

Janvier 2021

L'oral , un nouveau rendez-vous à ne pas rater

De bonnes idées à prendre



L'omniprésence de l'oral



l'oral pour lui même



Janvier 2021

L'oral , un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Traditionnellement l'écrit, par l'entremise de la lecture et de l'écriture, constitue l'objet et le moyen de l'enseignement en France. Celui-ci dispose encore aujourd'hui d'un fort pouvoir discriminant dans le monde professionnel et représente un frein à l'apprentissage pour qui ne le maîtrise pas suffisamment, et ce, à tous les âges.

Toutefois, **l'oral** devient progressivement un incontournable et prend sa place dans le paysage éducatif : compétences spécifiques des programmes, soutenances, jusqu'à l'apparition du Grand Oral pour le Baccalauréat. L'enjeu avoué réside là encore dans le rôle non négligeable qu'il joue dans le déterminisme scolaire car il est un puissant marqueur social[1]. Son travail spécifique permet d'en dépasser les écueils d'une part et de favoriser les apprentissages d'autre part.

De l'élève silencieux, réceptacle de la seule parole du professeur, à l'élève acteur de son apprentissage, l'évolution des pratiques d'enseignement donne à l'oral sa chance d'exister autant comme objet propre d'apprentissage que comme outil au service des apprentissages. La discipline EPS n'est pas étrangère de cette évolution. Elle offre des conditions idéales de développement et d'usage de l'oral, pour lui-même, mais aussi pour accroître les pouvoirs d'agir.

La **première partie** de la revue invite à se saisir de cette nouvelle philosophie. [Fabien VAUTOUR](#) indique l'omniprésence de l'oral dès lors que l'élève est effectivement acteur de ses apprentissages dans une démarche d'expérimentation. [Delphine EVAÏN](#) prend la suite en réalisant un focus sur cette démarche à l'aide d'un exemple très concret afin d'éclairer les contours du débat dit scientifique. Et [Francis HUOT](#) précise en quoi et comment la verbalisation constitue un maillon essentiel des étapes successives de l'apprentissage moteur.

La **deuxième partie** se centre sur le développement de l'oral, pour lui-même. [Mathieu ROLAN](#) interroge la place de l'EPS dans le cadre de la formation au long cours sur l'oral, qui trouve son expression au travers des certifications. [Nicolas CHEVAILLER](#) complète par la proposition d'une formation du corps, tel un ingrédient incontournable de la prise de parole. Enfin, [Damien BENETEAU](#) s'attarde auprès des élèves qui ne s'expriment pas, pour tenter d'inverser la tendance.

La **troisième et dernière partie** s'attache à explorer des pistes de mise en oeuvre. [Morgane KERJEAN](#) exploire les différents temps de la leçon pour déceler les espaces privilégiés, favorables à l'oral en classe. [Christophe CARPENTIER](#) se saisit du débat démocratique pour en faire un levier spécifique d'apprentissage. [Mathieu JEAN](#) approfondit les opérationnalisations possibles par le filtre des domaines du socle commun et des champs d'apprentissages. Et enfin, [Soizic GUILON](#) se sert de l'outil de suivi comme démarche pédagogique, au profit de l'oral.

Voilà ainsi un nouveau sujet à investir et qui clot dix années de publication de la revue *e-novEPS*. A l'occasion de cet anniversaire, le prochain numéro se dotera d'un logo renouvelé. Son thème en cours de réflexion, réinterrogera la **notion de mixité**, ou comment la discipline peut gagner dans sa capacité d'inclure tous les élèves par delà leur sexe, leur culture ou encore leur particularité. Rendez-vous en juin 2021 !

Janvier 2021

L'oral , un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Sommaire

Partie 1 : l'omniprésence de l'oral

L'oral d'un élève acteur en EPS -	Fabien VAUTOUR	P.04
Développer la pensée humaine -	Delphine EVAÏN	P.11
Verbaliser pour apprendre en EPS -	Francis HUOT	P.18

Partie 2 : l'oral pour lui-même

De l'EPS au grand oral -	Mathieu ROLAN	P.30
Construction d'un langage non verbal au service de l'oralité -	Nicolas CHEVAILLER	P.46
Je suis timide mais je soigne mon oral ! -	Damien BENETEAU	P.56

Partie 3 : de bonnes idées à prendre

Moins parler pour mieux faire parler l'élève -	Morgane KERJEAN	P.69
Le débat démocratique -	Christophe CARPENTIER	P.78
Un parcours oral au collège -	Mathieu JEAN	P.87
Développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi -	Soizik GUILON	P.103

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

L'oral d'un élève acteur en EPS

Fabien Vautour
IA-IPR EPS, Nantes, 44

« Attention, les pages qui suivent font entendre l'oral plutôt que l'écrit ! »¹

C'est en ces termes que Michel Serres commence son dernier livre et invite donc à aborder une thématique, sous l'angle peu commun, de cette approche discursive avec les capacités physiques et l'apprentissage moteur.

Dans cette logique, la tentative de prendre en compte le cheminement de l'élève acteur à travers ses démarches d'acquisition, invite à s'intéresser à la relation complexe avec l'oral. La modulation de sa place et son rôle structure et enrichit les nombreuses combinaisons possibles entre différentes formes d'actions motrices, de réflexions et d'interactions.

¹ SERRES (M.) « Mes profs de gