*. En effet, le prescrit légal invite les enseignants à permettre aux élèves d'utiliser un support écrit lors de toute performance orale. Toutefois, nous devons de nouveau nous poser certaines questions : qu'en est-il réellement de la pratique dans les classes ? Quel travail est réalisé pour aider les élèves à le concevoir ? Ces éléments seront exploités dans l'enquête que nous présenterons ci-après.

Cette grille d'évaluation, proposée par le prescrit légal, semble extrêmement détaillée. Elle reprend de nombreux indicateurs, permettant ainsi à l'enseignant d'avoir une idée concrète de ce qu'il doit évaluer. Toutefois, cette exhaustivité risque de le surcharger lors de la performance : il semble impossible d'être attentif à chaque indicateur de manière simultanée. Il est donc courant que les enseignants adaptent cette grille en la réduisant considérablement et en allant « à l'essentiel ». Les paramètres évalués doivent être précédés d'un enseignement et d'exercices réguliers, afin d'éviter une anxiété justifiée de la part des élèves. Dolz et Schneuwly (2009, cité par Bothuyne, 2012) conseillent ainsi aux enseignants de construire des grilles d'évaluation adaptées aux activités et aux apprentissages développés lors de la séquence, et de renoncer aux grilles d'évaluation préconstruites et non adaptées à l'objet particulier enseigné (exposé, interview...).

Cette pratique pose cependant quelques soucis. Suite aux recherches menées par Bothuyne en 2012 sur l'évaluation de l'oral en classe de français, il a été constaté que la plupart des

enseignants n'utilisent pas les grilles d'évaluation de manière adéquate. En effet, Bothuyne affirme que « les évaluations des productions orales reposaient moins sur des avis appréciatifs liés à des critères précis que sur une perception globale des productions entendues et des effets induits par celles-ci » (Bothuyne, 2012, p.105). Les enseignants semblent ainsi accorder trop peu d'importance au détail des paramètres, et à la singularité de chaque indicateur. Cette attitude ne peut évidemment qu'engendrer un stress supplémentaire chez les élèves qui, comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre premier, perçoivent l'évaluation orale comme peu objective.

#### 3.3.1.1. Les conséquences de l'anxiété sur les critères d'évaluation

Ainsi que nous l'avons montré au chapitre premier, l'anxiété peut se révéler à travers divers symptômes physiques et psychologiques. Si nous nous intéressons aux grilles d'évaluation officielles, nous pouvons énoncer l'hypothèse selon laquelle le stress affecte principalement trois grands critères : l'audibilité, la recevabilité et l'intelligibilité.

L'audibilité est certainement le critère le plus sensible aux émotions de l'apprenant : en effet, le volume, l'articulation et le débit sont des indicateurs relativement simples à évaluer, dans la mesure où une mauvaise audibilité entrave de manière directe la communication. Comme mentionné au chapitre premier, le stress induit des tremblements dans la voix, ainsi qu'une accélération du débit de parole<sup>5</sup>.

Au niveau du critère de recevabilité, l'anxiété peut être perceptible dans le manque de fluidité de la parole : l'élève cherche ses mots, réalise des pauses inadéquates (« euh »)... Nous pouvons notamment expliquer ces lacunes par la multiplication de pensées négatives dans l'esprit de l'individu, qui l'empêchent d'avoir une vision claire des informations qu'il doit exploiter. Les indicateurs para verbaux et non-verbaux (courtoisie dans l'attitude, moyens favorisant l'attention...) présents dans cette catégorie peuvent également être affectés par ce stress. Celui-ci peut être visible à travers une certaine maladresse corporelle ou une gestualité totalement inexistante : nous voyons des élèves présentant des tocs, le regard fuyant, une attitude corporelle tout à fait rigide, etc.

Enfin, l'intelligibilité se trouve affectée par l'anxiété de la même manière que le critère précédent : les pensées négatives et l'inconfort physique peuvent empêcher l'élève de penser avec clarté à son exposé, et notamment à l'organisation des contenus.

---

<sup>5</sup> Voir chapitre premier (point 3.1.3.)

Nous pouvons constater, suite à cette analyse, que l'anxiété est un véritable fléau pour l'évaluation des critères des performances orales. En effet, ce mauvais stress affecte plus de la moitié de la grille d'évaluation et empêche ainsi l'élève de réaliser une prestation à la hauteur de ses capacités. Pour l'enseignant également, la tâche est complexe : comment identifier la part de stress négatif et comment prendre en compte l'anxiété de l'élève de manière juste dans l'évaluation ? Nous y reviendrons.

#### 3.4. Le concept didactique de « rapport à l'oral »

Suite aux deux chapitres présentés ci-dessus, nous pouvons développer la notion de « rapport à l'oral », adaptée du « rapport à l'écrit » de Barré-De Miniac (2002).

Le concept de « rapport à l'écrit » est utilisé en didactique du français pour « décrire des pratiques et des représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet » (Barré-De Miniac, 2002, p.73). L'écrit englobe la réception - la lecture - ainsi que la production - l'écriture - de messages. Selon l'auteur, les significations construites par le scripteur peuvent être partagées par un groupe social et culturel. Toutefois, la notion de rapport à l'écrit met réellement l'accent sur l'individu unique : la perspective est donc centrée sur l'élève lui-même (Barré-De Miniac, 2002, p.29).

Cette notion de rapport à l'écriture comporte quatre dimensions: l'investissement dans l'écriture (l'intérêt affectif) ; les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture (les discours et comportements) ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (les manières de se les représenter) ; et les modes de verbalisation du processus scriptural (les manières de parler des procédures et démarches d'écriture et de son apprentissage).

Suite au développement de divers points théoriques, nous avons décidé de transposer chacune des dimensions citées à la pratique de l'oral, afin de pouvoir définir « le rapport à l'oral des élèves » de secondaire supérieur, en cours de français. Ce rapport à l'oral serait donc défini comme « les pratiques et les représentations de l'oral analysables à travers les conduites et le discours des élèves ». Il s'agit de l'ensemble des significations construites par le locuteur à propos de l'oral, qui englobe l'audition et la parole.

La première dimension relative au rapport à l'oral est celle de l'investissement de l'élève. Afin de mieux comprendre cette dimension, Barré-De Miniac la décline en divers sous-points. « La force d'investissement » concerne l'intérêt affectif et l'énergie consacrée à la pratique de l'oral. Comme nous l'avons mentionné aux chapitre un et deux, les élèves sont peu intéressés par l'enseignement de l'oral et semblent ne pas s'investir pleinement pour diverses raisons : leur anxiété relative à divers traits psychologiques (peur de l'exposition, faible estime de soi...), la subjectivité de l'enseignement et de l'évaluation, l'absence d'utilité concrète de certaines tâches pour l'avenir socioprofessionnel, etc.

Ensuite, le « type d'investissement » concerne les différentes situations langagières auxquelles l'élève peut être confronté, et l'investissement consacré à chacune d'entre elles. Ces situations langagières peuvent être envisagées selon deux groupes : l'oral en contexte extrascolaire et l'oral en contexte scolaire. Il s'agit alors de mesurer, selon Barré-De Miniac, le degré d'accord entre ces types d'investissement : existe-t-il une « coexistence pacifique » entre l'oral utilisé dans l'intimité de l'élève, et l'oral utilisé à l'école, ou cette coexistence est-elle conflictuelle, dans la mesure où elle implique une diminution ou une augmentation de l'investissement dans l'un ou l'autre domaine ? La pratique orale fait en effet partie intégrante du quotidien de chacun (contrairement à l'écrit qui est plus exceptionnel), en cela qu'elle est tout à fait essentielle à la communication. L'oral engage ainsi des dimensions affectives et personnelles : selon Lafontaine (2000), c'est sans doute pour cette raison que l'institution scolaire a du mal à intégrer l'oral, les pratiques scolaires étant ainsi soit trop proches du quotidien et donc peu pertinentes, soit trop éloignées et donc artificielles. On peut donc parfois remarquer un certain rejet des élèves pour cet oral scolaire, et donc une diminution de ce type d'investissement.

La seconde dimension concerne les opinions et attitudes de l'élève face à la pratique orale. Il s'agit ainsi des sentiments, valeurs, avis et jugements exprimés quant à l'oral et ses usages. Les opinions sont liées aux discours et les attitudes, aux comportements : ces deux notions ne sont pas toujours complémentaires et il est donc utile de les distinguer. Il est important de vérifier, chez les élèves, si une attitude défavorable à l'apprentissage est liée à une opinion particulière, pour pouvoir peut-être ainsi en discuter et modifier leur perception. Ces éléments seront envisagés dans notre enquête dans les classes, dont les constats seront présentés au chapitre suivant.

Une troisième dimension concerne les conceptions de la pratique orale et de son apprentissage. Dans l'imaginaire commun des enseignants et des élèves, l'oral « pur » ne s'enseigne pas, et l'oral utile est forcément lié à l'écrit. Pourtant, comme le souligne Barré-De Miniac dans son article, « confondre l'oral et l'écrit c'est nier la spécificité de l'ordre du scriptural [et de l'ordre oral] » (Barré-De Miniac, 2002, p.35). Comme nous l'avons expliqué au chapitre premier, cette distinction est essentielle pour un apprentissage efficace. Il s'agit alors, pour l'enseignant, de tenter de modifier ces conceptions erronées.

Les modes d'investissement, quant à eux, désignent « la manière dont les [locuteurs] parlent de [l'oral], et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière [d'oral] proprement dit qu'en ce qui concerne leur apprentissage de [l'oral] » (Barré-De Miniac, 2002, p.37). Parmi celles-ci, nous pouvons citer les démarches qui touchent à la métacognition : cette activité cognitive porte sur la fabrication de l'oral, de manière consciente. Il s'agit d'une prise de distance par rapport à la tâche, qui consiste en un élément clé de l'apprentissage. L'enseignant peut également envisager un travail didactique sur cette dimension du rapport à l'oral, en questionnant l'élève de manière à ce qu'il puisse réaliser cette prise de distance.

Toutes ces dimensions permettent ainsi de construire un « rapport à l'oral » des élèves, notion extrêmement importante pour l'enseignement-apprentissage. La réflexion théorique ci-dessus nous a permis peu à peu de mettre en lumière le rapport à l'oral des élèves, qui semble être, en grande partie, anxieux. D'autre part, l'utilité des tâches scolaires semble assez faible aux yeux des élèves. L'enseignant doit alors tenter d'analyser et de comprendre quels sont les ressentis des élèves face à la pratique orale afin d'agir sur leur volonté de prendre la parole et ainsi améliorer leurs compétences orales.

En tant que professeur, il est également important de se demander quel est notre propre rapport à l'oral, dans le but de développer une certaine sensibilité qui nous permettra d'ajuster notre enseignement et de guider les élèves avec soin dans leur parcours scolaire (Barré-De Miniac, 2002).

## 4. ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

### 4.1. Description de la démarche et des objectifs

Suite au développement théorique relatif à l'enseignement-apprentissage de l'oral et aux éventuels facteurs d'anxiété des élèves, il nous semblait essentiel de nous rendre sur le terrain et de rencontrer enseignants et élèves afin de les interroger.

Nous avons ainsi considéré chacun des points théoriques envisagés ci-dessus afin d'élaborer diverses hypothèses de travail, qui ont été parfois appuyées ou infirmées, grâce à une enquête réalisée dans les classes de français au secondaire supérieur. Le but de cette étude était de pouvoir faire le point sur les pratiques actuelles dans l'enseignement de l'oral, notamment sur les démarches et moyens utilisés par les enseignants, sur leur opinion personnelle quant à l'oral en général; mais il s'agissait aussi et surtout de s'intéresser au ressenti des élèves en leur permettant de pointer les causes de leur anxiété à l'oral.

Les résultats de l'enquête ont ainsi été dépouillés<sup>6</sup>, dans l'espoir de réaliser divers constats qui mettaient en lumière les problèmes majeurs de l'enseignement-apprentissage de l'oral en lien avec le stress. Dans le chapitre suivant, un modèle de séquence didactique a ensuite été élaboré, afin de proposer une méthode qui prend en compte l'anxiété des élèves et d'envisager, ainsi, une possible amélioration de leurs performances.

### 4.2. Moyens utilisés et sujets de l'enquête

Pour ce faire, nous avons réalisé deux questionnaires qui ont été revus et corrigés de nombreuses fois, afin d'en assurer la précision et l'efficacité<sup>7</sup>. Les questionnaires ont également été préalablement testés sur des étudiants en Master didactique et sur des élèves du secondaire afin de vérifier leur opérationnalité.

Le premier questionnaire était destiné à des enseignants du français issus de divers réseaux et filières. Au total, douze questionnaires ont pu être analysés, dans lesquels se trouvaient cinq enseignants travaillant dans la filière transition, deux dans celle du qualifiant, et cinq travaillant simultanément dans ces deux filières. Les sujets possèdent entre deux et vingt-et-un ans d'expérience dans le métier. Cette diversité nous semblait essentielle afin d'obtenir un

---

<sup>6</sup> Voir annexe C.

<sup>7</sup> Un exemplaire de chaque questionnaire se trouve en annexes A et B.



panorama de l'enseignement-apprentissage de l'oral qui soit le plus complet possible. Le questionnaire était centré sur les pratiques propres aux enseignants et sur leur perception quant à l'apprentissage de l'oral en lien avec le stress<sup>8</sup>.

Le second questionnaire était destiné à des élèves de quatrième, cinquième, sixième ou septième secondaire, issus de l'enseignement de transition ou du qualifiant. Au total, cent-vingt questionnaires ont été recueillis : quatre-vingts en général de transition, dix-neuf en technique de transition, sept en technique de qualification, et quatorze en professionnel. L'échantillon concerné présente ainsi une majorité de copies provenant de l'enseignement de transition. Le questionnaire-élève était essentiellement orienté vers des questions sur le stress et sur le bien-être/mal-être lors d'activités orales<sup>9</sup>.

Ces questionnaires ont généralement été distribués en main propre aux enseignants ayant accepté de nous apporter leur aide. Ce contact direct nous a semblé relativement important et s'est avéré plutôt efficace, dans la mesure où les professeurs concernés se sont investis dans la tâche. D'autres questionnaires ont également été partagés par e-mail, notamment lorsque la situation géographique de l'établissement ne nous permettait pas de nous déplacer. Les enseignants ont alors pu eux-mêmes distribuer les questionnaires aux élèves quand cela était possible. Il est important de préciser que ces documents sont restés tout à fait anonymes, afin que chacun se sente libre de donner son opinion avec honnêteté (enseignants et élèves).

En ce qui concerne l'échantillon de l'étude, il est important de préciser que certaines classes ayant répondu au questionnaire possèdent le même enseignant, ce qui aurait peut-être pour conséquence de biaiser certains résultats (notamment si le facteur stress est lié à la personnalité de l'enseignant). Il en va de même pour le facteur « classe » (lié au relationnel entre élèves, à l'ambiance dans la classe, etc.). Les cas problématiques seront ainsi pointés et examinés lors de la synthèse des résultats.

---

<sup>8</sup> Voir Annexe A.

<sup>9</sup> Voir Annexe B.

### 4.3. Hypothèses<sup>10</sup>

L'analyse de la littérature scientifique relative à l'enseignement de l'oral et à l'anxiété nous a permis de dégager diverses hypothèses de travail qui seront exploitées au point suivant. Celles-ci seront réparties en trois catégories, selon les trois pôles du triangle pédagogique : élèves, enseignant et savoir (Houssaye, 1988).

#### *Les élèves*

##### Hypothèse 1 :

Les élèves concernés par le stress sont caractérisés par une anxiété de performance plutôt que par une anxiété-trait (3.2.1.4.).

##### Hypothèse 2 :

L'image de soi est un facteur de stress important pour la plupart des élèves réalisant une prestation orale (3.2.1.1.).

##### Hypothèse 3 :

L'anxiété des élèves à l'oral se manifeste généralement par des lacunes au niveau de l'audibilité (volume, débit,...) (3.1.3.).

##### Hypothèse 4 :

Les élèves les plus confiants à l'oral constatent une amélioration de leurs performances grâce à l'*eustress* (3.1.1.).

##### Hypothèse 5 :

Les élèves les moins confiants à l'oral constatent une diminution de leur performance due au *distress* (3.1.1.).

---

<sup>10</sup> Ces hypothèses de travail ont été élaborées à partir du cadre théorique étudié précédemment ainsi qu'à partir d'une réflexion personnelle. Les éléments théoriques associés à ces hypothèses sont rappelés en mentionnant les points du plan concernés.

Hypothèse 6 :

L'opinion négative des élèves et leurs conceptions à propos de la pratique orale peuvent entraîner une attitude défavorable lors des activités et évaluations (3.4.).

Hypothèse 7 :

Une évaluation sans note chiffrée permettrait de diminuer le stress des élèves à l'oral (2.3.3.).

*L'enseignant*

Hypothèse 8 :

La plupart des enseignants n'utilisent pas de grilles du prescrit légal pour évaluer les prestations orales des élèves, mais proposent plutôt des grilles personnelles (2.3.3.).

Hypothèse 9 :

Peu d'enseignants permettent aux élèves de participer à l'évaluation des performances de leurs pairs (2.5.).

*Le savoir*

Hypothèse 10 :

Il existe un manque de préparation aux genres scolaires de l'oral, ce qui a pour conséquence une anxiété importante lors des prestations des élèves (3.2.3.2.).

#### 4.4. Résultats de l'enquête<sup>11</sup>

Suite au dépouillement des questionnaires-enseignants et questionnaires-élèves, nous avons pu observer divers résultats qui semblaient pertinents pour l'étude de notre sujet.

En premier lieu, nous nous étions intéressée aux activités orales que les enseignants faisaient pratiquer à leurs élèves, afin de mieux cerner les tâches auxquelles ceux-ci étaient confrontés. Suite aux réponses à la question 3 du document enseignant, nous avons pu remarquer que trois activités étaient largement pratiquées par les 12 professeurs concernés.

L'exposé oral individuel est l'unique genre pratiqué par la totalité des enseignants interrogés. L'exposé oral en équipe, quant à lui, est employé par 10 enseignants, tandis que les échanges en grand groupe sont pratiqués par 9 de ces enseignants. Viennent ensuite la lecture à haute voix (8/12), le débat et la scène de théâtre (7/12), les jeux de rôles (5/12) et, enfin, le compte-rendu oral d'une expérience culturelle (4/12).

En ce qui concerne la régularité de la pratique de ces activités orales (Q4), les échanges en grand groupe se trouvent en première position, suivies de l'exposé oral individuel, et de l'exposé oral en équipe. La lecture à haute voix se place également à la troisième position.

Dans le cadre de cette question (Q4), le formulaire présente un certain déficit, dans la mesure où nous nous sommes rendue compte, à posteriori, que la formulation ne permettait pas une réponse assez complète de la part des enseignants. Il aurait en effet été intéressant de savoir à quelle fréquence les enseignants pratiquaient ces activités.

Diverses raisons sont pointées par les enseignants quant au choix de ces activités (Q5). Parmi les plus citées, nous retrouvons en premier lieu la facilité de mise en place de l'activité et le confort de l'enseignant, notamment lorsque le nombre d'élèves présents est conséquent. En effet, la particularité des échanges en grand groupe semble être la spontanéité des propos des élèves, qui n'ont besoin d'aucune préparation et peuvent ainsi s'exprimer sous l'autorisation de l'enseignant. Les exposés, quant à eux, se réalisent généralement dans une ambiance très silencieuse où l'enseignant peut focaliser son attention sur l'élève ou l'équipe qui est évaluée. Cela sous-entend également que toutes les activités orales ne semblent pas aussi simples à mettre en place, comme, par exemple le débat ou les jeux de rôles, pratiqués, comme nous l'avons mentionné précédemment, avec moins de fréquence.

---

<sup>11</sup> Le détail des résultats des questionnaires se trouve en annexe C.

Une seconde raison citée par plusieurs enseignants semble être le fait que ces genres oraux préparent au Tournoi d'éloquence, au Travail de fin d'études, mais aussi plus généralement aux situations professionnelles. Ainsi, l'objectif visé n'est pas seulement lié au milieu scolaire : les enseignants tentent de proposer des activités présentant une certaine adéquation avec les pratiques sociales de référence.

Enfin, certains professeurs pointent le lien avec le prescrit légal (l'exposé oral), le maintien de l'attention des élèves (lecture à haute voix) ainsi que d'un certain dynamisme en cours (échanges en grand groupe).

Lors de notre enquête auprès des élèves, nous nous sommes intéressée à leur opinion quant à l'utilité de travailler ces genres oraux à l'école (Q24). Les résultats sont significatifs : au total, 59,1% des élèves indiquent que l'apprentissage de ces genres oraux n'est *jamais* inutile, 34,1% pensent que cela est *parfois* inutile. Seuls trois élèves sur 120 (2,5%) affirment que cela est *souvent* inutile, et cinq (4,1%) *toujours* inutile.

Ainsi, plus de la moitié des élèves interrogés semble considérer cet apprentissage avec importance. Toutefois, si nous nous intéressons aux 49 élèves restant (c'est-à-dire, tout de même 40%), nous pouvons constater que, pour chaque classe, un seul élève a répondu que l'enseignement des genres oraux était toujours *inutile*. Par contre, nous pouvons remarquer que les trois seuls élèves ayant répondu que les genres oraux étaient *souvent* inutiles font partie de la même classe, les 4GT, et donc les plus jeunes de notre enquête. Ainsi, notre hypothèse n°6 peut être en partie appuyée, puisque 40% des élèves interrogés ont une opinion négative quant à l'enseignement des genres de l'oral, ce qui peut entraîner une attitude défavorable lors des activités et évaluations.

Si l'on s'intéresse aux raisons évoquées par les sujets, nous pouvons constater que nombre d'entre eux pensent que l'apprentissage des genres oraux leur permet de se préparer aux situations futures, c'est-à-dire aux études supérieures, mais aussi et surtout à leur avenir (socio)professionnel. De nombreux élèves indiquent également que les genres oraux leur permettent de s'exercer à l'oral et d'ainsi acquérir une aisance et une confiance en eux plus importante. Ainsi, les élèves, tout comme les enseignants, perçoivent une utilité sur le long terme.

En ce qui concerne les réponses des élèves ayant répondu que l'apprentissage de ces genres oraux est *parfois*, *souvent*, ou *toujours* inutile, la première raison citée est l'inattention des

autres élèves lors d'une prestation orale. En effet, plusieurs sujets partagent l'impression de fournir un travail inutile car le reste de la classe ne s'y intéresse pas. Les tâches d'écoute semblent donc être problématiques pour certains élèves. La seconde raison est le choix du sujet de l'activité : des témoignages indiquent que certains débats n'ont « aucun sens », ou que le thème ou l'exercice choisi n'est pas intéressant.

Ces réflexions indiquent qu'il existe un déficit important au niveau de la dynamique motivationnelle des élèves (« pourquoi apprendre ? »). Eccles et Wigfield (2000, cité par Fagnant, 2017) indiquent d'ailleurs que la motivation des apprenants dépend notamment de l'intérêt intrinsèque de l'élève (le plaisir que l'apprenant éprouve à réaliser cette tâche, un intérêt subjectif pour un contenu) et de l'utilité de la tâche (l'adéquation entre la tâche proposée et le but futur de l'apprenant).

Si nous nous intéressons aux activités générant le plus de stress chez les élèves, (Q6), nous remarquons que 10 enseignants sur 12 pensent que l'exposé individuel est générateur d'une anxiété importante. En seconde position se trouve la scène de théâtre, qui était pratiquée par 7 enseignants sur 12, et enfin l'exposé en équipe (10/12 la pratiquent), les jeux de rôle (5/12) et la lecture à haute voix en dernière position. Le débat est également cité par 2 des enseignants concernés (mais pratiqué par 7 d'entre eux). Ainsi, dans les activités les plus génératrices de stress, nous retrouvons bien les trois activités orales les plus pratiquées par les enseignants (Q3 et Q4), ce qui est problématique et démontre la pertinence de notre recherche.

En ce qui concerne les facteurs de stress (Q7), les enseignants sont également tous d'accord pour dire que la peur du regard des autres (image de soi) est un facteur extrêmement conséquent pour les élèves. En seconde position, les enseignants pointent une faible croyance en ses compétences (sentiment d'auto-efficacité, 8/12 et en troisième position, le manque de préparation aux genres oraux et les particularités de l'oral lui-même (7/12). Les hypothèses n°2 et n°10 semblent ainsi être partagées par les enseignants. 6 d'entre eux pointent la peur de l'échec.

Les élèves semblent relativement d'accord quant aux raisons de leurs difficultés à l'oral (Q18), puisque nous pouvons remarquer que de nombreux sujets appartenant aux différentes classes indiquent que les principaux facteurs de leurs échecs ne viennent pas de causes externes (40% des élèves). Toutefois, 35% d'entre eux répondent que cela arrive *parfois*, résultat également conséquent puisqu'il s'agit déjà de plus d'un tiers des élèves concernés. Les facteurs d'échec les plus cités sont les suivants : l'attitude de l'enseignant, son

comportement ainsi que ses questions face à l'élève (5 élèves), l'ambiance de classe (5 élèves), le regard des autres (4 élèves), les moqueries des autres (4 élèves). Certains élèves ont également indiqué des facteurs de difficultés internes : six élèves pointent un manque de confiance en soi face à ces tâches.

Ainsi, nous pouvons constater que les enseignants sont en accord avec leurs élèves quant aux facteurs de stress, puisque l'image de soi et la confiance en soi se trouvaient en haut du classement à la question 7. Toutefois, deux autres facteurs entrent en compte : tout d'abord, l'ambiance qui règne en classe (qui peut être mise en relation avec le regard des autres et leurs moqueries). A la question 7 du document élève, 42,5% des élèves indiquent que l'ambiance en classe n'influence *jamais* leur état de stress. Les 4TT et les 6GT sont en marge des autres classes en répondant principalement que cela arrive *parfois* (au total, 39 élèves sur 120, donc 32,5%). L'attitude de l'enseignant, quant à elle, est un facteur tout à fait surprenant puisque, liée à une seule personne, elle aurait pour conséquence de déstabiliser totalement l'élève pendant sa prestation.

Certains de nos résultats peuvent être mis en relation avec ce facteur « prof ». En effet, lorsque l'on demande aux élèves s'ils sont confiants lors des activités orales (Q5), la majorité des élèves de chaque classe répond que cela arrive *parfois* (44,1%), excepté les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> TQ : deux élèves sur sept répondent *toujours*, deux autres répondent *souvent*, deux autres *parfois* et un seul *jamais*. Ces réponses sont atypiques face à celles des autres classes. Ces élèves semblent ainsi plus à l'aise que les autres. C'est ainsi que l'on pourrait envisager l'hypothèse selon laquelle le facteur « prof » ou le facteur « classe » entrent en compte, c'est-à-dire que l'enseignant en charge favorise un certain bien-être à l'oral, ou que la classe elle-même permet aux sujets de se sentir à l'aise (bonne ambiance de groupe, taille du groupe classe, etc.).

Il en est de même pour la question 6 des élèves, « Les activités orales me rendent stressé(e) ». Les réponses divergent en fonction des classes et des élèves. Si la majorité des élèves de 4GT, 5-6TQ et 5-6P répondent que cela arrive *parfois*, les 4<sup>e</sup> TT répondent plutôt *souvent* tandis que les 6GT répondent principalement *toujours*. Pour la question 4, les 6GT étaient également les seuls à répondre différemment des autres : 53,3% des élèves estiment ne *jamais* avoir peur de participer oralement pendant le cours de français, dont la majorité des élèves de chaque classe. Seuls les élèves de 6GT répondent en majorité que cela n'arrive que *parfois*. On peut donc supposer qu'entre en compte le facteur « prof », le facteur « classe », mais aussi peut-

être le facteur « élèves », puisque les 6<sup>e</sup> sont les plus avancés en termes d'exigences scolaires, et ressentiraient ainsi une pression plus grande face aux enjeux cruciaux de leur fin d'études.

Plus généralement, nous avons pu constater que plus de la moitié des élèves interrogés indiquent que l'école est *parfois* une source de stress pour eux (Q3). 10,8% d'entre eux affirment qu'elle l'est *toujours*, tandis que seuls 21,6% des élèves ne considèrent *jamais* l'école comme une source d'anxiété. Nous nous sommes ainsi intéressée aux sujets ayant indiqué que cette proposition était *toujours* vraie. Sur les 13 élèves concernés, un seul présente un profil assez atypique : cet élève de 4TT répond de manière opposée à la plupart de ses camarades.

Celui-ci ne se sent *jamais* confiant lors des activités orales (Q5), il a *toujours* peur de participer oralement en cours de français (Q4), les activités orales le rendent *toujours* stressé (Q6), le stress diminue *toujours* ses performances (Q9), penser qu'il est évalué le rend *toujours* stressé (Q15), cet élève s'entraîne pourtant *toujours* devant ses proches avant une évaluation orale (Q21), réaliser une prestation orale en groupe ne le rend *jamais* moins stressé (Q23)... De plus, lorsque l'on s'intéresse aux causes internes et externes quant à ses difficultés à l'oral, celui-ci répond qu'il est « stressé dans la vie quotidienne » et qu'il n'arrive jamais à « se sentir serein ». Cet élève semble ainsi présenter ce que l'on nomme une anxiété-trait, c'est-à-dire que l'anxiété de l'élève semble être une caractéristique durable de sa personnalité (Spielberger, 1966), contrairement à l'ensemble des autres élèves qui ressentent un stress dans certaines situations de performance (hypothèse n°1). La cause initiale du stress ne semble donc pas être la pratique orale en soi.

Toutefois, celle-ci engendre certainement une anxiété maximale, dans la mesure où les particularités-mêmes du canal oral semblent représenter un danger important pour l'élève : immédiateté, exposition du corps et de la voix... Pour ce type d'élève, il sera donc difficile d'agir sur le stress, mais les conditions les plus favorables à son bien-être doivent être mises en place afin d'éviter un état d'anxiété trop élevé menant à des expériences traumatisantes pour lui (et parfois également pour l'enseignant). Les témoignages de cas étonnants recueillis auprès des douze enseignants interrogés se trouvent en annexe C<sub>1</sub> (Q13).

Les réponses à la question 8 indiquent que très peu d'élèves ressentent un stress dû à de mauvaises expériences passées (55,8% répondent que cela est *tout à fait faux*). Toutefois, nous nous sommes intéressée aux réponses des élèves ayant indiqué que cette proposition était *tout à fait vraie*. Sur les trois élèves concernés, deux d'entre eux semblent présenter un état



d'anxiété à l'oral très prononcé, dont l'origine remonte à des expériences ayant eu lieu en primaire (instituteur qui se fâchait régulièrement sur l'élève concerné, punition humiliante comme le fait de devoir courir dans la classe...). Ainsi, pour ces deux élèves, la pratique orale est associée à des souvenirs négatifs et le temps ne semble pas avoir atténué ses effets.

Le stress vécu par les élèves est un fait qui est constaté par la totalité des enseignants interrogés (Q8). 10 d'entre eux estiment que le stress a parfois des effets positifs sur les performances de leurs élèves (Q9). Ces derniers sont plus pessimistes quant à ce fait, puisque 50,8% des élèves estiment que le stress ne les aide *jamais* à se surpasser. 36,6% indiquent que cela arrive *parfois*. Ainsi, nos hypothèses n°4 et 5 ne peuvent être que partiellement confirmées, puisqu'il est difficile de dire si les enseignants sont trop optimistes ou si les élèves se sous-estiment.

Par contre, le stress semble diminuer *parfois* les performances de 40,8% des élèves, et *souvent* celles de 33,3% d'entre eux. 19,1% indiquent que cela arrive *toujours*. Ces proportions semblent très significatives et inquiétantes et prouvent bien la nécessité d'un travail sur le stress afin d'espérer une amélioration des prestations des élèves.

Les enseignants constatent que le stress est principalement observable au niveau du critère d'audibilité (Q8). 9 professeurs sur 12 le perçoivent *souvent*, et 3 d'entre eux le perçoivent *parfois* chez leurs élèves: respiration saccadée, volume faible, bégaiements, tremblements, débit trop rapide... L'hypothèse n°3 semble donc partagée par les enseignants.

Les élèves constatent également *parfois* (33,3%) ou *souvent* (33,3%) une accélération de leur débit de parole (Q12). Les élèves de 4GT et 4TT indiquent en majorité que cela arrive *souvent* tandis que les élèves des autres classes indiquent plutôt *parfois*. On pourrait ainsi se demander si cela n'est pas dû à leur jeune âge et au manque d'expérience. Une baisse de volume semble *parfois* également constatée pour 34,1% des élèves, tandis que 47,5% indiquent que le stress ne les empêche *jamais* de parler assez fort (Q13).

Au niveau de l'intelligibilité, 7 enseignants sur 12 perçoivent *souvent* le stress à travers un manque d'organisation et de clarté, tandis que 5 enseignants le perçoivent *parfois* au niveau de la pertinence (selon eux souvent dû à un manque de préparation). En effet, 44,1% des élèves indiquent que le stress les empêche *parfois* de former des phases compréhensibles (Q14). La majorité des élèves de chaque classe est d'accord sur ce point, excepté les 6GT qui

indiquent en majorité que cela n'arrive *jamais* (9/25), probablement grâce à leur expérience et aux exigences de leur position.

Enfin, 33,3% des élèves estiment ne pas savoir quelle attitude corporelle adopter (Q11). Les 4TT semblent les plus touchés par ce phénomène, puisque 6 élèves sur 19 indiquent que cela arrive *toujours* et 6 autres indiquent que cela arrive *souvent*. De nouveau, nous pouvons peut-être mettre ces résultats en relation avec le jeune âge des apprenants, les 4GT étant également fortement concernés par ce problème (12/55 *toujours*, 14/55 *parfois*).

Cette conscience accrue du stress de la part des enseignants a permis à 11 de ces derniers de prendre en compte ce facteur décisif dans l'apprentissage, et cela de diverses manières (Q10). Le premier moyen cité semble être la conversation privée avec l'élève : il s'agit de discuter de la nature de ce stress, de donner des conseils et de rassurer l'élève sur ses capacités. D'autres moyens sont cités par au moins 2 enseignants, comme le fait de veiller à l'attention des autres élèves pendant la prestation orale (ceux-ci peuvent être cotés négativement en cas de non-respect) ; le fait de réaliser un exercice préparatoire identique avant l'évaluation, ou d'aider les élèves à préparer le contenu au maximum. Il est intéressant de constater qu'aucun enseignant n'envisage un travail sur les tâches d'écoute dans l'apprentissage.

Bien que ces techniques aient pour but d'encourager l'élève et de poser un cadre rassurant et facilitateur pour leur prestation, celles-ci sont certainement peu utiles dans certains cas jugés extrêmes. En effet, 6 professeurs sur 12 se sont déjà trouvés face à un élève qui refusait de réaliser une prestation orale (Q11). Dans ce cas-ci, les enseignants proposent parfois de réaliser la prestation pendant la récréation (le fait de se retrouver uniquement devant le professeur semblerait diminuer le stress), l'évaluation est reportée à un autre jour ou celle-ci est tout simplement notée avec un zéro.

Comme mentionné précédemment, l'évaluation formative préparatoire est appréciée des enseignants puisque 9 d'entre eux la pratiquent (Q13). Elle permet à l'élève de s'entraîner et de s'améliorer, d'avoir une idée plus précise des exigences de l'enseignant et de recevoir un feedback constructif. Le fait qu'il s'agisse d'une évaluation formative permet également, selon eux, de diminuer le stress des élèves. L'hypothèse n°7 semble donc être partagée par les enseignants.

Toutefois, si l'on s'intéresse aux réponses des élèves concernant la question « Je me sens préparé(e) aux évaluations orales parce que je réalise assez d'exercices en classe » (Q20),

seuls 4,1% des élèves répondent *toujours*, 25,8% *souvent*, 48,3% *parfois* et 21,6% *jamais*. Ces résultats sont intrigants et surtout problématiques, car, bien que l'évaluation formative soit annoncée comme étant pratiquée par de nombreux enseignants, les élèves se sentent encore trop peu préparés. Pourtant, si nous nous référons à la question 14, les professeurs concernés semblent bien conscients du rôle de la pratique régulière d'activités orales dans la diminution du stress des élèves. Nous pouvons ainsi constater qu'il semble exister un écart important entre les données déclaratives des enseignants de notre enquête et les faits, et nous rappelle donc que les constats réalisés doivent être appréhendés avec prudence.

Le manque de préparation aux activités orales pourrait alors être dû au manque de temps, comme le soulignent 2 enseignants. Il n'est donc pas étonnant de constater que la plupart des élèves ne se sentent pas *moins stressés* lors d'un exercice oral que pendant l'évaluation (Q16, 34,1% répondent qu'ils ne se sentent *jamais* moins stressés), cette pratique étant encore trop peu fréquente.

De nombreuses questions portaient également sur l'évaluation de l'oral qui, comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, semble encore très problématique pour les enseignants.

Si nous nous intéressons aux outils d'évaluations utilisés par les professeurs (Q15), nous pouvons remarquer que 9 d'entre eux utilisent *toujours* des prises de notes lors de l'évaluation d'un élève ; 8 enseignants utilisent *toujours* des grilles d'évaluation personnelles contre seulement 2 pour les grilles officielles. Il existe ainsi un écart important entre ces données, qui semble appuyer notre hypothèse n°8. Les enregistrements audios et vidéos, quant à eux, sont également en usage dans les classes, notamment l'enregistrement vidéo qui est utilisé par 1 professeur sur 12 de manière régulière, et par 5 enseignants de temps à autre. Ces résultats sont plutôt surprenants et permettent de constater une certaine évolution dans les pratiques enseignantes, où la technologie semble plus souvent mobilisée.

Durant les évaluations, 10 des enseignants concernés permettent à leurs élèves d'évaluer leurs pairs de manière formative (Q16). Ainsi, cela contredit notre hypothèse n°9. Les modalités associées à cette évaluation semblent également être une grille d'évaluation personnelle proposée aux élèves-évaluateurs, ainsi que des commentaires oraux.

Au niveau de la pondération des grilles d'évaluation (Q17), 6 enseignants sur 12 semblent utiliser des grilles où la forme représente plus de 60% des points. 3 enseignants consacrent

50% à la forme et 50% au contenu, tandis que 3 autres proposent des grilles où le contenu représente plus de 60% des points. La moitié des enseignants interrogés semblent donc évaluer en priorité les particularités des genres oraux. Dans ces tâches, l'oral est bien perçu comme un objet d'enseignement et non comme un simple moyen de transmettre des connaissances.

Si le stress est généralement pris en compte dans l'apprentissage, il n'en est pas forcément de même dans l'évaluation, puisque 4 enseignants ne le prennent en compte que *parfois* et 4 autres ne le prennent *jamais* en compte (Q18). Quand c'est le cas, les enseignants procèdent également de manières très diverses : tolérances pour certains indicateurs de la grille affectés par le stress, commentaire sur la maîtrise du stress, critère d'aisance dans la grille...

Les élèves, quant à eux, ne semblent pas plus rassurés lorsque les enseignants proposent une appréciation en lettres (TB, B, S, F) plutôt que chiffrée, puisque 58,3% des élèves indiquent que cette alternative ne les rend *jamais* moins stressés. De même, 31,6% d'entre eux affirment que le fait d'être évalués à l'oral ne les rend pas plus stressés (Q15), tandis que 28,3% indiquent que cela est *parfois* le cas. Ainsi, les particularités mêmes de la pratique orale semblent être les principaux facteurs de stress des élèves, indépendamment de l'évaluation.

Il est également important d'ajouter que les élèves ne semblent pas avoir réellement peur de « parler » (Q4, 53,3% estiment ne *jamais* avoir peur de participer oralement pendant le cours de français), d'autant plus que plus de la moitié des élèves concernés estiment qu'ils s'expriment bien (Q2). 45,8% des élèves indiquent qu'ils aiment *parfois* parler devant la classe (Q1) : cela dépendrait ainsi de l'activité proposée et de ses conditions de réalisation.

Pour une courte majorité des enseignants interrogés (7/12), certains aspects de l'évaluation de l'oral posent problème (Q19). En premier lieu, les professeurs citent des difficultés liées aux particularités de l'oral lui-même : il s'agit d'une prestation en direct, présentant de multiples aspects à évaluer. Ensuite, les enseignants pointent certaines difficultés propres à certains genres oraux, comme le débat ou l'exposé. Enfin, l'on retrouve d'autres raisons peu citées comme la subjectivité de l'enseignant en lien avec son humeur, la gestion du groupe, ainsi que la prise de notes qui empêche le professeur d'être totalement à l'écoute.

Les élèves sont relativement d'accord avec les notes que leur accordent les enseignants (Q19). Ainsi, malgré les difficultés de l'évaluation de l'oral, les élèves estiment que celle-ci est plutôt

objective. 58,3% des élèves indiquent être *souvent* d'accord avec les notes que l'on leur attribue lors d'évaluations orales. Seuls trois élèves sur 120 indiquent n'être *jamais* d'accord.

Enfin, nous avons émis certaines hypothèses quant à de possibles techniques de diminution du stress des élèves.

Deux-tiers des enseignants interrogés (8/12) permettent à leurs élèves d'utiliser un support écrit dans toutes les tâches orales (Q20). L'enquête révèle également que 2 enseignants permettent l'utilisation d'un support écrit uniquement dans le cadre de *certaines* activités, mais aucun n'en proscrit l'utilisation dans *toutes* les activités. Le support le plus admis semble être le PowerPoint (trois enseignants l'indiquent), tandis que pour d'autres, les supports varient : schéma, mots-clés, notes, plan...

Les enseignants semblent ainsi réaliser l'importance d'un support écrit pour leurs élèves. D'ailleurs, 57,5% des élèves notent qu'ils sont *toujours* rassurés lorsqu'ils peuvent utiliser un support écrit lors d'une évaluation orale (Q22). Le support écrit semble être un moyen important pour rassurer les élèves et diminuer leur stress à l'oral.

Toutefois, 7 enseignants sur 12 ne proposent pas de modèle de support écrit à leurs élèves (Q21). Les 5 autres réalisent généralement l'analyse de modèles et de contre-exemples (bons et mauvais supports). Cette démarche sera envisagée lors de la création de notre séquence.

Si le support écrit semble être un moyen efficace pour réduire l'anxiété des élèves à l'oral, le fait de réaliser une prestation en équipe plutôt qu'individuellement semble produire le même effet (Q23). Ainsi, 45,8% des élèves indiquent que la présentation d'un exposé oral en équipe les rassure *toujours* et 29,1% indiquent que cela est *souvent* le cas.

La dernière question du document « enseignant » leur permettait d'ajouter un commentaire personnel quant à l'enseignement-apprentissage de l'oral en lien avec le stress des élèves. Les quelques réponses proposées en annexes nous permettent de pointer un élément essentiel et problématique : les enseignants affirment manquer de moyens, ce qui ne leur permet pas de faire face de manière efficace à l'anxiété des élèves à l'oral. Il nous semble ainsi essentiel de sensibiliser les futurs professeurs aux conséquences possibles du stress sur les prestations et sur le bien-être étudiant, afin qu'ils puissent plus systématiquement adopter une position compréhensive et mieux cadrée.

#### 4.5. Résumé des constats

Suite à l'analyse minutieuse des résultats des questionnaires, nous avons pu réaliser divers constats qui nous ont permis de réaliser une séquence didactique sur l'oral, tenant compte de chacun des éléments cités ci-dessous.

##### 1. Les élèves ne se sentent pas assez préparés aux évaluations orales.

Un premier constat est que, malgré la conscience accrue chez les enseignants de l'importance de l'évaluation formative, les élèves se sentent encore trop peu préparés aux évaluations orales. Cela est probablement à l'origine d'un certain stress chez ces derniers, puisque, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, l'exercice formatif avant l'évaluation est essentiel pour les enseignants comme pour les élèves. Il permet de réaliser une tâche semblable à laquelle ils seront confrontés en fin de séquence, et cela a évidemment plusieurs avantages : tout d'abord, l'élève a l'occasion de s'exercer en évitant la pression occasionnée par une note chiffrée. Ensuite, il va pouvoir recevoir un feedback de la part de l'enseignant, qui lui permettra de situer ses performances et son évolution personnelle. L'élève va également, de cette manière, mieux appréhender les attentes de l'enseignant et ajuster sa pratique.

Le prescrit légal insiste d'ailleurs sur l'importance de cette démarche : « L'évaluation formative [...] a pour but d'améliorer les processus d'apprentissage et d'enseignement. Elle pose un regard prospectif : repérage des difficultés, diagnostic, remédiations. Elle prend des décisions d'ordre pédagogique [...] ». (Programme FeSEC du 3<sup>e</sup> degré, *Humanités générales et technologiques*, p.12)

Toutefois, pour que ces exercices formatifs soient efficaces, il est important qu'ils soient pratiqués avec une certaine régularité, afin de familiariser les élèves à la pratique orale et ainsi diminuer de manière significative leur anxiété : « [L'évaluation formative] s'exerce tout au long de l'apprentissage, le régulant sans cesse grâce à une meilleure articulation entre la prise d'informations et l'action remédiate » (Programme FeSEC du 3<sup>e</sup> degré, *Humanités générales et technologiques*, p.12). Nous avons mentionné dans l'analyse des questionnaires que peu d'élèves étaient moins stressés lors d'un exercice plutôt qu'à l'évaluation, et que peu d'entre eux avaient l'impression de s'entraîner suffisamment. Cela tend à prouver que la fréquence de ces activités est encore trop peu régulière dans les pratiques.

2. L'exposé est le genre oral le plus utilisé mais aussi le plus stressant pour les élèves.

Les résultats de nos questionnaires nous ont permis de constater que, si l'exposé était bien le genre oral le plus fréquemment employé dans les classes selon les enseignants, il était également le genre le plus stressant pour les élèves. En effet, l'exposé oral individuel possède un caractère assez formel qui peut être particulièrement angoissant pour les apprenants, d'autant plus que l'exposition de soi est totale (corps et voix, image de soi).

De plus, l'exposé est présent dès le début du parcours scolaire secondaire et le prescrit légal invite les enseignants à le certifier en fin de rhétorique. Ce genre oral est également à l'origine des défenses des travaux de fin d'études. Ainsi, l'exposé oral individuel est d'une importance cruciale dans l'esprit des enseignants et des élèves, d'où l'intérêt de proposer un travail sur le genre qui permettrait de diminuer le stress des apprenants.

3. Les facteurs de stress les plus importants pour les élèves sont l'image de soi et le manque de confiance en soi.

Tous les enseignants concernés par l'enquête pensent que la peur du regard des autres est la cause principale du stress à l'oral. Les élèves également le suggèrent comme motif externe à leurs difficultés. Ce constat n'est pas étonnant, dans la mesure où – comme nous l'avons noté de nombreuses fois – la pratique orale implique une totale exposition de soi, au niveau du corps et de la voix, jugée sensible au moment de l'adolescence. Les élèves redoutent un rejet ou des moqueries de la part de leurs camarades, ce qui les rend anxieux et peut parfois leur faire perdre leurs moyens.

En ce qui concerne la confiance en soi et plus précisément le sentiment d'auto-efficacité des élèves, il s'agit de la cause interne la plus évoquée quant aux difficultés à l'oral. Ce manque de confiance en leurs capacités peut être dû au manque de pratique, comme nous l'avons fait remarquer ci-dessus : en effet, si les activités orales se font rares et qu'elles consistent uniquement en des évaluations, il n'y a donc probablement pas de feedbacks constructifs ni de remédiations. Les élèves en difficulté à l'oral ne peuvent ainsi acquérir une réelle confiance en soi.

Il est important de préciser que l'image de soi et la confiance en soi font intervenir des facteurs externes au monde scolaire (notamment les relations familiales) sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise. Toutefois, il est possible d'améliorer l'image que l'individu

possède de lui en tant qu'élève, et de l'aider à acquérir un sentiment d'efficacité plus important à l'oral, à travers les exercices réalisés et l'attitude bienveillante du professeur.

4. Les activités en équipe sont moins stressantes que les activités individuelles.

Si l'exposé oral en équipe est également cité comme une des activités les plus stressantes selon les enseignants, les élèves, quant à eux, indiquent que le fait de réaliser un exposé en équipe plutôt qu'individuellement diminue de manière significative leur stress à l'oral. En effet, l'attention n'est plus centrée sur une seule personne et le fait de se trouver dans la même situation que leurs camarades peut être rassurant.

De plus, généralement, ces exposés relèvent d'un travail de groupe et la réussite de celui-ci ne dépend ainsi pas d'un seul individu mais plutôt du travail effectué ensemble, élément qui peut également être réconfortant pour les élèves. Toutefois, il est important de préciser que les prestations en équipe sont également plus complexes à évaluer pour les enseignants (notamment à cause des multiples participants et aspects à évaluer).

5. Le support écrit réduit, de manière considérable, le stress des élèves, mais les enseignants ne permettent pas toujours son utilisation et ne proposent quasiment jamais de modèle.

Nous avons pu constater dans nos analyses que les élèves accordent de l'importance au fait de pouvoir utiliser un support écrit lors de leurs prestations orales. En effet, cela semble les rassurer et diminue ainsi le stress engendré par la peur des « trous de mémoire ».

Le support écrit le plus apprécié des enseignants semble être le PowerPoint. Sa réalisation nécessite la mobilisation de matériel technologique en classe, mais également une bonne connaissance de l'utilisation du programme de la part des élèves. Ce support possède un avantage non négligeable quant à la diminution du stress des apprenants, puisqu'il est destiné au public et permet ainsi de détourner son attention de l'individu qui est en train de parler.

Toutefois, il est important de préciser que les enseignants n'acceptent pas de support écrit dans toutes les tâches et, quand c'est le cas, ceux-ci ne proposent pas toujours de modèle qui permettrait aux élèves d'utiliser le PowerPoint de manière efficace. S'ils ne présentent pas ce qu'est un « bon support », aucun travail n'est également réalisé quant à sa confection. Les élèves sont donc livrés à eux-mêmes et cela ajoute inévitablement un stress supplémentaire à la prestation orale.



6. Le stress affecte de manière prononcée l'audibilité, l'intelligibilité et l'aisance corporelle des plus jeunes élèves.

Les conséquences visibles du stress des élèves à l'oral semblent toucher de manière plus importante les élèves les plus jeunes (4<sup>e</sup> secondaire), car ils ont certainement moins d'expérience. Ce sont surtout les critères d'audibilité et d'intelligibilité qui sont concernés : les élèves semblent présenter des lacunes au niveau du débit (généralement trop rapide) et au niveau de l'organisation et de la clarté des informations données.

Les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire semblent aussi concernés par des difficultés au niveau de l'attitude corporelle (posture, gestes, regard...). Celles-ci sont probablement également dues au fait que les élèves ne sont pas à l'aise avec la pratique orale, qu'ils n'ont généralement que très peu expérimentée.

7. L'évaluation par les pairs est une technique qui semble être régulièrement employée, mais non préparée (omission des tâches d'écoute).

L'évaluation formative par les pairs semble être pratiquée de manière beaucoup plus fréquente que ce que nous pensions. Celle-ci est essentielle pour l'enseignant, puisqu'il n'est plus seul à devoir évaluer tous les paramètres de l'oral de manière simultanée (cet élément était notamment mentionné par les professeurs quant aux difficultés de l'évaluation orale). Les autres élèves sont associés à cette observation et pourront ainsi confirmer les appréciations du professeur ou les modérer. Cela est également constructif pour les élèves, qui développent ainsi une écoute active et peuvent se positionner face aux forces et aux faiblesses de leurs pairs et d'eux-mêmes.

Cependant, bien que l'évaluation formative par les pairs semble être pratiquée par de nombreux enseignants, les apprenants concernés par notre enquête pointent le problème de la démobilisation des élèves qui écoutent : en effet, nous avons pu constater que de nombreux élèves considéraient l'apprentissage sur les genres oraux plutôt inutile, car leurs camarades n'étaient jamais attentifs à leur présentation et leurs efforts semblaient ainsi être réalisés en vain.

Ainsi, nous pouvons nous demander si l'évaluation formative est réellement pratiquée de manière régulière dans les classes, et quelles en sont les conditions réelles de réalisation. Il est également important de constater que les enseignants n'ont en aucun cas mentionné un quelconque enseignement préalable à l'évaluation formative par les pairs ni aux tâches

d'écoute en général, qui ont pourtant une place incontestable dans l'enseignement/apprentissage de l'oral.

8. Les enseignants ne prennent que rarement en compte le stress dans leurs grilles d'évaluation.

Lors de l'analyse des questionnaires enseignants, nous avons mentionné le fait que peu de professeurs prenaient en compte le stress dans leurs grilles d'évaluation de l'oral. Cela est probablement dû au fait que, comme le notaient certains enseignants, ceux-ci ont l'impression de ne pas posséder les ressources leur permettant de réagir de manière efficace à cette anxiété.

En effet, bien que les enseignants soient tous d'accord pour dire qu'ils observent les impacts du stress sur les prestations orales de leurs élèves, il est toutefois plus compliqué d'identifier les paramètres touchés et surtout de donner une note la plus objective possible : le stress doit-il être sanctionné, sachant qu'il diminue parfois de manière significative les performances ? Cela pose également la question des moyens donnés aux enseignants. Le stress doit-il faire l'objet d'une attention particulière lors de la formation des enseignants ? Ceux-ci doivent-ils être formés à la gestion du stress de leurs élèves dans l'apprentissage et l'évaluation ?

Lorsque le stress est pris en compte, les professeurs n'agissent pas tous de manière identique : certains proposent d'adopter une attitude plus tolérante quant aux critères visiblement touchés par le stress, d'autres partagent un simple commentaire quant à la gestion du stress de l'élève, ou ajoutent un « critère d'aisance » à la grille d'évaluation. Cette dernière option nous laisse dubitative, dans la mesure où un critère d'aisance risquerait de pénaliser doublement l'élève anxieux, le stress affectant également la plupart des autres paramètres de la grille<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Voir point 3.3.1. du plan.

#### 4.6. Propositions générales

Les divers constats susmentionnés nous ont permis de réaliser quelques propositions quant à une démarche efficace d'enseignement de l'oral, qui tient compte du stress des élèves.

1. Multiplier les expériences de prises de parole dans l'exercice de genres textuels semblables à ceux qui sont évalués.

L'exercice régulier de la pratique orale étant un élément essentiel à l'acquisition de l'aisance et de la confiance en soi, il s'agira de proposer aux élèves de nombreuses tâches orales qui leur permettront, petit à petit, de se familiariser avec le genre travaillé. Cette démarche permettra aux élèves de prendre confiance en eux grâce au suivi de leur évolution personnelle et aux multiples remédiations. Il est d'ailleurs essentiel que les élèves puissent garder une trace de ce parcours, à travers une série d'appréciations et de commentaires partagés lors du feedback de l'évaluation formative. La multiplication des expériences de prises de parole permettra également la dédramatisation du genre oral, d'autant plus que la similarité entre les tâches formatives et certificatives permettront aux élèves de mieux cerner les attentes de l'enseignant et de faire le point sur les éléments qu'ils maîtrisent et ceux qu'ils doivent encore améliorer.

2. Travailler toutes les composantes de l'exposé oral, genre primordial en secondaire supérieur, afin d'en assurer la maîtrise par les élèves.

Puisque l'exposé est le genre oral le plus fréquemment employé dans les classes, mais aussi le plus stressant pour les élèves, il était évident que notre séquence porte sur celui-ci. Il s'agira donc de présenter aux élèves les caractéristiques du genre oral et de travailler chacun de ses paramètres afin qu'ils puissent définir un point de référence concret qui préfigure l'action langagière. Cette proposition va ainsi de pair avec la précédente, puisque l'évaluation formative permettra de vérifier la maîtrise de chacun des paramètres travaillés, avant leur certification.

3. Proposer des activités en équipe avant des activités individuelles.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les exposés en équipe plutôt qu'individuels semblent rassurer les élèves de manière non négligeable. Il s'agira ainsi de favoriser des activités en équipe en début d'année scolaire, lorsque le groupe-classe ne se connaît pas

encore, ou peu, ainsi que pour certaines premières tâches orales, afin de diminuer le stress des élèves, qui sera certainement à son comble dans ces situations.

Ces tâches, réalisées à plusieurs, favoriseront également le partage, la défense d'opinions et plus généralement, la collaboration entre des individus singulièrement différents. Un travail en équipe réussi pourrait renforcer les liens entre les élèves et la cohésion du groupe-classe et ainsi diminuer le stress des élèves lié à la peur du regard des autres.

Ensuite, les élèves seront amenés à réaliser des prestations orales individuelles de complexité progressive, afin de les préparer au maximum à la tâche à certifier. En effet, les tâches individuelles sont incontestablement nécessaires à la vérification de la bonne compréhension et de l'acquisition des connaissances et des savoir-faire de la part de l'élève, d'autant plus que ceux-ci pourraient être amenés à réaliser des tâches similaires dans leur milieu professionnel.

4. Proposer un modèle de PowerPoint et aider les élèves à la création de leur propre support.

Dans le cadre de notre séquence sur l'exposé, nous proposons un modèle de support écrit, qui permettra aux élèves de construire la représentation d'un objet jugé abstrait ou dont le manque d'efficacité est problématique et nécessite un ajustement. Ce support aura pour but de prévenir les élèves quant à d'éventuels trous de mémoire et permettra également, d'une certaine manière, de détourner l'attention des interlocuteurs et ainsi rassurer les apprenants les plus réticents à l'exposition de soi.

Nous pouvons envisager la création d'un support PowerPoint, puisqu'il s'agit du support le plus apprécié par les enseignants de notre enquête.

Toutefois, montrer un modèle aux élèves ne suffit pas : un travail sur la création d'un support est nécessaire afin que les élèves puissent réaliser un aide-mémoire qui leur correspond et dont l'efficacité sera testée.

5. Créer un environnement favorable au développement personnel, dans le respect d'autrui, afin de construire une image de soi positive.

L'image de soi étant le facteur de stress numéro un pour les élèves à l'oral, il s'agira, dans la séquence, de sensibiliser les élèves au respect de l'autre en établissant un climat favorable au développement personnel, sans moqueries et en renforçant la cohésion de groupe grâce à certains exercices ludiques, inspirés des pratiques théâtrales.

De plus, lors des évaluations formatives par les pairs, par exemple, il s'agira d'expliquer aux élèves comment exprimer une critique de manière à ce que celle-ci soit constructive (Dumais, 2010) et que la personne concernée ne se sente pas agressée. Evidemment, nous ne pouvons pas prétendre changer du noir au blanc l'image que possède l'élève de lui-même, puisque celle-ci dépend également de facteurs externes au milieu scolaire. Toutefois, nous pouvons agir sur son image en tant qu'élève à part entière.

6. Proposer des exercices progressifs qui favorisent, chez les élèves, la confiance en soi et leur sentiment d'auto-efficacité.

En ce qui concerne la confiance en soi et plus précisément le sentiment d'auto-efficacité des élèves, il s'agira de leur demander de réaliser des exercices d'une complexité progressive - afin qu'ils ne se sentent pas découragés en cas d'échecs - mais qui représentent tout de même de petits défis. Chaque activité devra être suivie d'un feedback de la part de l'enseignant, des autres élèves, ou d'une auto-évaluation de l'individu, afin de faire le point sur ses pratiques et sur son évolution.

7. Travailler en priorité les paramètres d'audibilité, d'intelligibilité, et l'attitude corporelle dans les classes des plus jeunes, grâce à des exercices théâtraux.

Puisque les élèves les plus jeunes sont les plus touchés par des difficultés au niveau de l'audibilité, l'intelligibilité, il s'agira ainsi de réaliser divers exercices sur le volume, le débit, l'articulation,... afin que les élèves soient familiarisés au travail de la voix. Un apprentissage sur la gestion de l'attitude non verbale sera également essentiel, afin d'assurer une communication orale efficace.

Pour ce faire, un enseignement par le théâtre nous semble être le plus adéquat. En effet, selon Dubois et Tremblay (2015), celui-ci permettrait de développer les compétences linguistiques et corporelles des élèves grâce à des exercices très simples et ludiques. De plus, ces activités favoriseraient le développement de l'empathie, de l'estime de soi, ainsi que la motivation des élèves. Le théâtre semble donc tout à fait adapté aux lacunes que présentent les apprenants à l'oral.

#### 8. Pratiquer l'évaluation formative par les pairs et en enseigner les composantes.

L'évaluation formative par les pairs possède de nombreux avantages, autant pour l'enseignant que pour les élèves. Celle-ci devra ainsi être mise en place à plusieurs reprises dans notre séquence. Toutefois, cette technique nécessite un enseignement préalable. Selon Dumais, les élèves doivent d'abord apprendre à « observer les faits », à « émettre un message en 'je' », et à « réaliser une rétroaction sandwich » (Dumais, 2010). Ces éléments seront développés dans notre séquence-modèle.

#### 9. Grilles d'évaluation : une tolérance pour le facteur stress.

Suite à l'analyse des diverses manifestations du stress sur l'audibilité, l'intelligibilité, la pertinence et l'attitude non-verbale, nous pouvons ainsi adopter, lors de l'évaluation, une certaine tolérance quant aux critères touchés par le stress. Ceux-ci devront être identifiés et commentés dans la grille. Nous proposons par exemple une appréciation formative pour la gestion du stress de l'élève, qui lui permettra ainsi de percevoir son évolution et de l'encourager. Un point bonus pourrait également être accordé dans le cas d'une prise en charge du stress efficace.



## 5. SÉQUENCE-MODÈLE SUR L'EXPOSÉ ORAL

### 5.1. Contexte de la séquence

La séquence-modèle présentée ci-dessous a pour but de travailler « l'exposé informatif », genre employé très fréquemment par les enseignants de notre enquête, mais également le plus stressant pour les élèves.

Cette séquence est destinée à un public de 4<sup>e</sup> secondaire de l'enseignement Général de transition. Le contexte d'enseignement est basé sur un stage que nous avons réalisé à l'Athénée Royal Paul Brusson (école officielle) en Master I chez Madame Morra, notre maître de stage. La classe concernée était composée de 24 élèves d'options diverses et le cours de français se donnait à raison de cinq heures par semaine. Le choix de ce public a été influencé par certains résultats de notre enquête et notamment par le fait que les élèves les plus jeunes étaient affectés, de manière importante, par l'anxiété. De plus, il nous semblait important de proposer un travail sur l'oral le plus tôt possible dans la formation des élèves, afin qu'ils puissent évoluer dans un climat de confiance.

### 5.2. Prérequis

Afin que notre séquence corresponde au contexte scolaire réel, nous avons contacté Madame Quaranta, professeure de français au premier et deuxième degré à l'Athénée Royal Paul Brusson, afin de s'informer sur les pratiques orales réalisées en 3<sup>e</sup> secondaire avec la classe de 4G concernée.

Dans les classes de Madame Quaranta, deux activités orales sont organisées. La première prend racine dans une séquence sur la poésie. Les élèves découvrent les particularités d'un poème, ensuite, divers exercices leur sont proposés afin qu'ils s'entraînent à les lire de manière adéquate. Enfin, l'évaluation consiste en une lecture à haute voix d'un poème choisi. L'enseignante s'intéresse ainsi aux notions d'intonation, d'articulation, de volume ainsi qu'aux erreurs de lecture (ponctuation, etc.).

Un second travail est réalisé quant à l'exposé oral informatif. Les élèves doivent présenter, de manière individuelle, un exposé sur un thème choisi avec support visuel (PowerPoint). Pour ce faire, Madame Quaranta réalise d'abord un exposé-modèle devant sa classe, afin que les



élèves puissent analyser à la fois l'exposé, ainsi que le PowerPoint. Une fiche outil rappelant les similitudes et les différences entre l'écrit et l'oral est distribuée aux élèves. Ainsi, la structure du genre est abordée. Selon elle, peu d'enseignants réalisent des exposés avec leurs élèves avant la 3<sup>e</sup> secondaire, car ils n'ont pas encore l'esprit de synthèse (la synthèse est abordée et travaillée en 3<sup>e</sup>). En 4<sup>e</sup> année, un seul exposé est réalisé et certifié.

Ainsi, les paramètres d'audibilité, la structure du genre de l'exposé et la confection d'un PowerPoint sont des éléments qui ont déjà été enseignés à la classe de 4<sup>e</sup> concernée. Ceux-ci ne feront ainsi l'objet que d'un bref rappel ou d'un approfondissement.

### 5.3. Justifications des activités choisies dans la séquence

Cette séquence, destinée aux 4GT, peut notamment être réalisée en début d'année scolaire, lorsque de nouvelles classes se forment. En effet, les activités prévues ont pour but de renforcer la cohésion du groupe et de permettre aux individus d'acquérir une certaine aisance face au regard des autres. Il semble ainsi primordial d'instaurer une ambiance positive dès le commencement.

Au terme de cette séquence, les élèves seront capables de réaliser individuellement un exposé oral informatif d'environ dix minutes. L'objectif est la réduction maximale du stress occasionné par divers facteurs envisagés lors de l'analyse des résultats de l'enquête, c'est-à-dire le manque de pratique, la peur du regard des autres, etc.

#### *Briser la glace et créer des ouvertures relationnelles*

La première activité consiste à « briser la glace » entre les élèves. Il s'agit de plusieurs exercices à réaliser en grand groupe, dont le but est de permettre aux individus de découvrir ce qu'ils ont en commun avec les autres et de supprimer les barrières forgées par les premières impressions.

Selon Boatman (1991), le brise-glace est une activité conçue pour aider les élèves à se sentir à l'aise les uns avec les autres, notamment grâce à son caractère ludique et peu périlleux. En effet, ces exercices ne sont que peu risqués, dans la mesure où il s'agit généralement de parler d'éléments anodins sur nous-mêmes, sans se tracasser de sa performance. De plus, chaque élève participe : le but est la coopération, et non la compétition.

Les activités brise-glace sont généralement utilisées dans le cadre des cours de Français Langue Etrangère, où les groupes sont hétérogènes. Selon Pedagoform (2014), les élèves ressentent parfois une certaine appréhension au début d'une séquence et celle-ci peut empiéter de manière indirecte sur l'apprentissage qui va suivre : « L'ensemble de ces appréhensions, peurs et inquiétudes peuvent générer bon nombre d'émotions négatives et d'attitudes qui peuvent être génératrices de tensions dès le démarrage de la formation : refus de la formation, rejet des autres, aversion envers le formateur ou l'enseignant ». D'où l'intérêt de proposer des activités brise-glace, afin d'améliorer la participation des apprenants et ainsi, indirectement, leur performance.

Dans le cas d'un groupe déjà formé au cycle précédent, ces exercices sont également utiles pour diminuer les tensions entre des individus qui n'ont que peu d'affinités. L'ambiance est ludique et décontractée, parfois comique. En effet, rire ensemble semble être un moyen efficace pour amener les élèves à être à l'aise, sans penser aux enjeux de la séquence, à la manière dont ils s'expriment, etc.

#### *Première prestation orale*

Suite à ces deux exercices, les élèves vont pouvoir réaliser leur première prestation orale. En effet, tout au long de la séquence, les élèves seront amenés à s'exprimer dans diverses situations de communication. Le but est de dédramatiser la performance orale et les aider à acquérir une certaine aisance dans des contextes informels, avant d'être confrontés au genre de l'exposé.

Cette première intervention orale consiste à raconter des anecdotes personnelles. Celle-ci se réalise en binôme, puis en groupe restreint, puisque, comme susmentionné dans l'analyse de notre enquête, les élèves semblent plus rassurés lors d'activités en équipe plutôt qu'individuelles. Le rôle du ballon (réel ou imaginaire, selon les possibilités de l'espace) est de rendre l'activité moins formelle et d'ajouter un côté ludique. Les élèves auront ainsi déjà eu un contact agréable avec chaque individu de la classe et auront pu expérimenter une brève prestation orale, sans stress et sans enjeu.

#### *Proposer un modèle d'exposé oral informatif*

La seconde activité consiste en un rappel de la structure de l'exposé oral informatif, grâce à une vidéo-modèle. En effet, les élèves concernés par cette séquence ont déjà pu observer et rédiger un exposé l'année précédente. Toutefois, il nous semblait essentiel, dans cette

séquence, de raviver leurs souvenirs et préconceptions sur le genre afin qu'ils puissent avoir une idée plus précise des attentes de l'enseignant. C'est ainsi qu'avant de visionner l'exposé-modèle, il s'agira de demander aux élèves ce qu'est un exposé oral informatif et quelle peut être son utilité à l'école et en-dehors. Cela permettra de donner un sens à l'apprentissage et de motiver les élèves, en leur montrant l'importance de ce genre oral dans leur quotidien et leur futur.

Ensuite, ceux-ci devront répondre à une série de questions sur l'exposé-modèle, notamment en rapport avec la structure du genre (en rappelant ce que doit contenir une introduction, un développement, une conclusion), mais aussi plus généralement aux qualités qui définissent un exposé réussi. Cette première étape se rapproche de « l'élément déclencheur », proposé par Lafontaine et Dumais (2014). En effet, ceux-ci estiment qu'il faut en premier lieu présenter l'objet d'enseignement/apprentissage à partir d'un élément déclencheur, qui peut être un modelage de l'objet travaillé, afin de susciter l'intérêt des élèves.

#### *Dédramatiser la notion de stress et ses conséquences*

Une fois l'analyse de l'exposé réalisée, les élèves vont s'intéresser à la notion d'anxiété et à ses conséquences sur les performances orales. Il nous semble en effet important de permettre aux élèves d'être à l'écoute de leur corps et de leurs émotions, afin qu'ils apprennent à mieux gérer leur stress. La première étape d'un travail sur soi passe par la prise de conscience de son état. Nous laissons ainsi la possibilité aux élèves de marquer une pause et de se poser les bonnes questions.

La vidéo « Les nouvelles perles du Bac » a pour but de dédramatiser la performance orale, en montrant aux élèves que l'anxiété est une émotion partagée par de nombreux individus, surtout en contexte d'examen ou d'évaluation. Le stress affecte chaque individu de manières diverses. Il s'agit d'un phénomène universel qu'il faut accepter. Les élèves vont ainsi observer différents élèves et déterminer les manifestations du stress à travers les paramètres de la voix et du corps.

Dans cette séquence, de nombreux exercices provoqueront probablement le rire des élèves. L'humour est, en effet, un moyen très efficace pour rendre les individus à l'aise et peu

stressés, puisqu'il diminue la distance psychologique entre l'enseignant et les élèves et permet une atmosphère agréable en classe. De plus, selon Ziv (1979, dont l'étude est ancienne mais demeure inégalée encore aujourd'hui), les élèves vont projeter le plaisir qu'ils ont ressenti pendant le cours sur les contenus enseignés, et cela leur permettra ainsi de mieux les intégrer.

Suite à cela, une discussion collective est nécessaire, afin que les élèves puissent exprimer leur propre ressenti et leur manière personnelle de faire face au stress. Les manifestations physiques, émotionnelles et cognitives de l'anxiété seront identifiées, afin que les élèves aient une connaissance plus poussée de ces phénomènes, parfois inconscients, mais pourtant tout à fait perturbants.

*Apprendre aux élèves à se faire confiance et renforcer ainsi la cohésion du groupe*

À l'oral, la peur du regard des autres est d'autant plus présente que le corps et la voix sont exposés, sans filtre. Non seulement certains élèves ne se sentent pas à l'aise avec leur physique, mais ils ont également peur de l'image qu'ils renvoient d'eux-mêmes, en tant qu'élève.

Afin de pallier ces problèmes et diminuer au maximum les risques d'une anxiété liée à l'image de soi, il est absolument nécessaire de renforcer la cohésion du groupe-classe, afin que les élèves se fassent confiance et qu'ils soient à l'aise avec le regard des autres. Il nous semblait ainsi essentiel, avant de commencer un travail propre sur le corps et la voix, de réaliser divers exercices qui vont permettre aux élèves d'adopter une attitude bienveillante et confiante face à leurs pairs.

Pour ce faire, de nombreux exercices théâtraux existent et permettent aux apprenants de réaliser de petits jeux – d'apparence anodine – qui ont pour but de renforcer la confiance en soi et en les autres. Cet intérêt pour le théâtre est un élément déjà répandu à Genève, où il existe un enseignement spécifique de l'expression orale destinée aux élèves entre 11 et 15 ans de l'option communication et langues vivantes. Ces cours sont donnés par des praticiens reconnus des arts de la scène, dans des groupes restreints et dans des locaux adaptés. Ce cours repose sur diverses composantes, dont nous nous sommes en partie inspirée pour cette séquence.

- L’adaptation au contexte de prise de parole permet à l’élève de prendre conscience de ses capacités vocales, grâce à des techniques de respiration, de résonance ou d’articulation ;
- L’acceptation de soi dans le regard d’autrui se travaille à travers la respiration, la relaxation ou l’imitation ;
- La recherche du contact visuel, qui permet à l’élève d’apprendre à focaliser et à soutenir le regard ;
- L’adaptation de la gestuelle consiste à jouer de ses postures, de ses mimiques et de l’occupation de l’espace pour exprimer ses émotions et ses sentiments.

Un travail sur ces éléments est essentiel si l’on souhaite obtenir une expression orale assurée et peu perturbée par le stress.

Les deux premiers exercices, « Les prénoms » et « Je m’assieds, tu te lèves », permettent un travail d’adaptation au contexte de prise de parole ainsi que de la gestuelle. Pour réussir l’exercice, les élèves sont obligés de respecter et de s’adapter au rythme de leurs pairs. Le second exercice fait également intervenir un jeu au niveau du regard, puisque chacun doit être attentif aux autres, afin d’éviter que plusieurs personnes ne se lèvent en même temps. Chaque individu est dépendant de la réussite du groupe.

L’exercice « L’un promène l’autre » travaille l’occupation de l’espace ainsi que la confiance en son binôme. Les couples sont choisis au hasard et le but est de renforcer les affinités entre les individus en leur accordant une confiance « aveugle ». En effet, l’élève doit guider son aveugle en prenant garde qu’il ne tombe pas et qu’il n’entre pas en collision avec un autre individu. L’aveugle, quant à lui, doit se laisser totalement aller et doit suivre les indications de son binôme.

« La bombe et le bouclier » est également un exercice intéressant pour favoriser la cohésion et la confiance dans un groupe. Chaque élève est le bouclier d’un autre, et doit le protéger d’une bombe. La classe doit ainsi se mettre en mouvement et trouver une disposition qui permet de protéger son binôme du danger en se plaçant toujours entre la victime et la bombe.

Enfin, le dernier exercice, « Seul face aux autres », semble le plus complexe et doit ainsi être réalisé en dernière instance. L’élève est exposé à la vue de tous et doit regarder chaque

individu dans les yeux durant trois secondes, en tentant de rester le plus neutre possible. Les élèves présents dans la classe ont également le défi de ne pas fuir le regard de l'élève face à eux. Il est normal que cet exercice soit perturbant et représente un certain défi pour les élèves, mais ceux-ci doivent tenter de se ressaisir au plus vite.

Ces activités ont l'avantage de valoriser tous les participants, puisqu'il n'y a pas de gagnant ni de perdant, pas d'élimination ou de mise en évidence particulière d'un joueur. Elles sont généralement réalisées avec un certain plaisir par les élèves, qui sont motivés à relever de petits défis. De plus, aucun individu n'a d'avantage sur un autre, tout le monde se trouve sur le même plan. C'est ainsi qu'ils vont permettre de favoriser la cohésion et la confiance dans le groupe-classe.

#### *Enseigner aux élèves à évaluer leurs pairs de manière respectueuse et objective*

Dans la continuité d'un travail sur la cohésion et la confiance entre les élèves, il est important de leur expliquer qu'ils vont être amenés à commenter les prestations de leurs camarades et que cela nécessite quelques précautions. En effet, durant l'analyse de nos résultats, nous avons pu constater que l'évaluation formative par les pairs était appréciée des enseignants, mais aucun d'entre eux ne mentionnait un quelconque apprentissage préalable.

Selon Dumais, trois enseignements sont nécessaires afin d'éviter des jugements inadéquats et peu respectueux. L'observation des faits, le message en « je » et la « rétroaction sandwich ». Ces trois règles vont permettre aux élèves de s'exprimer dans un contexte bienveillant et objectif. En effet, le but est d'éviter des jugements en fonction de l'amitié ou des tensions présentes dans le groupe-classe. Cette mise au point est donc essentielle afin que les élèves soient dans les meilleures conditions possibles pour recevoir les commentaires de leurs camarades.

Toutefois, cette évaluation par les pairs ne consiste pas à transformer les camarades de classe en de nouveaux professeurs qui jugent l'élève en performance. Il s'agit plutôt de faire intervenir les élèves tout au long des exercices formatifs, afin qu'ils donnent leur avis et s'entre-aident, mais ceux-ci ne seront pas amenés à donner des notes chiffrées.

Selon Stobart (2011), l'évaluation par les pairs permet à la fois aux élèves d'évaluer la qualité du travail de leurs camarades, mais également le leur. En effet, l'évaluation par les pairs peut

être considérée comme une activité essentielle d'autorégulation, puisque les élèves vont pouvoir déterminer à quel stade ils en sont dans leur apprentissage.

### *Définir les paramètres du langage non verbal et s'entraîner*

Les élèves ont déjà pu observer les conséquences du stress sur l'attitude non verbale lors de l'activité 3. L'activité 6 va permettre aux apprenants d'identifier de manière claire les différents aspects du langage non verbal, en leur expliquant en quoi ils consistent et quelle est leur utilité lors d'une performance (les gestes, le regard, la posture et l'occupation de l'espace). La découverte de ces éléments sera réalisée en grand groupe, à partir de définitions et d'images illustrant certaines situations.

Ensuite, les élèves vont pouvoir se répartir en groupe de 6 et réaliser une série de petits ateliers où ils vont travailler les différents paramètres du langage non verbal. Les autres élèves du groupe seront sans cesse sollicités pour donner des conseils et aider chacun à s'améliorer.

Apprendre et travailler en équipe est, selon nous, un dispositif essentiel à mettre en place lors de cette séquence. Selon Mérieu, « le travail de groupe est constitué de relations plurielles, d'échanges, articulés sur un contact avec ce qui est donné comme le réel, évacuant tout ou partie de l'autorité du maître ». Ainsi, l'enseignant se retire et donne les responsabilités à ses élèves, qui sont considérés comme experts, autant que lui.

Ces exercices vont permettre aux élèves de s'entraîner, mais également d'acquérir une certaine aisance dans leur groupe et d'augmenter leur confiance les uns envers les autres. Après chaque exercice, un espace est réservé à la réflexion personnelle. Il nous semble en effet nécessaire de souligner l'importance de la métacognition, c'est-à-dire de la connaissance que les élèves ont de leurs propres processus cognitifs.

### *Seconde prestation orale*

A la fin de ces ateliers, une nouvelle prestation orale sera réalisée. Il s'agit d'un jeu de rôle qui va permettre à chaque élève de mettre en scène ce qu'il a pu apprendre sur le langage non verbal. L'élève choisit un personnage, une situation, et réalise un court monologue accompagné de gestes, de regards, de mouvements, adaptés à son rôle.

Avant de présenter leur personnage, les élèves vont prendre quelques secondes pour respirer profondément et se fondre dans leur nouvelle identité. Ils vont ensuite pouvoir déambuler

dans la classe, en adoptant l'attitude non verbale qui représente leur personnage. Ce court exercice va leur permettre de se mettre en condition pour la performance qui suit.

Cette prestation, bien qu'elle soit pour la première fois réalisée en grand groupe, ne met pas l'élève en danger, puisque celui-ci ne va pas devoir exposer son vrai « soi », mais bien un personnage qu'il choisira et avec lequel il se sentira à l'aise.

Cet exercice permet à la fois la mobilisation de l'humour et de la créativité de l'élève. Selon Ziv (1979), la combinaison de ces deux éléments permet de « suspendre temporairement le jugement rationnel, de poser un regard neuf sur les choses et de passer d'un cadre de référence à un autre. » (p.124). Les autres élèves ont une grille d'observation et notent des commentaires quant à chaque paramètre du non verbal observé. A la fin de l'exercice, le groupe-classe discute de ce personnage.

#### *Définir les paramètres de la voix et s'entraîner*

De la même manière que pour le non verbal, les élèves et l'enseignant lisent ensemble les explications quant à chaque paramètre de la voix. Cette activité va notamment permettre d'insérer de brèves tâches d'écoute dans la séquence, puisque, pour que les élèves puissent aider leurs condisciples à s'améliorer, ils doivent impérativement être capables d'identifier la bonne audibilité d'une performance.

La rareté de ces tâches dans notre séquence s'explique par le fait qu'un travail sur l'écoute nécessite du temps, puisque cet apprentissage doit être réalisé avec rigueur, tout au long de l'année. Il nous semblait donc compliqué d'insérer un travail complet sur l'écoute dans notre séquence. Toutefois, un travail en amont est tout à fait nécessaire, afin que les élèves maîtrisent deux types d'écoute : l'écoute globale, qui permet de saisir le sens général de la prestation, ainsi qu'une écoute analytique, qui leur permettra de se focaliser sur certains éléments. Ces compétences sont notamment travaillées dans les cours de langue étrangère.

Les élèves vont ensuite pouvoir s'entraîner. De nouveau, chaque groupe réalise les divers ateliers en respectant les indications données à chaque exercice. Les autres élèves écoutent et donnent des conseils afin d'aider leur condisciple à s'améliorer.

#### *Troisième intervention orale*

Suite à ces ateliers, les élèves vont être confrontés à leur troisième intervention orale. Durant une minute, ils vont devoir donner le plus d'informations possibles sur un livre qu'ils ont



aimé. Le but est de donner envie aux autres de le lire. Toutefois, bien que le nombre d'informations soit important, chaque information doit être tout à fait compréhensible et audible par le groupe. L'élève va devoir gérer son volume, articulation, intonation et débit. Les autres élèves ont une grille d'observation et évaluent ces critères. Ils estimeront également si l'exercice est réussi, ou non.

### *Rédiger un premier exposé informatif et demander conseil à ses pairs*

Les élèves ont déjà pu expérimenter certaines variantes de l'exposé, dans un cadre informel et moins structuré, en équipe mais aussi individuellement. Le moment est ainsi opportun pour demander aux élèves d'écrire un véritable exposé, en respectant la structure étudiée (introduction, développement et conclusion). Le thème est simple, puisqu'ils ont la possibilité de choisir de présenter un hobby (un sport, une activité,...) qu'ils connaissent ainsi relativement bien. Le but est de ne pas les accabler de travail à domicile, d'autant plus que le contenu ne nous intéresse que peu, dans le cadre de cette séquence.

Après s'être mis par table de trois ou quatre, les élèves écrivent chaque partie, se posent des questions et s'entraident. Une fois que chacun a terminé de rédiger les trois parties de l'exposé, les élèves discutent de leur travail et partagent leurs idées et leurs doutes. Ceux-ci peuvent se référer à l'analyse de l'exposé-modèle réalisé à l'activité 2 afin de vérifier leur travail.

### *Analyser un contre-exemple de PowerPoint*

Comme mentionné dans l'analyse des résultats de notre enquête, le support PowerPoint semble être très apprécié des enseignants. L'année précédente, Madame Quaranta a proposé un exemple de support et a expliqué aux élèves, dans une salle prévue à cet effet, comment réaliser un PowerPoint. Dans notre séquence, il ne s'agira pas d'apprendre aux élèves à utiliser le programme, mais plutôt à leur rappeler les qualités et les défauts d'un PowerPoint dans le cadre d'un exposé oral informatif et les entraîner.

Durant cette activité, les apprenants vont en premier lieu observer un contre-exemple de PowerPoint efficace. Pour chaque slide, ils tentent d'identifier les problèmes apparents et proposent des solutions. Un exemple de slide adéquat sera ensuite visionné, afin que les apprenants aient un modèle (en précisant bien que celui-ci n'est pas exclusif).

Suite à cet exercice, les élèves vont pouvoir réaliser leur propre PowerPoint de 5 slides. Chaque élève s'attèle à la tâche, et propose ensuite son support (imprimé) aux élèves du groupe dont il faisait partie à l'exercice précédent. Ces derniers proposent des modifications ou confirment les choix opérés.

#### *Premier exposé oral informatif individuel*

Enfin, chaque élève présente son exposé devant la classe entière. De nouveau, les élèves sont associés à l'évaluation formative des performances, selon cette fois un dispositif proche du DOOLE (Dispositif d'Optimisation de l'Oral en Langue Etrangère) réalisé par Pagnoul. Ce dispositif consiste en la répartition d'équipes d'élèves (trois, dans notre cas), qui vont successivement évaluer les divers paramètres de l'oral étudiés au cours. Dans le cadre de notre séquence, chaque équipe va pouvoir observer la structure du genre de l'exposé, l'audibilité générale de la présentation, ainsi que l'attitude non verbale. Après chaque présentation, les équipes donnent leur avis sur le paramètre évalué. L'élève en question récupérera les commentaires de ses condisciples et de l'enseignant afin de garder une trace de son évolution.

#### *Ateliers de remédiations*

Suite à cette performance orale, divers ateliers seront proposés aux élèves afin de travailler les paramètres qui leur posent encore problème. Ainsi, de nouveaux exercices sur l'audibilité, le non verbal, la structure du genre et le support PowerPoint seront envisagés. Il s'agira principalement de variantes des exercices réalisés aux activités 7 et 9, mais aussi de modifications à apporter à l'exposé évalué par leurs pairs. Les élèves choisissent eux-mêmes les ateliers qui leur sont nécessaires, en fonction des commentaires opérés par l'enseignant et leurs condisciples. Les élèves qui n'ont que peu de paramètres à travailler peuvent passer d'un groupe à l'autre afin d'aider chaque individu, comme le ferait le professeur.

#### *Second exposé oral informatif individuel et certifié*

La tâche certificative sera la suivante. Les élèves présentent individuellement un exposé oral informatif (10 min.) sur un sujet d'actualité qui les intéresse, avec support PowerPoint. De même que pour l'évaluation formative, les élèves réalisent diverses tâches d'écoute, toujours par groupe de trois, et partagent leurs commentaires quant à la prestation. Enfin, chaque individu répond à une courte autoévaluation sur son parcours, son stress et les points forts et points faibles de sa prestation orale.



## 6. CONCLUSION

Le présent travail nous a permis, en premier lieu, de définir les caractéristiques de la pratique orale dans le cours de français, depuis les années 70 jusqu'à aujourd'hui, en détaillant également les nombreuses lacunes identifiées par les didacticiens. En effet, nous avons pu constater que, bien qu'il soit relativement peu employé par les enseignants, l'oral est principalement utilisé comme un moyen d'enseigner d'autres thématiques et n'est donc que rarement l'objet du cours. Si cet objet est mal défini, son évaluation semble elle aussi problématique, notamment du fait de sa subjectivité. Il n'est donc pas étonnant de se trouver face à des élèves présentant des difficultés d'une importance croissante, tout au long de leur parcours scolaire.

Suite à cela, nous avons prêté une attention particulière au rapport à l'oral des apprenants et aux éventuels facteurs de stress liés à cette pratique. Nous avons pu constater que de nombreuses causes de l'anxiété pouvaient être liées à la période de l'adolescence, caractérisée par une sensibilité et un manque de confiance en soi importants. Le vécu disciplinaire des élèves en cours de français est également primordial et influencé par l'enseignant, son attitude en classe, ainsi que ses méthodes. Enfin, nous avons pu démontrer que d'autres facteurs d'anxiété pouvaient notamment être liés aux genres scolaires de l'oral, par leur manque d'adéquation à la réalité socioprofessionnelle et leur enseignement lacunaire.

Ces différentes hypothèses quant aux éventuels facteurs de stress des élèves nous ont poussée à nous rendre dans les écoles, afin de rencontrer enseignants et élèves et de leur poser quelques questions. Les résultats nous ont permis de réaliser divers constats quant aux pratiques des professeurs et leur impact sur l'anxiété des élèves. Nous nous sommes également attachée aux éléments qui rassuraient les apprenants, en situation de performance orale, dans le but d'acquérir toutes les connaissances nécessaires à la réalisation d'une séquence-modèle efficace.

L'aboutissement de ces recherches repose ainsi sur la création d'une séquence didactique sur le thème de l'exposé oral informatif, intégrant notamment divers exercices inspirés des pratiques théâtrales et permettant, ainsi, de poser un cadre rassurant et non propice à l'anxiété. En suivant cette démarche, les élèves devront être capables de réaliser un exposé de manière décontractée et l'évaluation des paramètres de la voix et du corps sera ainsi, plus objective. Cette séquence consiste en une proposition concrète pour les enseignants de secondaire

supérieur.

Si notre parti pris, lors de ce travail, a été de s'intéresser à la pratique orale en lien avec l'anxiété des élèves, il aurait également été constructif de s'attarder à l'analyse du stress du second pôle de notre triangle pédagogique : l'enseignant.

En effet, de la même manière que nous l'avons fait pour les élèves, il serait utile d'aborder les éventuelles causes du stress des enseignants, dont le pourcentage d'arrêts de travail et de *burn-out* est impressionnant, notamment durant les premières années. Constaté les facteurs de stress des professeurs et proposer des pistes de solution pourraient sans aucun doute permettre aux élèves de se trouver dans un climat plus confiant et bienveillant, car, en effet, si les enseignants sont dans un état d'anxiété durant leurs cours, les élèves ne peuvent qu'en subir directement les conséquences. Nous sommes ainsi convaincue de l'importance d'un travail sur le stress des enseignants, autant que sur celui des élèves, dans le but de ramener le bien-être dans le milieu scolaire, où ces différents individus passent la plupart de leur temps.

## 7. BIBLIOGRAPHIE

### OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

1. André, C. et Lelord, F. (2008). *L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Paris : Edition Broché.
2. Castellengo, M. (1994). La perception auditive des sons musicaux. Dans Zenatti, A. *Psychologie de la musique*. Paris : Presse universitaire de France. 68-70
3. Coopersmith, S. (1984). *Manuel: Inventaire d'Estime de Soi*. Paris : Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
4. Cox, R (2002). *Psychologie du sport*. Bruxelles : De Boeck.
5. Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
6. Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans une modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., Raymond, P. *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp.151-173). Montréal : Les Éditions Logiques.
7. Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
8. Famose, J.-P. et Bertsch, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris : PUF.
9. Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation*. Berne : Peter Lang.
10. Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière éducation.
11. Lamont, A. et Hargreaves, D. (2017). *The Psychology of Musical Development*. Cambridge : University Press.

12. Lazarus, R. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New-York : Mc Graw Hill.
13. Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Dans Giordan, A. *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique* (pp. 149-154). Paris : Université de Paris.
14. Saussure, F (de). (1972). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Payot.
15. Selye, H. (1975). *Stress sans détresse*. Montréal : Editions La presse.
16. Tellier, M. et Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
17. Vandendorpe, C. (1995). Apprendre à écrire à l'Université. Pour une approche contrastive. Dans Boyer J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp.301-331). Montréal : Editions Logiques.
18. ZIV, A. (1979). *L'humour en éducation. Approche psychologique*. Paris : ESF.

## ARTICLES DE RÉFÉRENCE

1. Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 113/114, 29-40.
2. Blanchet, P., Clerc, S., Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302.
1. Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 4, 9-22.

2. De Pietro, J.-F. et Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ? Etat d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 21-40.
3. Dolz-Mestre, J. et Gagnon, R. (2016). Corps et voix: quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le Français Aujourd'hui*, 195, 2016, 63-76.
4. Dumais, C. et Lafontaine, L. (2012). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Didactique. Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit*. 54-56
5. Fabé, D. et Suffys, S. (2004). Écouter parler des uns aux autres. Des dispositifs au collège. *Le français aujourd'hui*, 146(3), 27-36.
6. Francard, M. (1989). Insécurité linguistique en situation de diglossie : le cas de l'Ardenne Belge). *Revue Québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8(2), 133-163.
7. Francard, M. (1993). L'insécurité linguistique en Communauté Française de Belgique. *Français et Société*, 6.
8. Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103/104, 193-212.
9. Grebot, E., Barumandzadeh, T. et Dovero, M. (2007). Gestion de l'anxiété de performance orale et représentations mentales. Les propriétés structurales des représentations mentales comme outil de changement. *Annales Médico-Psychologiques*, 165, 645–653.
10. Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, 118, 42–44.



11. Lafontaine, L. et Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119–144.
12. Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 12.
13. Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire...*Adolescence*, 77(3), 637-664.
14. Meirieu, P. (1985). Apprendre en groupe. *Revue française de pédagogie*, 72, 94-96.
15. Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 31, 161-188.
16. Palazzolo, J. et Arnaud, J. (2013). Anxiété et performance : de la théorie à la pratique. *Annales Médico-Psychologiques*, 171, 382-388.
17. Pagnoul, P. (2011). Propositions pour optimiser l'interaction orale dans le cadre du cours de langues modernes. *Puzzle*, 29, 43-50.
18. Reuter, Y. (2016). Didactiques et décrochage scolaire. *Repères*, 53, 13-34.
19. Scellos, J. (2014). Etude des effets de la motivation scolaire, de l'estime de soi et du rôle médiateur de la dépression dans le risque de décrochage scolaire au collège et au lycée. *Psychologie*. Grenoble : Université de Grenoble.
20. Stobart, G. (2011). L'évaluation pour les apprentissages » : d'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie*, 174, 41-48.

## COURS, MEMOIRES ET COMMUNICATIONS DIVERSES

1. Boatman, S.A. (1991). *Icebreakers and group builders for the classroom*. Communication présentée à la Annual Meeting of the Central States Communication Association à Chicago.
2. Detrembleur, M. (2017). *Apprendre à apprendre par la lecture ? Le cas de l'usage du "cahier de MES apprentissages" dans un dispositif de soutien à l'autorégulation des élèves en 6ème primaire* (Mémoire de fin d'études). Université de Liège.
3. Fagnant, A. (2018-2019). *Cours de Psychologie éducationnelle de l'adolescent*. Université de Liège.
4. Fagnant, A. (2017-2018). *Cours de Didactique générale*. Université de Liège.
5. Farrell Ferris, L. (2016). *Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu* (Mémoire de fin d'études). Université de Grenoble.
6. Pedagoform (2014). Début d'activité pédagogique : utiliser un brise-glace. Repéré à <http://www.pedagoform-formation-professionnelle.com/2014/09/debut-d-activite-pedagogique-utiliser-un-brise-glace.html>
7. Wassong, M.-H. (2012). *Impact de l'anxiété de performance sur la justesse vocale chez des étudiants du Conservatoire Royal de la ville de Liège* (Mémoire de fin d'études). Université de Liège.

## MATERIEL DIDACTIQUE (MANUELS ET PRESCRITS LEGAUX)

1. Communauté Française Wallonie-Bruxelles (1999). Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs en français – Humanités générales et technologiques. Bruxelles : Moniteur belge du 25-8-1999, p. 31486-31494.

2. Communauté Française Wallonie-Bruxelles (2014). *Référentiel – Compétences terminales en français – Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles : Moniteur belge du 17-4-2017.
3. Delemazure C., Francise A., Leturcq A., Loncke F. Moulard L., Verroken M., Marion C. (2017). *Objectif français pour se qualifier 6*. Mont Saint-Guibert : Van In.

## 8. ANNEXES

Annexe A : Questionnaire destiné aux professeurs de français dans le degré supérieur

<b>LA PRATIQUE DE L'ORAL</b>
------------------------------

**1. Depuis combien d'années enseignez-vous ?**

.....

**2. Dans quelle forme d'enseignement travaillez-vous ?**

- Général ou technique de transition
- Artistique
- Technique de qualification
- Professionnel

**3. Quelle(s) activité(s) orale(s) faites-vous pratiquer par vos élèves ? Choisissez une ou plusieurs réponses.**

- Exposé individuel
- Exposé en équipe
- Échanges en grand groupe
- Lecture à haute voix
- Débat préparé
- Jeux de rôles
- Scène de théâtre
- Compte-rendu d'une expérience culturelle

**4. Quelles sont les trois activités orales que vous faites pratiquer le plus souvent par vos élèves?**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

**5. Pourquoi choisissez-vous ces activités en particulier ?**

.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....

**6. Quelles sont, selon vous, les trois activités orales qui génèrent le plus de stress chez vos élèves?**

- 1) .....
- 2) .....
- 3) .....

**7. Quels sont, selon vous, ces facteurs de stress ? Choisissez une ou plusieurs réponses.**

- Le manque de préparation aux genres oraux
- Les particularités de l'oral lui-même (en direct et irréversible)
- La peur de parler « mal » (insécurité linguistique)
- La peur du regard des autres (image de soi)
- Une faible estime de soi
- Une faible croyance en ses compétences (sentiment d'auto-efficacité)
- La peur de l'échec (anxiété de performance)

Autres :

.....  
.....  
.....  
.....

**8. Observez-vous l'impact du stress sur les prestations orales de vos élèves ?**

- Oui
- Non

**Si oui, à quel niveau ?**

- Sur l'audibilité : volume, débit, articulation.

- Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Sur l'intelligibilité : clarté, organisation et cohérence des informations.

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Sur la pertinence : développement du contenu

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

**9. Parfois, le stress peut avoir des effets positifs. Aide-t-il vos élèves à se surpasser lors de performances orales ?**

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

**10. Prenez-vous en compte le stress des élèves dans l'apprentissage ?**

- Oui
- Non

**Si oui, de quelle manière ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**11. Certains de vos élèves ont-ils déjà refusé de réaliser une activité/ une évaluation orale ?**

- Oui
- Non

**Si oui, comment réagissez-vous ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12. Pourriez-vous résumer une expérience étonnante que vous avez pu vivre avec un élève stressé par une activité orale ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13. Avant une évaluation orale, procédez-vous à un exercice préparatoire sans note chiffrée ?**

- Oui
- Non

**Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**14. La pratique régulière d'activités orales peut-elle, selon vous, diminuer significativement le stress des élèves lors des évaluations ?**

- Oui
- Non

## Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

### 15. De quelle manière évaluez-vous les prestations orales des élèves ?

- Prise de notes

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Grilles officielles

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Grilles personnelles

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Enregistrement audio

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*



Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Enregistrement vidéo

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

Autres moyens :

.....  
.....  
.....

**16. Durant ces tâches, les autres élèves sont-ils associés à l'évaluation formative des performances de leurs collègues?**

- Oui
- Non

**Quand c'est le cas, selon quelles modalités ?**

- Grille d'observation officielle

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Grille d'observation personnelle

*Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

- Prise de notes

- Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

Commentaire éventuel :

.....  
.....

Autres modalités :

.....  
.....  
.....

**17. Comment pondérez-vous vos grilles d'évaluation de l'oral ?**

- 50% pour la forme et 50% pour le contenu
- La forme représente plus de 60% des points
- Le contenu représente plus de 60% des points

**18. Prenez-vous en compte le stress des élèves dans vos grilles d'évaluation de l'oral ?**

- Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

**Quand c'est le cas, comment procédez-vous ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**19. Certains aspects de l'évaluation de l'oral vous posent-ils problème ?**

- Oui
- Non

**Si oui, lesquels ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**20. Vos élèves ont droit à un support écrit :**

- Toujours*                       *Souvent*                       *Parfois*                       *Jamais*

**Quand c'est le cas, quel type de support autorisez-vous et dans quel type de tâches?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**21. Proposez-vous un modèle de support écrit afin d'aider les élèves à la conception du leur ?**

- Oui  
 Non

**Si oui, lequel ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**22. Souhaitez-vous ajouter un commentaire sur la manière dont vous prenez en compte le stress des élèves dans les activités orales ?**

.....  
.....

## Annexe B : Questionnaire sur l'attitude des élèves face aux tâches orales

Je suis...

Une fille

Un garçon

Je suis élève en...

4<sup>e</sup> année

5<sup>e</sup> année

6<sup>e</sup> année

7<sup>e</sup> année

GT

TT

TQ

P

*Cochez une seule réponse.*

<b>1. J'aime parler devant la classe.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>2. Je m'exprime bien.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>3. L'école est une source de stress pour moi.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>4. Pendant les cours de français, il m'arrive d'avoir peur de participer oralement.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>5. Lors des activités<sup>13</sup> orales, je me sens confiant(e).</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>6. Les activités orales me rendent stressé(e).</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>7. L'ambiance dans la classe influence mon état de stress.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>8. Mon stress à l'oral est dû à de mauvaises expériences passées.</b>			
<i>Tout à fait vrai</i>	<i>Plutôt vrai</i>	<i>Plutôt faux</i>	<i>Tout à fait faux</i>

---

<sup>13</sup> Les « activités orales » comprennent l'exposé, le débat, l'interview, la lecture à haute-voix, les jeux de rôle,... et toute autre activité où tu dois utiliser ton corps et ta voix.

<b>9. Lors d'une activité orale, le stress diminue mes performances.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>10. Lors d'une activité orale, le stress peut jouer positivement et m'aide à me surpasser.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>11. Lors d'une activité orale, je ne sais pas quelle attitude corporelle adopter (posture, gestes, regards,...)</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>12. Le stress me fait parler beaucoup plus vite que la normale.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>13. Le stress m'empêche de parler assez fort.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>14. Le stress m'empêche de former des phrases compréhensibles.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>15. Penser que je suis évalué(e) à l'oral me rend déjà stressé(e).</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>16. Je suis moins stressé(e) lors d'un exercice oral que pendant l'évaluation.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>17. Je suis moins stressé(e) lorsque le professeur donne une appréciation (F, S, B, TB) plutôt qu'une note chiffrée lors de l'évaluation.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>18. Les raisons de mes difficultés aux évaluations orales viennent de causes extérieures (le professeur, la classe, les circonstances, etc.)</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

**Les causes extérieures éventuelles:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**19. Je suis d'accord avec les notes que l'on m'attribue aux évaluations orales.**

<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

**20. Je me sens préparé(e) aux évaluations orales parce que je réalise assez d'exercices en classe.**

<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

**21. Je m'entraîne devant le miroir ou devant mes proches avant une évaluation orale.**

<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

**22. Je suis rassuré(e) lorsque je peux utiliser un support écrit lors d'une évaluation orale.**

<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>



<b>23. Présenter un exposé oral en groupe plutôt qu'individuellement réduit mon stress.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

<b>24. Travailler les genres oraux (exposé, débat, interview,...) à l'école est selon moi inutile.</b>			
<i>Toujours</i>	<i>Souvent</i>	<i>Parfois</i>	<i>Jamais</i>

**Mes raisons :**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*Merci pour votre participation !*

## Annexe C : Résultats de l'enquête auprès des enseignants et des élèves

### QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS :

Filières	Nombre d'enseignants
GT et/ou TT	5
TQ et/ou P	2
GT/TT et TQ/P	5
<b>Total</b>	<b>12</b>

### QUESTIONNAIRES ÉLÈVES :

Elèves -Transition	Nombre de copies
4GT	55
6GT	25
4TT	19
<b>Total</b>	<b>99</b>

Elèves – Qualifiant	Nombre de copies
5TQ	4
6TQ	3
5P	8
6P	6
<b>Total</b>	<b>21</b>

## RESULTATS DES QUESTIONNAIRES ENSEIGNANTS

### **Q3 : Quelles activités faites-vous pratiquer par vos élèves ?**

1. Exposé oral individuel (12/12)
2. Exposé oral en équipe (10/12)
3. Echanges en grand groupe (9/12)
4. Lecture à haute voix (8/12)
5. Débat et scène de théâtre (7/12)
6. Jeux de rôles (5/12)
7. Compte-rendu oral d'une expérience culturelle (4/12)

### **Q4 : Quelles sont les trois activités orales que vous faites pratiquer le plus souvent par vos élèves ?**

1. Echanges en grand groupe
2. Exposé individuel
3. Exposé en équipe et lecture à voix haute

### **Q5 : Pourquoi choisissez-vous ces activités en particulier ?**

1. Echanges en grand groupe :
  - a. Nourrit le cours et le rend dynamique
  - b. Permet de s'entraîner à l'oral de manière informelle
  - c. Permet une bonne gestion du groupe pour l'enseignant et facile à mettre en place (confort de l'enseignant)
  - d. Tout le monde peut intervenir
2. Exposé individuel :
  - a. Permet d'acquérir une certaine aisance à l'oral
  - b. Lié au prescrit légal
  - c. Prépare au Tournoi d'éloquence et au TFE
  - d. Prépare aux situations professionnelles
  - e. Permet une bonne gestion du groupe pour l'enseignant et familiarité pour l'activité (confort de l'enseignant)
3. Exposé en équipe :
  - a. Permet d'acquérir une certaine aisance à l'oral

- b. Lié au prescrit légal
  - c. Gain de temps par rapport aux exposés individuels
  - d. Facilité de mise en place (confort de l'enseignant)
4. Lecture à haute voix :
- a. Permet de faire participer les élèves à diverses activités
  - b. Permet de maintenir leur attention
  - c. Permet d'améliorer la qualité de leur oral
  - d. Permet une bonne gestion de groupe et facilité de mise en place (confort de l'enseignant)
  - e. Prépare à la vie professionnelle

**Q6 : Quelles sont, selon vous, les trois activités qui génèrent le plus de stress chez vos élèves ?**

1. Exposé individuel (10/12)
2. Scène de théâtre (5/12)
3. Exposé en équipe, jeux de rôle et lecture à haute voix (4/12)
4. Débat (2/12)

**Q7 : Quels sont, selon vous, ces facteurs de stress ?**

1. La peur du regard des autres (image de soi) (12/12)
2. Une faible croyance en ses compétences (sentiment d'auto-efficacité) (8/12)
3. Le manque de préparation aux genres oraux et les particularités de l'oral lui-même (7/12)
4. La peur de l'échec (anxiété de performance) (6/12)
5. Une faible estime de soi (4/12)
6. L'insécurité linguistique (3/12)

**Q8 : Observez-vous l'impact du stress sur les prestations orales de vos élèves ?**

- 12/12 répondent OUI

**Si oui, à quel niveau ?**

- Audibilité : 9/12 le perçoivent SOUVENT, 3/12 le perçoivent PARFOIS
  - Respiration saccadée, volume faible, bégaiements, tremblements, débit trop rapide

- Intelligibilité : 7/12 le perçoivent SOUVENT, 5/12 le perçoivent PARFOIS
  - Pas d'organisation dans la présentation, perte des moyens et de la maîtrise de soi
- Pertinence : 5/12 le perçoivent SOUVENT, 7/12 le perçoivent PARFOIS
  - Souvent dû à un manque de préparation ou non (manque de développement du contenu à cause du stress).

**Q9 : Parfois, le stress peut avoir des effets positifs. Aide-t-il vos élèves à se surpasser lors de performances orales ?**

- 0/12 répondent TOUJOURS
- 10/12 répondent PARFOIS
- 1/12 répond JAMAIS
- 1/12 répond JE NE SAIS PAS
- 0/12 répond JAMAIS

**Q10 : Prenez-vous en compte le stress des élèves dans l'apprentissage ?**

- 11/12 répondent OUI, 1/12 répond NON

**Si oui, de quelle manière ?**

1. Discussion sur la nature du stress (respiration adéquate, méditation, sommeil,...) et conseils (encouragements,...) (3/12)
2. Veiller à l'attention des autres élèves (ceux-ci sont cotés négativement si besoin) (2/12)
3. Exercice préparatoire identique avant l'évaluation (2/12)
4. Préparation maximum du contenu de la présentation (2/12)
5. Plus de tolérance pour le premier qui passe (1/12)
6. Sourire lorsqu'ils croisent le regard de l'enseignant (1/12)
7. Critère dans la grille sur l'aisance (1/12)
8. Entraînements vidéo ou booktube enregistrés à la maison ou en classe (1/12)
9. Recommencer la présentation si l'élève en exprime le besoin (1/12)
10. Analyse de la grille d'évaluation (1/12)

11. Présentation orale pendant la récréation devant le professeur (1/12)
12. Exercices oraux qui permettent d'identifier les manifestations visibles du stress et recherches pour les masquer (1/12)
13. Exercices de respiration avant une activité orale (1/12)

**Q11 : Certains de vos élèves ont-ils déjà refusé de réaliser une activité/évaluation orale ?**

- 6/12 répondent OUI, 6/12 répondent NON

**Si oui, comment réagissez-vous ?**

1. Dialogue seul à seul pour encourager l'élève et dédramatiser la situation (2/12)
2. Report de l'évaluation (2/12)
3. Exposé devant un enseignant uniquement (à la récréation par exemple) (1/12)
4. Sanction (1/12)

**Q12 : Pourriez-vous résumer une expérience étonnante que vous avez pu vivre avec un élève stressé par une évaluation orale ?**

Témoignage 1 : « Une élève devait défendre un sujet dans le cadre d'un exposé oral argumentatif. Elle ne montre aucun signe de nervosité, ne m'a parlé de rien avant le cours, passe après une dizaine d'élèves. Elle commence son texte puis tombe dans les pommes et fait une crise de tétanie. Elle revient rapidement à elle, demande à poursuivre, refait un malaise. Je dois la coucher, lui parler,... A la fin de la leçon, elle m'a dit qu'elle ne se sentait pas forcément stressée. Elle est repassée au cours suivant sans aucun souci. »

Témoignage 2 : « Une élève enlevait volontairement ses lunettes avant une présentation orale. C'est son « truc » pour ne pas voir les autres et ainsi être moins stressée. Elle a pu le faire deux fois mais à la troisième présentation, je l'ai obligée à mettre ses lunettes. D'abord stressée, elle s'est très vite détendue et a pu noter que cela n'avait rien changé à la qualité de son exposé.

Témoignage 3 : « Des élèves très timides qui se révèlent être d'excellents orateurs par le biais de la vidéo ! »

Témoignage 4 : « Une élève, lors d'une présentation orale personnelle non certificative de début d'année, a refusé de participer à l'exercice. Vu que je ne mettais pas de points, j'ai donc

mis une note de comportement pour refus de participation à l'exercice. Le lendemain, j'avais une remarque furieuse de la maman qui me disait que je ne pouvais pas reprocher à sa fille d'être timide et de la sanctionner pour cela. »

Témoignage 5 : « Un élève très performant à l'oral et très à l'aise en classe entre dans la salle d'examen et son comportement non-verbal m'indique qu'il n'est pas à l'aise (je sais que je l'impressionne et qu'il pense que je ne l'apprécie pas). Il commence son exposé. Il a des difficultés à trouver ses mots et à déglutir, à structurer sa prise de parole, ce qui est anormal. Je l'arrête, lui rappelle qu'il est compétent dans ce genre d'exercices, lui demande de sortir, de respirer un gros coup et de rentrer pour reprendre l'exposé. L'examen s'est bien passé. »

Témoignage 6 : « Cette année, pour la première fois, un élève de 4<sup>e</sup> année est allé se poster devant le tableau et n'a rien dit. Rien. Je lui ai posé des questions, pour comprendre d'abord ce qu'il se passait puis simplement pour établir le contact, en vain. Les autres m'ont dit que les années précédentes, il n'avait jamais fait de présentation orale. Je leur ai demandé de se tourner vers moi, dans le fond de la classe, pour qu'il n'y ait que moi qui regarde l'élève. J'ai attendu. Au bout de quelques minutes, qui m'ont paru très longues, je lui ai dit de regagner sa place. En fin d'heure, je lui ai proposé de faire son mini exposé à une heure de fourche, en tête à tête. Finalement, il a proposé de passer à l'heure suivante. Son exposé était tout à fait audible, mais quand il a eu terminé et que j'ai voulu lui poser des questions, il s'est à nouveau fermé et n'a plus rien dit. Je l'ai félicité et remercié. Plus tard dans l'année, il avait un exposé à faire avec un binôme. Cet exposé s'est bien passé et il a même répondu à l'une ou l'autre question. Une évolution étonnante et fulgurante, finalement ! »

Témoignage 7 : « En début de 4<sup>e</sup> année, un élève s'est planté au tableau avec ses dix objets qui l'accompagnent partout et qu'il devait présenter, et n'a rien osé dire. L'élève en question avait préparé ses 10 objets, ce n'était pas un manque de préparation. Je lui ai permis d'aller se rasseoir puis j'ai discuté avec lui. Il s'avérait que, depuis toujours, il était paralysé par cette peur de parler en public. Pour cette fois, je lui ai permis de se filmer chez lui en créant une petite capsule vidéo et nous l'avons regardée en classe. C'est passé et pour les autres prises de parole, il a su surmonter sa peur avec, tout de même, un énorme effort. Mais, dans ce cas, j'ai coté l'énorme progression faite plutôt que la performance en elle-même. »

**Q13 : Avant une évaluation orale, procédez-vous à un exercice préparatoire sans note chiffrée ?**

- 9/12 répondent OUI
- 1/12 répond NON
- 2/12 répondent PAS SYSTEMATIQUEMENT

**Pourquoi ?**

- OUI :
  1. Permet de s'entraîner, de multiplier les expériences orales pour s'y familiariser (3/12)
  2. Permet de se situer, de recevoir des conseils (feedback) (2/12)
  3. Permet aux élèves d'avoir conscience des exigences du professeur (2/12)
  4. Permet de dédramatiser l'intervention orale (1/12)
  5. Permet d'enlever la pression des points (première intervention orale déjà assez stressante) (1/12)
- NON, PAS SYSTEMATIQUEMENT :
  1. Manque de temps

**Q14 : La pratique régulière d'activités orales peut-elle, selon vous, diminuer significativement le stress des élèves lors des évaluations ?**

- 12/12 répondent OUI

**Pourquoi ?**

- Permet de s'entraîner, de s'améliorer et diminuer le stress

**Q15 : De quelle manière évaluez-vous les prestations orales des élèves ?**

- Prise de notes : 9/12 TOUJOURS, 0/12 SOUVENT, 2/12 PARFOIS, 1/12 JAMAIS
- Grilles officielles : 2/12 TOUJOURS, 4/12 SOUVENT, 1/12 PARFOIS, 5/12 JAMAIS
- Grilles personnelles : 8/12 TOUJOURS, 3/12 SOUVENT, 1/12 PARFOIS, 0/12 JAMAIS



- Enregistrements audio : 0/12 TOUJOURS, 0/12 SOUVENT, 2/12 PARFOIS, 10/12 JAMAIS
- Enregistrements vidéo : 0/12 TOUJOURS, 1/12 SOUVENT, 5/12 PARFOIS, 6/12 JAMAIS

**Q16 : Durant ces tâches, les autres élèves sont-ils associés à l'évaluation formative des performances de leurs condisciples ?**

- 10/12 répondent OUI, 2/12 répondent NON

**Quand c'est le cas, selon quelles modalités ?**

- Grille d'observation officielle : 0/10 TOUJOURS, 3/10 SOUVENT, 0/10 PARFOIS, 7/10 JAMAIS
- Grille d'observation personnelle : 3/10 TOUJOURS, 3/10 SOUVENT, 2/10 PARFOIS, 2/10 JAMAIS
- Prise de notes : 1/10 TOUJOURS, 3/10 SOUVENT, 2/10 PARFOIS, 4/10 JAMAIS

Autres : commentaires oraux et questions des autres élèves.

**Q17 : Comment pondérez-vous vos grilles d'évaluation de l'oral ?**

- 3/12 utilisent la pondération 50% pour la forme et 50% pour le contenu
- 6/12 utilisent des grilles où la forme représente plus de 60% des points
- 3/12 utilisent des grilles où le contenu représente plus de 60% des points

**Q18 : Prenez-vous en compte le stress des élèves dans vos grilles d'évaluation de l'oral ?**

- 1/12 répond TOUJOURS
- 3/12 répondent SOUVENT
- 4/12 répondent PARFOIS
- 4/12 répondent JAMAIS

**Quand c'est le cas, comment procédez-vous ?**

- Tolérance pour les indicateurs affectés par le stress dans la grille
- Commentaire à la fin de la grille sur la maîtrise du stress
- Critère d'aisance dans la grille

**Q19 : Certains aspects de l'évaluation de l'oral vous posent-ils problème ?**

- 7/12 répondent OUI, 5/12 répondent NON

**Si oui, lesquels ?**

1. Particularités de l'oral : en direct, dans l'instant, multiples aspects (2/12)
2. Difficultés propres aux différents genres (exposé, débat,...) (2/12)
3. Subjectivité de l'enseignant et du contexte (humeur du professeur, gestion du groupe...) (1/12)
4. La prise de notes empêche l'enseignant d'être totalement à l'écoute (1/12)
5. La maîtrise de l'accent régional, discutable mais important (1/12)

**Q20 : Vos élèves ont droit à un support écrit :**

- 8/12 répondent TOUJOURS
- 2/12 répondent SOUVENT
- 2/12 répondent PARFOIS
- 0/12 répond JAMAIS

**Quand c'est le cas, quel type de support autorisez-vous et dans quel type de tâche ?**

1. PowerPoint (2/12)
2. Plan (exposé oral) (1/12)
3. Diaporama (exposé oral) (1/12)
4. Notes (débat) (1/12)
5. Aide-mémoire au choix (1/12)
6. Mots-clés (1/12)
7. Schéma (1/12)

**Q21 : Proposez-vous un modèle de support écrit afin d'aider les élèves à la conception du leur ?**

- 5/12 répondent OUI, 7/12 répondent NON

**Si oui, lequel ?**

1. Exemples et contre-exemples d'un bon et mauvais support (2/12)
2. Exemples de certaines parties du travail (1/12)
3. Schéma (1/12)

**Q22 : Souhaitez-vous ajouter un commentaire ?**

Témoignage 1 : « Je ne propose pas de modèle de support écrit, mais je trouve que c'est une bonne idée ».

Témoignage 2 : « L'oral est, à mon sens, l'activité qui génère le plus de stress car l'élève est souvent seul, dans une situation où tout doit aller vite, où la moindre erreur est directement perceptible alors qu'il est la plupart du temps dans le cadre d'une évaluation certificative. Or, être capable de s'exprimer correctement [...] est une aptitude qui dépasse largement le cadre scolaire et qui doit certainement être travaillé au maximum ».

Témoignage 3 : « J'essaye de leur expliquer quelques 'trucs' pour que leur stress ne soit pas trop visible, mais je manque d'informations et de supports pour les aider à le combattre ».

Témoignage 4 : « Peu de matériel à disposition ».

Témoignage 5 : « Tous les élèves sont capables de belles choses à l'oral, à partir du moment où leur auditoire est respectueux et bienveillant. Le prof a un grand rôle à jouer !

## RESULTATS DES QUESTIONNAIRES ELEVES

### **Q1 : J'aime parler devant la classe.**

- 4GT : 5/55 toujours, 11/55 souvent, **25/55 parfois**, 14/55 jamais
- 4TT : 1/19 toujours, 4/19 souvent, **8/19 parfois**, 6/19 jamais
- 6GT : 1/25 toujours, 5/25 souvent, **14/25 parfois**, 5/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, **3/7 souvent**, **3/7 parfois**, 1/7 jamais
- 5-6P : 0/14 toujours, **6/14 souvent**, 5/14 parfois, 3/14 jamais

→ 7/120 toujours, 29/120 souvent, **55/120 parfois**, 29/120 jamais

### **Q2 : Je m'exprime bien.**

- 4GT : 3/55 toujours, **32/55 souvent**, 17/55 parfois, 3/55 jamais
- 4TT : 1/19 toujours, **9/19 souvent**, 8/19 parfois, 1/19 jamais
- 6GT : 1/25 toujours, **17/25 souvent**, 7/25 parfois, 0/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, **4/7 souvent**, 3/7 parfois, 0/7 jamais
- 5-6P : 1/14 toujours, **9/14 souvent**, 4/14 parfois, 0/14 jamais

→ 6/120 toujours, **71/120 souvent**, 39/120 parfois, 4/120 jamais

### **Q3 : L'école est une source de stress pour moi.**

- 4GT : 5/55 toujours, 5/55 souvent, **32/55 parfois**, 13/55 jamais
- 4TT : 1/19 toujours, 3/19 souvent, **9/19 parfois**, 6/19 jamais
- 6GT : 5/25 toujours, 7/25 souvent, **12/25 parfois**, 1/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, **4/7 parfois**, 2/7 jamais
- 5-6P : 2/14 toujours, 1/14 souvent, **7/14 parfois**, 4/14 jamais

→ 13/120 toujours, 17/120 souvent, **64/120 parfois**, 26/120 jamais

### **Q4 : Pendant les cours de français, il m'arrive d'avoir peur de participer oralement.**

- 4GT : 0/55 toujours, 5/55 souvent, 15/55 parfois, **35/55 jamais**
- 4TT : 1/19 toujours, 3/19 souvent, 7/19 parfois, **8/19 jamais**
- 6GT : 1/25 toujours, 2/25 souvent, **13/25 parfois**, 9/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, 0/7 parfois, **6/7 jamais**
- 5-6P : 1/14 toujours, 4/14 souvent, 3/14 parfois, **6/14 jamais**

→ 3/120 toujours, 15/120 souvent 38/120 parfois, **64/120 jamais**

**Q5 : Lors des activités orales, je me sens confiant(e).**

- 4GT : 4/55 toujours, 19/55 souvent, **25/55 parfois**, 7/55 jamais
- 4TT : 0/19 toujours, 6/19 souvent, 5/19 parfois, **8/19 jamais**
- 6GT : 2/25 toujours, 8/25 souvent, **12/25 parfois**, 3/25 jamais
- 5-6TQ : **2/7 toujours**, **2/7 souvent**, **2/7 parfois**, 1/7 jamais
- 5-6P : 0/14 toujours, 3/14 souvent, **9/14 parfois**, 2/14 jamais

→ 8/120 toujours, 38/120 souvent, **53/120 parfois**, 21 jamais

**Q6 : Les activités orales me rendent stressé(e).**

- 4GT : 11/55 toujours, 18/55 souvent, **20/55 parfois**, 6/55 jamais
- 4TT : 4/19 toujours, **9/19 souvent**, 6/19 parfois, 0/19 jamais
- 6GT : **9/25 toujours**, **8/25 souvent**, 6/25 parfois, 2/25 jamais
- 5-6TQ : 1/7 toujours, 0/7 souvent, **4/7 parfois**, 2/7 jamais
- 5-6P : 3/14 toujours, 4/14 souvent, **6/14 parfois**, 1/14 jamais

→ 28/120 toujours, 39/120 souvent, 42/120 parfois, 11/120 jamais

**Q7 : L'ambiance dans la classe influence mon état de stress.**

- 4GT : 5/55 toujours, 13/55 souvent, 11/55 parfois, **26/55 jamais**
- 4TT : 0/19 toujours, 2/19 souvent, **11/19 parfois**, 6/19 jamais
- 6GT : 3/25 toujours, 2/25 souvent, **12/25 parfois**, 8/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 0/7 souvent, 2/7 parfois, **5/7 jamais**
- 5-6P : 2/14 toujours, 3/14 souvent, 3/14 parfois, **6/14 jamais**

→ 10/120 toujours, 20/120 souvent 39/120 parfois, **51/120 jamais**

**Q8 : Mon stress à l'oral est dû à de mauvaises expériences passées.**

- 4GT : 2/55 toujours, 5/55 souvent, 14/55 parfois, **34/55 jamais**
- 4TT : 0/19 toujours, 3/19 souvent, 6/19 parfois, **10/19 jamais**
- 6GT : 0/25 toujours, 3/25 souvent, **11/25 parfois**, **11/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, 1/7 parfois, **5/7 jamais**
- 5-6P : 1/14 toujours, 2/14 souvent, 4/14 parfois, **7/14 jamais**

→ 3/120 toujours, 14/120 souvent, 36/120 parfois, **67/120 jamais**

**Q9 : Lors d'une activité orale, le stress diminue mes performances.**

- 4GT : 11/55 toujours, 18/55 souvent, **22/55 parfois**, 4/55 jamais
- 4TT : 5/19 toujours, 6/19 souvent, **8/19 parfois**, 0/19 jamais
- 6GT : 5/25 toujours, 8/25 souvent, **9/25 parfois**, 3/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, **6/7 parfois**, 0/7 jamais
- 5-6P : 2/14 toujours, **7/14 souvent**, 4/14 parfois, 1/14 jamais

→ 23/120 toujours, 40/120 souvent, **49/120 parfois**, 8/120 jamais

**Q10 : Lors d'une activité orale, le stress peut jouer positivement et m'aide à me surpasser.**

- 4GT : 1/55 toujours, 10/55 souvent, 18/55 parfois, **26/55 jamais**
- 4TT : 0/19 toujours, 0/19 souvent, 7/19 parfois, **12/19 jamais**
- 6GT : 0/25 toujours, 3/25 souvent, **11/25 parfois**, **11/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 0/7 souvent, 2/7 parfois, **5/7 jamais**
- 5-6P : 0/14 toujours, 1/14 souvent, 6/14 parfois, **7/14 jamais**

→ 1/120 toujours, 14/120 souvent, 44/120 parfois, **61/120 jamais**

**Q11 : Lors d'une activité orale, je ne sais pas quelle attitude corporelle adopter (posture, gestes, regards...).**

- 4GT : 12/55 toujours, 14/55 souvent, **19/55 parfois**, 10/55 jamais
- 4TT : **6/19 toujours**, **6/19 souvent**, 3/19 parfois, 4/19 jamais
- 6GT : 2/25 toujours, 6/25 souvent, **9/25 parfois**, 8/25 jamais
- 5-6TQ : 2/7 toujours, 2/7 souvent, **3/7 parfois**, 0/7 jamais
- 5-6P : 2/14 toujours, 3/14 souvent, **6/14 parfois**, 3/14 jamais

→ 24/120 toujours, 31/120 souvent, **40/120 parfois**, 25/120 jamais

**Q12 : Le stress me fait parler beaucoup plus vite que la normale.**

- 4GT : 12/55 toujours, **22/55 souvent**, 12/55 parfois, 9/55 jamais
- 4TT : 4/19 toujours, **8/19 souvent**, 5/19 parfois, 2/19 jamais
- 6GT : 4/25 toujours, 7/25 souvent, **12/25 parfois**, 2/25 jamais
- 5-6TQ : 2/7 toujours, 1/7 souvent, **4/7 parfois**, 0/7 jamais
- 5-6P : 3/14 toujours, 2/14 souvent, **7/14 parfois**, 2/14 jamais

→ 25/120 toujours, **40/120 souvent**, **40/120 parfois**, 15/120 jamais

**Q13 : Le stress m'empêche de parler assez fort.**

- 4GT : 5/55 toujours, 6/55 souvent, 20/55 parfois, **24/55 jamais**
- 4TT : 2/19 toujours, 3/19 souvent, **7/19 parfois**, **7/19 jamais**
- 6GT : 2/25 toujours, 1/25 souvent, 8/25 parfois, **14/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, 2/7 parfois, **4/7 jamais**
- 5-6P : 0/14 toujours, 2/14 souvent, 4/14 parfois, **8/14 jamais**

→ 9/120 toujours, 13/120 souvent, 41/120 parfois, **57/120 jamais**

**Q14 : Le stress m'empêche de former des phrases compréhensibles.**

- 4GT : 4/55 toujours, 9/55 souvent, **23/55 parfois**, 19/55 jamais
- 4TT : 0/19 toujours, 4/19 souvent, **10/19 parfois**, 5/19 jamais
- 6GT : 2/25 toujours, 6/25 souvent, 8/25 parfois, **9/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 1/7 souvent, **6/7 parfois**, 0/7 jamais
- 5-6P : 2/14 toujours, 4/14 souvent, **6/14 parfois**, 2/14 jamais

→ 8/120 toujours, 24/120 souvent, **53/120 parfois**, 35/120 jamais

**Q15 : Penser que je suis évalué(e) à l'oral me rend déjà stressé(e).**

- 4GT : 5/55 toujours, 14/55 souvent, 17/55 parfois, **19/55 jamais**
- 4TT : 5/19 toujours, **6/19 souvent**, 5/19 parfois, 3/19 jamais
- 6GT : 4/25 toujours, 4/19 souvent, 7/25 parfois, **10/25 jamais**
- 5-6TQ : 1/7 toujours, 1/7 souvent, 1/7 parfois, **4/7 jamais**
- 5-6P : **5/14 toujours**, 3/14 souvent, 4/14 parfois, 2/14 jamais

→ 20/120 toujours, 28/120 souvent, 34/120 parfois, **38/120 jamais**

**Q16 : Je suis moins stressé(e) lors d'un exercice oral que pendant l'évaluation.**

- 4GT : 12/55 toujours, **16/55 souvent**, **16/55 parfois**, 11/55 jamais
- 4TT : 3/19 toujours, 4/19 souvent, 2/19 parfois, **10/19 jamais**
- 6GT : 2/25 toujours, 4/25 souvent, 8/19 parfois, **11/25 jamais**
- 5-6TQ : 1/7 toujours, 0/7 souvent, 0/7 parfois, **6/7 jamais**
- 5-6P : 3/14 toujours, **4/14 souvent**, **4/14 parfois**, 3/14 jamais

→ 20/120 toujours, 29/120 souvent, 30/120 parfois, **41/120 jamais**

**Q17 : Je suis moins stressé(e) lorsque le professeur donne une appréciation (F, S, B, TB) plutôt qu'une note chiffrée lors de l'évaluation.**

- 4GT : 5/55 toujours, 12/55 souvent, 7/55 parfois, **31/55 jamais**
- 4TT : 1/19 toujours, 5/19 souvent, 5/19 parfois, **8/19 jamais**
- 6GT : 0/25 toujours, 4/25 souvent, 5/25 parfois, **16/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 0/7 souvent, 0/7 parfois, **7/7 jamais**
- 5-6P : 1/14 toujours, 1/14 souvent, 4/14 parfois, **8/14 jamais**

→ 7/120 toujours, 22/120 souvent, 21/120 parfois, **70/120 jamais**

**Q18 : Les raisons de mes difficultés aux évaluations orales viennent de causes extérieures (le professeur, la classe, les circonstances, etc.).**

- 4GT : 1/55 toujours, 9/55 souvent, 22/55 parfois, **23/55 jamais**
- 4TT : 2/19 toujours, 4/19 souvent, **9/19 parfois**, 4/19 jamais
- 6GT : 3/25 toujours, 5/25 souvent, 8/25 parfois, **9/25 jamais**
- 5-6TQ : 1/7 toujours, 0/7 souvent, 0/7 parfois, **6/7 jamais**
- 5-6P : 2/14 toujours, 2/14 souvent, 4/14 parfois, **6/14 jamais**

→ 9/120 toujours, 20/120 souvent, 43/120 parfois, **48/120 jamais**

**Les causes (4GT) :**

1. Manque de confiance en soi (3/55)
2. Moqueries des autres (3/55)
3. Ambiance en classe (3/55)
4. Peur du jugement des élèves et du professeur (2/55)
5. Attitude des profs (stressante, qui m'engueule souvent) (2/55)
6. Manque de travail (2/55)
7. Le passé (événements en classe de primaire) (1/55)
8. Du mal à trouver ses mots (pas né ici) (1/55)
9. Comportement des autres élèves (1/55)
10. Fatigue (1/55)
11. Sujet abordé (qui me touche ou non) (1/55)
12. Peur de parler devant des inconnus (début d'année, nouvelle classe) (1/55)
13. Peur de la note que je pourrais avoir (1/55)



**Les causes (4TT) :**

1. Manque de confiance en soi (2/19)
2. Regard des autres (2/19)
3. Attitude des collègues de classe (1/19)
4. Stressé dans la vie quotidienne impossible de faire autrement (1/19)
5. Ambiance de la classe (1/19)
6. Nombre de personnes présentes (1/19)
7. Timidité (1/19)
8. Matière (1/19)
9. Professeur (1/19)

**Les causes (6GT) :**

1. Pas à l'aise par rapport aux personnes présentes (1/25)
2. N'aime pas parler devant les autres élèves (1/25)
3. Le regard des autres sur soi (1/25)
4. Mon rapport avec moi-même (1/25)

**Les causes (5-6TQ) :**

1. Mauvaise ambiance en classe (1/7)
2. Comportement des profs (1/7)
3. Type de sujet (1/7)

**Les causes (5-6P) :**

1. Questions des profs (1/14)
2. Harcèlement scolaire (1/14)
3. Peur de ne pas y arriver (1/14)
4. Elèves qui rient et les gens qui parlent (1/14)
5. Retard ou une dispute survenue juste avant (1/14)
6. Peur de ne pas être à la hauteur, du jugement d'autrui (1/14)
7. Prof de primaire qui m'engueulait (1/14)
8. Peur de l'idée de rater complètement et d'oublier (1/14)
9. Jury extérieur (1/14)
10. Manque de confiance en soi (1/14)

### Causes internes et externes les plus citées :

1. Confiance en soi (6/120)
2. Attitudes des profs (comportement et questions) (5/120)
3. Ambiance de classe (5/120)
4. Regard des autres (4/120)
5. Moqueries des autres (4/120)
6. Matière/sujet (2/120)

### Q19 : Je suis d'accord avec les notes que l'on m'attribue aux évaluations orales.

- 4GT : 13/55 toujours, **29/55 souvent**, 12/55 parfois, 1/55 jamais
- 4TT : 4/19 toujours, **12/10 souvent**, 2/19 parfois, 1/19 jamais
- 6GT : 2/25 toujours, **16/25 souvent**, 7/25 parfois, 0/25 jamais
- 5-6TQ : 2/7 toujours, **3/7 souvent**, 1/7 parfois, 1/7 jamais
- 5-6P : 1/14 toujours, **10/14 souvent**, 3/14 parfois, 0/14 jamais

→ 22/120 toujours, **70/120 souvent**, 25/120 parfois, 3/120

### Q20 : Je me sens préparé(e) aux évaluations orales parce que je réalise assez d'exercices en classe.

- 4GT : 2/55 toujours, 12/55 souvent, **26/55 parfois**, 15/55 jamais
- 4TT : 0/19 toujours, 4/19 souvent, **11/19 parfois**, 4/19 jamais
- 6GT : 2/25 toujours, **11/25 souvent**, 9/25 parfois, 3/25 jamais
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 2/7 souvent, **4/7 parfois**, 1/7 jamais
- 5-6P : 1/14 toujours, 2/14 souvent, **8/14 parfois**, 3/14 jamais

→ 5/120 toujours, 31/120 souvent, **58/120 parfois**, 26/120 jamais

### Q21 : Je m'entraîne devant le miroir ou devant mes proches avant une évaluation orale.

- 4GT : 12/55 toujours, 3/55 souvent, 11/55 parfois, **29/55 jamais**
- 4TT : 2/19 toujours, 3/19 souvent, 4/19 parfois, **10/19 jamais**
- 6GT : 3/25 toujours, **8/25 souvent**, 6/25 parfois, **8/25 jamais**
- 5-6TQ : 0/7 toujours, 2/7 souvent, 0/7 parfois, **5/7 jamais**
- 5-6P : 1/14 toujours, 2/14 souvent, 1/14 parfois, **10/14 jamais**

→ 18/120 toujours, 18/120 souvent, 22/120 parfois, **62/120 jamais**

**Q22 : Je suis rassuré(e) lorsque je peux utiliser un support écrit lors d'une évaluation orale.**

- 4GT : **34/55 toujours**, 13/55 souvent, 7/55 parfois, 1/55 jamais
- 4TT : **12/19 toujours**, 4/19 souvent, 2/19 parfois, 1/19 jamais
- 6GT : **10/25 toujours**, 7/25 souvent, 6/25 parfois, 2/25 jamais
- 5-6TQ : **5/7 toujours**, 0/7 souvent, 2/7 parfois, 0/7 jamais
- 5-6P : **8/14 toujours**, 4/14 souvent, 2/14 parfois, 0/14 jamais

→ **69/120 toujours**, 28/120 souvent, 19/120 parfois, 4/120 jamais

**Q23 : Présenter un exposé oral en groupe plutôt qu'individuellement réduit mon stress.**

- 4GT : **33/55 toujours**, 11/55 souvent, 7/55 parfois, 4/55 jamais
- 4TT : **8/19 toujours**, 6/19 souvent, 3/19 parfois, 2/19 jamais
- 6GT : **9/25 toujours**, 7/25 souvent, 7/25 parfois, 2/25 jamais
- 5-6TQ : **3/7 toujours**, **3/7 souvent**, 1/7 parfois, 0/7 jamais
- 5-6P : 2/14 toujours, **8/14 souvent**, 4/14 parfois, 0/14 jamais

→ **55/120 toujours**, 35/120 souvent, 22/120 parfois, 8/120 jamais

**Q24 : Travailler les genres oraux (exposé, débat, interview,...) à l'école est selon moi inutile.**

- 4GT : 1/55 toujours, 3/55 souvent, 18/55 parfois, **33/55 jamais**
- 4TT : 1/19 toujours, 0/19 souvent, 6/19 parfois, **12/19 jamais**
- 6GT : 1/25 toujours, 0/25 souvent, 9/25 parfois, **15/25 jamais**
- 5-6TQ : 1/7 toujours, 0/7 souvent, 2/7 parfois, **4/7 jamais**
- 5-6P : 1/14 toujours, 0/14 souvent, 6/14 parfois, **7/14 jamais**

→ 5/120 toujours, 3/120 souvent, 41/120 parfois, **71/120 jamais**

**Les causes (4GT) :**

*Jamais inutile :*

- Permet de s'exercer à l'oral et d'être plus à l'aise pour parler devant des gens (8/55)
- Aide aux situations futures (6/55)
- Prépare aux entretiens d'embauche (2/55)
- Permet d'augmenter la confiance en soi (2/55)
- Important pour le tournoi d'éloquence, le TFE et pour l'avenir professionnel (2/55)
- Permet d'avoir l'avis des autres élèves sur certains sujets (2/55)

- Permet d'aider à savoir si on veut faire un métier dans la communication (1/55)
- Aide à bien formuler ses opinions (1/55)
- Aide à se cultiver (1/55)
- Aide au futur métier (1/55)
- Permet de se sociabiliser (1/55)
- Permet de s'informer sur des sujets inconnus (1/55)
- Dans la vie, il faut savoir parler sinon on n'arrive à rien (1/55)
- Permet d'acquérir un certain vocabulaire (1/55)

*Parfois inutile :*

- « Si on n'arrive pas à le faire en classe, on n'arrivera pas à le faire devant un public extérieur » (1/55)
- Permet de se mettre à la place du professeur et de faire autre chose (1/55)
- Pas d'intérêt à faire ça devant toute la classe (1/55)
- Sujets parfois inutiles alors que d'autres thèmes intéressent beaucoup plus les élèves (1/55)
- « Les autres s'en fichent de ce que l'on dit » (1/55)

*Souvent inutile :*

- Demande de la part des professeurs d'étudier par cœur la matière (1/55)

*Toujours inutile : /*

**Les causes (4TT) :**

*Jamais inutile :*

- Aide à s'exprimer correctement (4/19)
- Aide à gérer son stress et à être plus à l'aise (3/19)
- Aide aux situations futures (2/19)
- J'aime les débats (1/19)
- Permet de sensibiliser et de parler de sujets que l'on n'aborde pas en récréation (1/19)

*Parfois inutile :*

- Dépend du métier que l'on veut faire (journalisme, télévision) (1/19)
- N'aide pas au futur métier (1/19)

*Souvent inutile : /*

*Toujours inutile :*

- Élèves pas concentrés, envie de faire autre chose, pas d'intérêt pour la tâche (1/19)

**Les causes (6GT) :**

*Jamais inutile:*

- Important pour notre futur métier de savoir s'exprimer et être à l'aise en public (3/25)

*Parfois inutile : /*

*Souvent inutile : /*

*Toujours inutile : /*

**Les causes (5-6TQ) :**

*Jamais inutile :*

- Aide à avoir plus confiance en soi (personnes timides) (1/7)
- Permet d'apprendre à mieux s'exprimer et être plus sociable (1/7)
- Permet de mieux gérer notre attitude orale devant les autres (1/7)
- Permet d'avoir d'autres opinions (camarades de classe) (1/7)
- Ça change des travaux écrits (1/7)

*Parfois inutile : /*

*Souvent inutile : /*

*Toujours inutile :*

- Personne n'écoute sauf l'enseignant (1/7)
- Certains débats n'ont aucun sens (1/7)

**Les causes (5-6P) :**

*Jamais inutile :*

- Permet de mieux s'exprimer pour l'avenir (2/14)
- Permet d'apprendre à bien parler et avoir une bonne posture (1/14)
- Permet aux gens timides de dépasser cette timidité (1/14)

- Permet d'éviter d'être toujours collé à une feuille (1/14)
- Débats pas en adéquation avec les situations réelles (anticipés) (1/14)

*Parfois inutile :*

- Stress inutile car les camarades de classe n'écoutent pas, et donc efforts inutiles (1/14)
- Dépend du sujet, s'il concerne les élèves (1/14)
- Aide pour notre futur métier (1/14)

*Souvent inutile :*

- « Ça ne change rien pour moi » (1/14)

*Toujours inutile :*

- Dans le futur on apprend sur le terrain, c'est l'expérience de la parole qui permet d'être à l'aise avec les gens et pas l'école (1/14)
- Pas utile à l'école (1/14)

**Les causes les plus citées quant à l'inutilité d'un apprentissage sur les genres oraux :**

1. Absence d'écoute de la part des autres élèves, et donc inutilité de la tâche (3/120)
2. Le sujet ou la tâche choisi(e), qui n'est pas intéressant(e) (3/120)

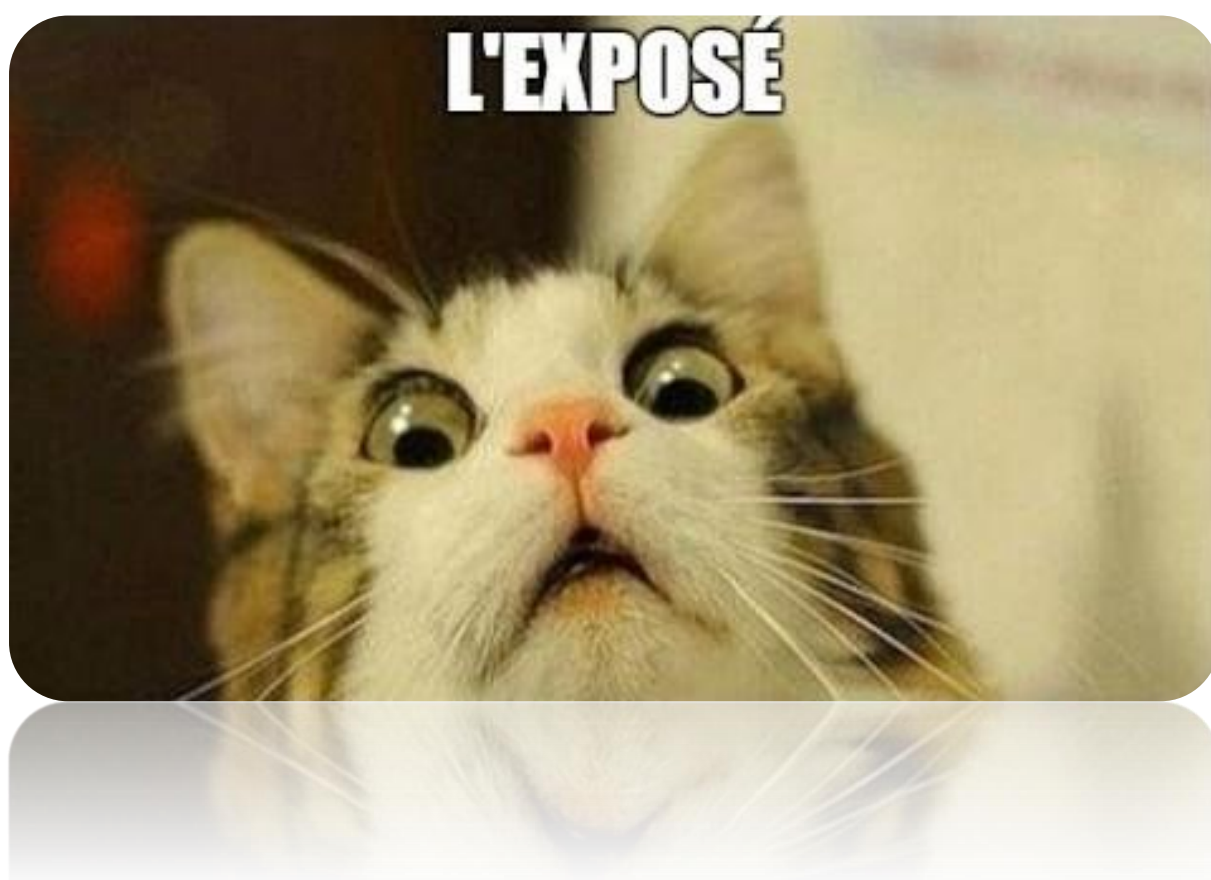
**Les causes les plus citées quant à l'utilité d'un apprentissage sur les genres oraux :**

1. Permet de se préparer aux situations futures et à l'avenir professionnel (16/120)
2. Permet de s'entraîner à l'oral et d'être plus à l'aise, confiant (13/120)



# ÊTRE À L'AISE À L'ORAL

## L'exposé informatif



Athénée Royal Paul Brusson  
Classe de 4G



# SÉQUENCE N°1 : ÊTRE À L'aise À L'ORAL

## L'EXPOSÉ INFORMATIF

### ACTIVITE 1 : BRISER LA GLACE

En ce début d'année, tu ne connais peut-être pas tes condisciples. Voici divers exercices qui vont te permettre de « briser la glace ».



#### Exercice 1 : Trouver des points communs

Par groupe de deux, les élèves discutent afin de trouver au minimum deux points communs avec l'autre personne (par exemple : vous appréciez tous les deux Brad Pitt, vous êtes allés en vacances en Italie cette année, etc.). Notez sur une feuille le prénom de l'élève et vos points communs. Ensuite, changez de partenaire.

À la fin de l'exercice, les élèves présentent devant la classe les points communs qu'ils ont avec chaque individu.

#### Exercice 2 : Quand j'entends ce mot, je pense à...

Les élèves se mettent en cercle ou positionnent les bancs en « U » dans la classe. Un volontaire donne un premier mot, tel que : « chaud ». La personne suivante doit très rapidement dire le premier mot qui lui vient à l'esprit quand elle entend ce terme et expliquer pourquoi. Par exemple « glaces », « car quand il fait chaud, je mange des glaces ». Ensuite on continue avec le mot « glace », etc.

À la fin de l'exercice, on compare le premier et le dernier mot donné.

## Première intervention orale

Les élèves se mettent par deux et se racontent trois anecdotes personnelles. Ensuite, les élèves forment des groupes de 6. Un élève lance un ballon imaginaire à un individu. Celui qui le reçoit doit raconter une de ses trois anecdotes aux autres élèves. Ensuite, on lance le ballon à quelqu'un d'autre.



### ACTIVITÉ 2 : RAPPEL DE LA STRUCTURE DE L'EXPOSÉ ORAL

Comme tu le sais, cette séquence porte sur le genre de l'exposé oral informatif. Avant d'entrer pleinement dans l'analyse d'un modèle, réponds aux deux questions ci-dessous et discutes-en avec tes condisciples.

1. Qu'est-ce qu'un exposé oral informatif ?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Selon toi, quelle est l'utilité d'un travail sur l'exposé à l'école et en-dehors?

.....  
.....

.....  
.....  
.....



Visionne l'exposé-modèle « L'école, une idée folle », qui provient du manuel *Objectif français pour se qualifier 6*. Réponds ensuite aux questions ci-dessous.

1. Comment l'oratrice débute-t-elle son exposé ? Comment fait-elle pour accrocher son lecteur ?

.....  
.....  
.....  
.....

2. Quels sont les autres points abordés dans son introduction ? Explique en quelques mots pourquoi ces éléments sont-ils essentiels à un début de présentation.

.....  
.....  
.....  
.....

3. Dans son développement, l'oratrice introduit des exemples. Note deux passages illustrant cette technique.

.....  
.....

.....  
.....

4. Elle accroche son auditoire en l'interpellant. Note deux passages.

.....  
.....  
.....  
.....

5. Selon toi, quelle image l'oratrice donne-t-elle d'elle-même ?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Que peux-tu dire des aspects non verbaux de la présentation ?  
(posture, occupation de l'espace, gestes, regards, mimiques). Quels  
effets cela produit-il sur les interlocuteurs ?

.....  
.....  
.....  
.....

7. Comment l'oratrice conclue-t-elle son exposé ?

.....  
.....  
.....  
.....

8. Quelles sont, selon toi, les qualités de cet exposé ?

.....  
.....  
.....  
.....

**ACTIVITÉ 3 : LES ÉLÈVES ET LE STRESS**

À l’oral, chacun de nos faits et de nos gestes sont perceptibles par le public et il n’est pas possible de revenir en arrière. Cela peut engendrer un stress important chez les élèves, mais aussi parfois chez les enseignants.



Regarde la vidéo intitulée « Les nouvelles perles du Bac<sup>14</sup> » et réponds aux questions.

Quelles sont les manifestations du stress que tu peux observer chez chaque élève ?

Elève 1 : .....

Elève 2 : .....

Elève 3 : .....

Elève 4 : .....

Elève 5 : .....

Elève 6 : .....

Elève 7 : .....

---

<sup>14</sup> URL : <https://www.youtube.com/watch?v=pEC8liSUEE>

Elève 8 : .....

Elève 9 : .....

Selon vous, pourquoi ces élèves sont-ils stressés ?

.....  
.....  
.....  
.....

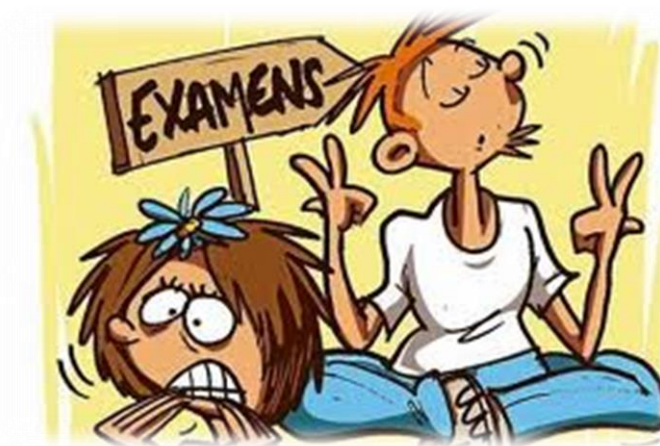
Selon vous, quelles pourraient être les autres causes du stress des élèves à l'oral ?

.....  
.....  
.....  
.....

Discutes-en avec tes camarades.



- T'identifies-tu à ces élèves en contexte de performance orale ?
- As-tu déjà observé d'autres manifestations du stress chez tes camarades et chez toi-même?



Réalise trois colonnes et classe les différentes manifestations du stress.  
Nomme chacune d'entre elles.

--	--	--

Mes propres manifestations du stress :

.....

.....

.....

.....

## ACTIVITÉ 4 : SE FAIRE CONFIANCE

À l'oral, la peur du regard des autres est d'autant plus présente que notre corps et notre voix sont exposés, sans filtre. Afin que les performances orales te semblent moins périlleuses, il est nécessaire que tu apprennes à faire confiance à tes camarades. Voici quelques exercices qui pourraient t'aider.



### Exercice 1 : Les prénoms

Tous les participants sont placés en ligne : chacun donne son prénom, sans se voir, sans aucun ordre prédéfini, mais simplement en écoutant les autres et en respectant les intonations, l'énergie et la dynamique du groupe.

### Exercice 2 : Je m'assieds, tu te lèves

Une personne se lève puis s'assied. Au moment où elle s'assied, une seule autre personne doit se lever. Si deux personnes se lèvent en même temps, on recommence. Les élèves doivent prêter attention au rythme et au fait que tout le monde doit se lever au moins une fois.

### Exercice 3 : L'un promène l'autre (l'aveugle)

Les élèves se mettent deux par deux. L'un ferme les yeux (l'aveugle) et le second (le guide) le promène dans l'espace. Le guide doit protéger son aveugle des obstacles. Puis, on échange de rôle.



#### **Exercice 4 : La bombe et le bouclier**

Chaque élève choisit, dans sa tête, une première personne. Ensuite, une deuxième. Cette première personne est une bombe, tandis que la seconde est votre bouclier. Le but est que le bouclier se trouve toujours entre la bombe et vous pendant la mise en mouvement du groupe.

#### **Exercice 5 : Seul face aux autres**

Un participant se met debout, relâché et détendu seul face au groupe. Il doit regarder l'assemblée en plongeant son regard dans celui de chacun des individus pendant trois secondes. C'est à lui d'estimer le temps qui s'est écoulé. Il donne le top du début et celui de la fin.



Ces exercices t'ont-ils aidé à augmenter la confiance en tes condisciples ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ACTIVITÉ 5 : L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Dans cette séquence, vous allez être amenés à commenter les prestations orales de vos camarades. Toutefois, cela ne peut se faire de n'importe quelle manière. Certaines règles sont à respecter, afin de favoriser une attitude bienveillante et constructive pour l'élève observé. Pour cela, voici trois enseignements qui vous permettront d'éviter les jugements inadéquats.



L'observation de faits : retenir ce qui découle des faits et non d'une impression ou d'une opinion. Il faut apprendre à justifier ce que l'on dit à partir de faits observables/audibles.

- Un fait : on peut le vérifier à partir de données mesurables, observables. Par exemple : Les chats ont quatre pattes.
- Une opinion : elle est basée sur des croyances, des jugements. On ne peut pas la prouver. Par exemple : Les chats sont toujours calmes.



Le message en « je » et non en « tu » : en effet, l'expression avec le « tu » représente une accusation, l'autre peut se sentir agressé et donc être sur la défensive. L'utilisation du « je » est moins directe et permet une réception plus douce. Par exemple : « J'ai pu observer qu'il n'y avait pas de support visuel pour appuyer les propos » au lieu de « Tu n'avais pas de support visuel! ».



Lors d'une prestation orale, il est important de relever, dans un premier temps, un élément positif de la communication orale d'un élève ; puis, un élément à améliorer et finalement, un élément positif. Cela permet de motiver l'élève et de lui montrer qu'il y a tout de même plusieurs éléments de qualité dans sa prestation.

#### **ACTIVITÉ 6 : LE STRESS ET LE LANGAGE NON VERBAL**

Comme nous l'avons vu dans la vidéo « Les nouvelles perles du Bac », le stress peut avoir des conséquences sur notre langage non verbal.

**La communication non verbale** regroupe toutes les techniques destinées à communiquer avec autrui sans utiliser la parole : silences, gestes, postures, expressions faciales,... Ces éléments complètent le message auditif et transmettent des émotions, des sentiments, des valeurs. Une mauvaise utilisation de ces composantes peut avoir de grandes répercussions sur le message que vous souhaitez transmettre. Il est alors important de s'exercer !

## 1. Les gestes

Les gestes accompagnent et complètent le message verbal. La gestuelle peut concerner la tête, les mains, les bras, les jambes,... Ils accompagnent et expriment des états intérieurs.



- ☛ Des exemples de manifestations non verbales du stress : jouer avec ses mains, remettre sa mèche de cheveu en place, se balancer d'une jambe à l'autre,...

## 2. Le regard

Le regard permet de maintenir l'attention de l'auditoire et de vous appuyer sur lui. Il vous permet de percevoir les réactions du public et de les utiliser.

- ☛ Un exemple de manifestation non verbale du stress : le regard fuyant.



Un conseil : le balayage des yeux.

Regarde tous tes camarades de classe et non exclusivement le prof ou ton aide visuelle (diaporama, etc.). Essaie de promener ton regard sur une personne à la fois (environ 5 secondes) au lieu de regarder tout l'auditoire ou au-dessus de l'auditoire.

### **3. La posture et l'occupation de l'espace**

La posture envoie également des signes non verbaux et transmet ainsi des informations sur l'état intérieur du locuteur. Une bonne occupation de l'espace permet de garder l'attention des interlocuteurs.

- ☛ Un exemple de manifestation non verbale du stress : le fait de rester complètement statique.



## ACTIVITÉ 7 : TRAVAILLER LE LANGAGE NON VERBAL

**Exercice 1** (*Chaque élève réalise l'exercice*) : Durant 20 à 30 secondes, un élève mime devant son groupe la présentation d'un bulletin météo (il peut faire bouger sa bouche mais aucun son ne doit sortir). Les autres observent les gestes parasites et les endroits où se pose le regard de l'élève concerné.

- Mes gestes parasites :

.....  
.....  
.....  
.....

- Mon regard :

.....  
.....  
.....  
.....

**Exercice 2** : Les élèves du groupe forment un cercle. Le but est de composer spontanément une histoire dans un temps limité et en disant une phrase à tour de rôle. Les élèves doivent procéder comme suit :

- Enoncer une première phrase en établissant un contact visuel avec quelques élèves
- Regarder un élève au dernier mot de sa phrase pour lui indiquer de prendre le relais et de poursuivre l'histoire.
- Lorsque l'histoire prend fin, recommencez en changeant de thème.

**Exercice 3** (par deux ou trois) : Présentez-vous à votre voisin en adoptant la posture du Bossu de Notre-Dame. Présentez-vous ensuite en adoptant la posture d'Obama.



Que remarquez-vous ?

.....

.....

.....

.....

**Exercice 4** : Placez-vous en large cercle. Le principe consiste à imaginer qu'il y a un ballon et que les participants jouent à se l'envoyer de l'un à l'autre. Celui qui tient le ballon imaginaire doit regarder clairement la personne à laquelle il a choisi d'envoyer le ballon. Celui-ci peut donc se préparer à réceptionner. La première personne qui tient le ballon va faire semblant qu'elle prend des forces et lève le bras en lançant le ballon vers l'autre personne. Celle qui le reçoit mime la réception en faisant comme si elle attrapait le ballon avec ses amis. Ensuite, elle choisit une autre personne à qui envoyer le ballon et ainsi de suite.

Selon toi, quelle est l'utilité de cet exercice ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Exercice 5** (*chaque élève réalise l'exercice*) : Respire comme tu le fais d'habitude. Au bout d'une dizaine de secondes, prends conscience de ta respiration.

- Inspires-tu par le nez ou par la bouche ?

.....

- Quand tu inspires, est-ce ta cage thoracique qui se soulève ou bien ton abdomen qui se gonfle ? Pose une main sur ta poitrine et l'autre sur ton ventre pour t'en rendre compte.

.....

- Expires-tu par le nez ou par la bouche ?

.....

- Quand tu as fini d'inspirer, as-tu l'impression d'avoir vidé tout l'air que tu avais dans le corps ?

.....





**Exercice 6** (chaque élève réalise l'exercice) : Place une main sur ton ventre. Ferme la bouche et inspire profondément et lentement par le nez en gonflant le ventre. Ensuite, expire tout doucement l'air par la bouche comme si tu soufflais délicatement sur une bougie, jusqu'à ce que tu n'aies plus d'air du tout. Tu dois sentir que ton ventre se dégonfle. Tu peux compter dans ta tête pendant combien de secondes tu expires.

Fais cela trois fois de suite. Tu observeras probablement que la phase d'expiration s'allonge : cela signifie que tu as respiré plus profondément. Lorsque tu seras bien habitué(e) à cette respiration, tu pourras retenir ton souffle pendant quelques secondes après l'inspiration.

Selon toi, quelle est l'utilité de cet exercice dans le cadre de la communication non verbale ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Exercice 7:** Un élève lit l'extrait ci-dessous. Le but est de faire deviner au reste du groupe une des émotions choisie dans la liste ci-dessous.

*Stressé - confiant - blasé - pressé - moqueur - hautain*

C'est en 1919 que mes parents se sont rencontrés. Mon père, Michel M, avait fait la guerre de 1914-1918 dans le Génie et il en était revenu sans dommage. Il travaillait depuis dans le service comptable d'une entreprise de matériaux de construction. Ma mère, Eugénie B, avait d'abord été lingère brodeuse. À la fin de la guerre, elle tenait une bibliothèque de gare avec ma grand-mère.

*Extrait Du Récit De Vie De Madame M.*

<http://ecrivances.com/index.php/2017/09/16/extrait-du-recit-de-vie-de-madame-m/>

**Exercice 8** : Dans un groupe est désigné un sculpteur ou une sculptrice qui va devoir représenter une scène, une émotion ou un tableau avec le corps de ses camarades qui deviennent la matière première de l'artiste. Le sculpteur s'attache à travailler les expressions du visage de ses camarades. Le sculpteur ne peut pas parler mais peut mimer pour guider les participants.

### Seconde intervention orale

Dans une simulation, l'élève va choisir d'être, durant quelques minutes, quelqu'un d'autre : Qui parle ? A qui ? Où ? Qu'est-ce qu'ils font ? Le personnage se présente et son attitude non verbale doit permettre aux autres de comprendre quel est son état d'esprit et son émotion du moment.



Afin de pouvoir te glisser entièrement dans la peau d'un autre, prends quelques minutes pour respirer profondément et te fondre dans le corps de ton nouveau personnage. Ensuite, déambule dans la classe en adoptant l'attitude non verbale correspondant à ta nouvelle identité.



Les autres élèves observent la prestation non verbale de l'élève et donnent leur avis sur le personnage en action : qui est-il ? Quelle image donne-t-il de lui-même ?

<b>Critères potentiels</b>	<b>Remarques</b>
Regard	
Occupation de l'espace	
Posture	
Gestes et mimiques	
<b>Impression générale</b>	

## ACTIVITÉ 8 : LES CONSÉQUENCES DU STRESS SUR LA VOIX

Nous avons pu constater que le stress pouvait avoir des effets sur notre propre voix. Il est donc essentiel de réaliser divers exercices, qui nous permettront une meilleure gestion des divers paramètres et ainsi une meilleure préparation contre le stress.

Tout d'abord, il est essentiel de parcourir les différents paramètres de la voix et de les analyser. Pour cela, voici diverses tâches d'écoute à réaliser en grand groupe.

### 1. L'intensité ou le volume de la voix

Le volume est caractérisé par la force de la voix. Celui-ci peut être faible, moyen ou fort. Pour que la communication soit efficace, il faut savoir ajuster le volume selon les caractéristiques de l'espace et du public. L'important est de s'assurer que les destinataires du message entendent et comprennent bien ce qu'on cherche à leur communiquer.

💡 Un exemple de manifestation du stress : un faible volume

Un(e) de tes camarades lit cette phrase en variant progressivement le volume de sa voix. Ecoute attentivement.

- Du plus faible au plus fort : *Encore un vol de parapluie au centre commercial.*
- Du plus fort au plus faible : *Encore un vol de parapluie au centre commercial.*

## 2. Le débit de la voix

Le débit est le nombre de mots à la minute, c'est-à-dire la vitesse à laquelle le message est dit. Le débit peut être lent, moyen ou rapide. Celui-ci peut varier en fonction de l'intention du locuteur (lent pour s'assurer la compréhension du message, rapide pour stimuler le destinataire,...). Les pauses et le souffle sont des éléments essentiels à réaliser afin de garder l'attention du public.

🗣️ Un exemple de manifestation du stress : un débit trop rapide.

### Tâche d'écoute pour identifier les pauses

Ecoute cet extrait d'audioguide<sup>15</sup>, que nous avons retranscrit ci-dessous en marquant les pauses par des barres obliques :

- Une barre (/) correspond à une pause brève (équivalent d'une virgule)
- Deux barres (//) correspondent à une pause longue (équivalent d'un point)

Ce tableau est une œuvre de l'artiste Louis Janmot // il a été réalisé à Lyon en 1845 / et l'artiste l'a intitulé *Fleur des champs* // il représente une jeune femme assise dans un paysage // elle tient dans ses mains des fleurs / fraîchement cueillies // à l'arrière-plan au loin / on peut reconnaître les reliefs montagneux du Buget / qui ouvre dans la profondeur de l'espace vers les Alpes

---

<sup>15</sup> Pour réécouter l'enregistrement : <https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes2/unite-5-latitudes2/exprimer-sa-peur-rassurer-1/>

### 3. L'intonation

L'intonation correspond à la variation de la hauteur de la voix au cours de l'énonciation. Une bonne intonation aide à maintenir l'intérêt des auditeurs puisqu'elle peut éviter un ton monotone en accentuant certaines syllabes. Elle permet également de transmettre certaines émotions.

🗣️ Un exemple de manifestation du stress : un ton monotone

#### Tâche d'écoute pour identifier les émotions<sup>16</sup>

Quelles sont les émotions transmises par leur intonation ?

Locuteur 1 : .....

Locuteur 2 : .....

Locuteur 3 : .....

Locuteur 4 : .....

Locuteur 5 : .....

Locuteur 6 : .....

---

<sup>16</sup> Pour réécouter les enregistrements :  
<https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes3/unite-9-latitudes3/exprimer-la-colere-la-deception-lespoir-le-doute-5/>  
<https://www.didierlatitudes.com/exercices/latitudes2/unite-5-latitudes2/exprimer-sa-peur-rassurer-1/>

Locuteur 7 : .....

Locuteur 8 : .....

## ACTIVITÉ 9 : TRAVAILLER SA VOIX

### 1. Le volume

**Exercice 1** : Dire le texte suivant en commençant très doucement, sur le chuchotement, et en élevant très progressivement la voix tout au long du texte pour finir sur une voix très forte, tonique et résonnante.

« Comme à mes chers amis je vous veux tout conter. J'avais pris cinq bateaux pour mieux tout ajuster ; Les quatre contenaient quatre chœurs de musique, Capables de charmer le plus mélancolique. Au premier, violons ; en l'autre, luths et voix ; Des flûtes au troisième ; au dernier, des hautbois, Qui tour à tour dans l'air poussaient des harmonies Dont on pouvait nommer les douceurs infinies. Le cinquième était grand, tapissé tout exprès De rameaux enlacés pour conserver le frais, Dont chaque extrémité portait un doux mélange De bouquets de jasmin, de grenade et d'orange. »

Pierre Corneille, *Le Menteur* (1644)

**Exercice 2** : Sur le même système que l'exercice précédent mais dans le sens inverse, commencer le texte en parlant très fort puis diminuer progressivement pour finir en chuchotement.

« Un jour vers midi du côté du parc Monceau, sur la plate-forme arrière d'un autobus à peu près complet de la ligne S (aujourd'hui 84), j'aperçus un personnage au cou fort long qui portait un feutre mou entouré d'un galon tressé au lieu de ruban. Cet individu interpella tout à coup son voisin en prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs. Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place devenue libre. Deux heures plus tard, je le revis devant la gare Saint-Lazare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par quelque tailleur compétent. »

Raymond Queneau, *Exercices de style* (1947)

**Exercice 3** : Cet exercice très simple, a surtout pour objectif de faire prendre conscience de l'importance du souffle dans la clarté et le volume qu'il est possible de donner à une réplique. Dans un premier temps, videz vos poumons presque entièrement puis de prononcez "La paire de boucles d'oreille est tombée sur le sol de la cuisine" de la façon la plus claire et en parlant le plus fort possible. Recommencez ensuite le même exercice avec les poumons pleins.

Que constatez-vous ?

.....

.....

.....

.....



## 2. Le débit

**Exercice 1** : Placez votre main le long de votre ventre et inspirez de façon à pousser votre main. Expirez l'air contenu dans vos poumons et recommencer. On expire, le ventre se dégonfle, on inspire, le ventre se regonfle. En répétant l'exercice, le corps s'habitue à la respiration ventrale.

**Exercice 2** : Reprenez le texte de l'exercice 2 du volume. Placez le crayon entre vos molaires et lisez simplement le texte à voix haute. Le crayon va vous forcer à maintenir votre mâchoire ouverte et à articuler, et ainsi à parler moins vite.

**Exercice 3** : D'abord en silence, lisez cet extrait de journal télévisé en respectant les pauses brèves et longues. Une fois le texte préparé, lisez le à haute voix devant vos condisciples. Ceux-ci vérifient la bonne actualisation du texte.

### AJUSTEMENT DU DEBIT (I)

Irangate // deux journaux, soulèvent la question, d'une filière belge // Brabant wallon // mandat confirmé, pour les cinq, prévenus // tension en Grande-Bretagne après la démission, du directeur général de la, BBC // Mesdames Messieurs bonsoir // le, chiffre du jour / quatre, milliards sept cent, millions / c'est le prix payé, par le groupe suisse Jacobs, Suchard pour le rachat de Côte d'Or // cette somme représente / près, du double de l'actuelle valeur boursière de la société / désormais / tous, les grands fabricants, belges de chocolat / Victoria, Meurisse Jacques, Callebaut sont passés sous le contrôle du même groupe Suchard

### 3. L'intonation

**Exercice 1** : Une même phrase peut véhiculer diverses émotions en fonction de l'intonation donnée. Lis une première fois la phrase ci-dessous de la manière la plus neutre possible, puis essaie de la prononcer en respectant les intonations proposées ci-après : *Surprise, tristesse, joie, colère, admiration.*

*Il est allé voir Sandra.*

**Exercice 2** : Un par un, lisez le texte choisi à vos condisciples en respectant les indications. Lorsqu'une autre personne lit, écoutez attentivement pour évaluer si elle respecte les pauses et l'intonation indiquées.

Madame mademoiselle monsieur / bonsoir // je vous le disais dans les titres / Liège / a  
connu un fait divers tragique cette nuit // deux individus armés / ont attaqué un night shop  
de la rue Bonne Femme // avant de s'enfuir avec leur butin / ils ont abattu un ami de  
l'exploitant //



**PASSONS MAINTENANT A LA SUITE...**

### Troisième intervention orale

Vous avez une minute pour présenter un livre à vos condisciples en vue de le faire lire aux élèves dès le trimestre prochain. Vous n'avez qu'une minute pour donner un maximum d'informations sur ce livre, mais attention : les informations doivent être tout à fait audibles et compréhensibles (volume, intonation, articulation, débit,...). Soyez précis dans le descriptif.



#### Grille d'observation pour les autres élèves

<b>Tâche : L'audibilité de la présentation</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Volume : le message est audible	++	+	-	--	
Débit : La vitesse de parole est modérée et permet de comprendre aisément le message	++	+	-	--	
Intonation : l'intonation est variée et respecte l'intention du message	++	+	-	--	
Articulation : le message est compréhensible					

## **ACTIVITÉ 10 : L'EXPOSÉ ORAL INFORMATIF**

Vous allez bientôt pouvoir présenter un exposé oral sur un hobby ou une passion (parler de soi, durant 5 minutes). Dans les cadres ci-dessous, écrivez une introduction, un développement et une conclusion. Ensuite, discutez de ces éléments avec votre groupe (trois élèves par groupe) et discutez ensemble de vos idées et de vos doutes. Vous pouvez également vous servir de l'analyse de l'exposé-modèle réalisée à l'activité 2.

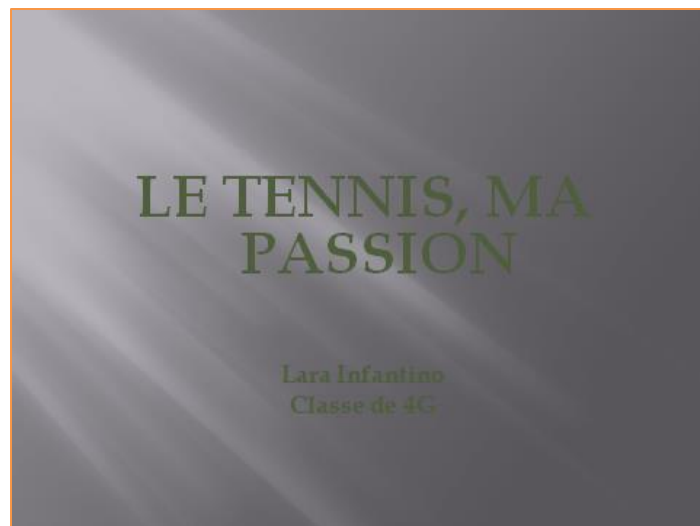
**Introduction :**

**Développement :**

**Conclusion :**

**ACTIVITÉ 11 : ANALYSE D'UN SUPPORT POWERPOINT**

Voici un exemple de support PowerPoint. Pour chaque slide, pointe les éléments qui posent problème et qui ne permettent pas une bonne compréhension/attention de tes interlocuteurs.



**Slide 1 :**

.....

.....

.....

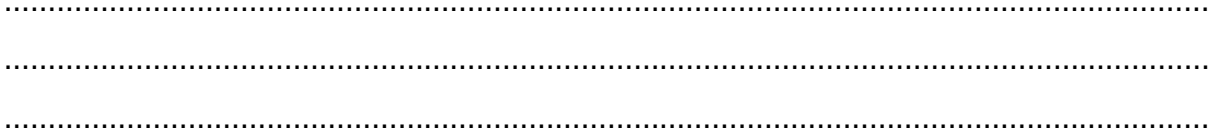
## Qu'est-ce que le tennis?

Le tennis est un sport de raquette qui oppose soit deux joueurs (on parle alors de jeu en simple) soit quatre joueurs qui forment deux équipes de deux (on parle alors de jeu en double). Les joueurs utilisent une raquette cordée verticalement et horizontalement (en tamis) à une tension variant avec la puissance ou l'effet que l'on veut obtenir.

Cette raquette, dont les matériaux peuvent varier, sert à frapper une balle en caoutchouc, remplie d'air et recouverte de feutre.

Le but du jeu est de frapper la balle de telle sorte que l'adversaire ne puisse la remettre dans les limites du terrain, soit en marquant le point en mettant l'adversaire hors de portée de la balle, soit en l'obligeant à commettre une faute (si sa balle ne retombe pas dans les limites du court, ou si elle ne passe pas le filet).

### Slide 2 :



## La naissance du tennis : Histoire du jeu de paume, l'ancêtre du tennis

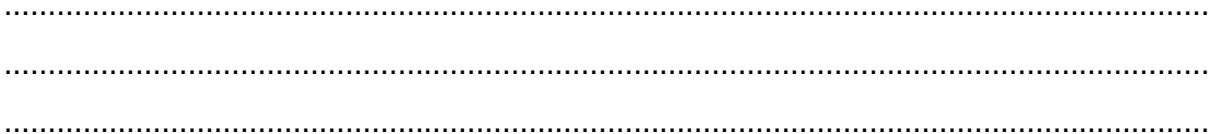


Le jeu de paume est un sport, pratiqué depuis plusieurs millénaires. Initialement joué à main nue ou gantée de cuir, il est ensuite devenu un sport de raquettes. Il est l'ancêtre direct du tennis et plus généralement de tous les sports de raquette.

Le tennis est une adaptation anglaise du jeu de paume. La première mise en jeu s'effectuant à quinze pas, puis trente, puis quarante, d'où la façon particulière de compter les points dans le tennis moderne.



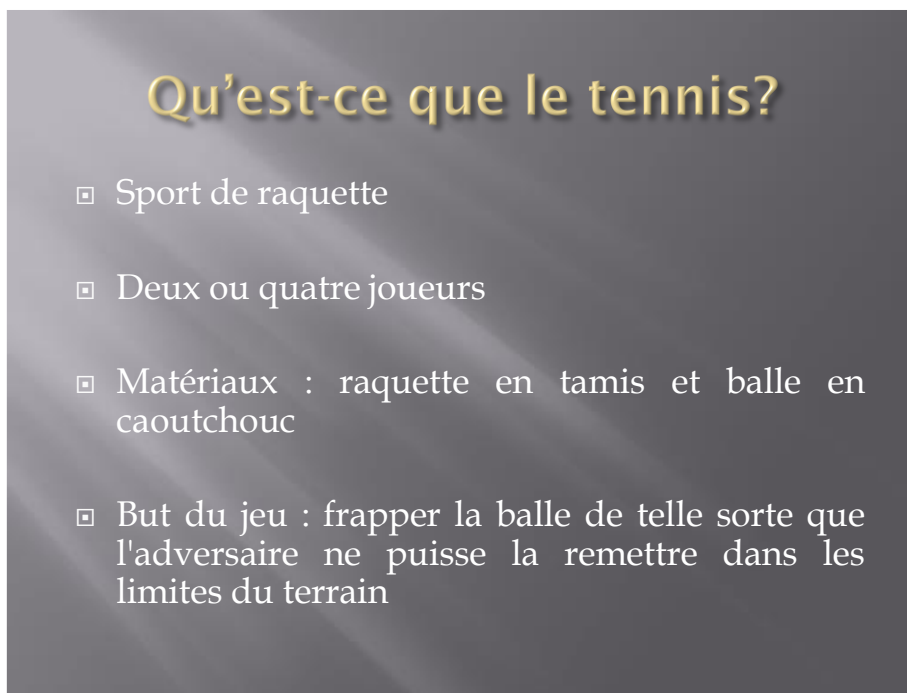
### Slide 3 :



### Exemple de support adéquat :

Discutes-en avec tes camarades.

- Que penses-tu de ce support ?
- Qu'aurais-tu ajouté ou modifié ?

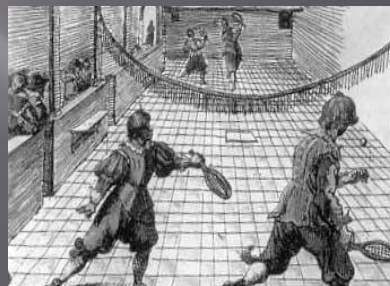


## L'origine du tennis : le jeu de paume

Jeu de paume avec gants



Jeu de paume avec raquettes



### Quatrième intervention orale

Reprends ton exposé écrit sur un de tes hobbies. Réalise un support PowerPoint de max. 5 slides. Chaque élève présente ensuite son exposé devant son groupe, afin de tester le support et vérifier son efficacité.

Ensuite, chaque élève présente son exposé devant le groupe entier. Les autres élèves évaluent la voix, le langage non verbal, la structure du genre et le support écrit. Ils donnent leur avis à la fin de la présentation.





Grilles d'observation des élèves :

<b>Tâche : La structure du genre de l'exposé oral informatif</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Introduction (accroche, plan de l'exposé)	++	+	-	--	
Développement : logique et compréhensible, exemplifié	++	+	-	--	
Conclusion (idée générale de l'exposé, remerciements)	++	+	-	--	

<b>Tâche : L'audibilité de la présentation</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Volume : le message est audible durant tout l'exposé	++	+	-	--	
Débit : La vitesse de parole est modérée et permet de comprendre aisément le message	++	+	-	--	
Intonation : l'intonation est variée et respecte l'intention du message	++	+	-	--	

<b>Tâche : Le langage non-verbal</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Regard : l'élève regarde l'auditoire et ne le fuit pas	+	+	-	-	
Occupation de l'espace : pas totalement statique, qui favorise l'attention	+	+	-	-	
Posture : pas totalement statique, qui favorise l'attention	+	+	-	-	
Gestes et mimiques	+	+	-	-	

<b>Tâche : Le support PowerPoint</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Le support est clair et efficace visuellement	++	+	-	--	
Le support est en adéquation avec l'exposé oral de l'élève	++	+	-	--	

## ACTIVITÉ 12 : REMÉDIATIONS

Tes condisciples ont observé les divers paramètres de l'exposé oral informatif lors de ta prestation et t'ont partagé quelques conseils. A partir de ces éléments, choisis les ateliers dont tu as besoin pour améliorer tes performances orales dans le genre évalué. Après avoir réalisé les exercices du premier atelier, passe au suivant. Les élèves qui n'ont que peu de paramètres à travailler peuvent passer d'un groupe à l'autre afin d'aider chaque individu.

**La structure du genre** : les élèves utilisent l'exposé réalisé précédemment et modifient sa structure à l'aide des conseils de leurs condisciples.

**Le support PowerPoint** : les élèves utilisent le support PowerPoint réalisé précédemment et modifient sa structure à l'aide des conseils de leurs condisciples.

**Le langage non verbal** : variantes des exercices réalisés à l'activité 7 (exercices de respiration, déplacements dans l'espace, réciter son introduction/développement/conclusion en adoptant diverses attitudes non verbales).

**La voix** : variantes des exercices réalisés à l'activité 9 (exercices de respiration, nouveaux textes à lire à haute voix, réciter son introduction/développement/conclusion en variant les paramètres de la voix).

## L'ÉVALUATION : L'EXPOSÉ ORAL INFORMATIF

### Evaluation sur l'exposé oral informatif

Réalise un exposé oral informatif d'environ 10 minutes sur un sujet d'actualité qui t'intéresse. Ton exposé sera accompagné d'un support PowerPoint. Les autres élèves observent les divers paramètres travaillés durant cette séquence.



Grilles d'observation des élèves :

<b>Tâche : La structure du genre de l'exposé oral informatif</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Introduction (accroche, plan de l'exposé)	++	+	-	--	
Développement : logique et compréhensible, exemplifié	++	+	-	--	
Conclusion (idée générale de l'exposé, remerciements)	++	+	-	--	

<b>Tâche : L'audibilité de la présentation</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Volume : le message est audible durant tout l'exposé	++	+	-	--	
Débit : La vitesse de parole est modérée et permet de comprendre aisément le message	++	+	-	--	
Intonation : l'intonation est variée et respecte l'intention du message	++	+	-	--	

<b>Tâche : Le langage non-verbal</b>					
<i>Nom de l'élève observé : .....</i>					
<i>Nom de l'observateur : .....</i>					
<b>Critères potentiels</b>	<b>Observation</b>				<b>Remarques</b>
Regard : l'élève regarde l'auditoire et ne le fuit pas	+	+	-	-	
Occupation de l'espace : pas totalement statique, qui favorise l'attention	+	+	-	-	
Posture : pas totalement	+	+	-	-	

statique, qui favorise l'attention					
Gestes et mimiques	+	+	-	-	

<b>Tâche : Le support PowerPoint</b>					
Nom de l'élève observé : .....					
Nom de l'observateur : .....					
Critères potentiels	Observation				Remarques
Le support est clair et efficace visuellement	++	+	-	--	
Le support est en adéquation avec l'exposé oral de l'élève	++	+	-	--	

### Autoévaluation

1. Au terme de cette séquence, je (ne) suis

- Très satisfait(e) de mon travail
- Satisfait(e)
- Pas satisfait(e)
- Pas du tout satisfait(e)

2. Pourquoi ?

.....

.....

.....



3. Au terme de cette séquence, je me sens

- Plus serein(e) à l'oral
- Dans le même état d'esprit qu'auparavant (je n'étais pas forcément stressé)
- Toujours aussi stressé(e)

4. Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

Mes points forts :

.....  
.....  
.....

Les points que je dois encore améliorer :

.....  
.....  
.....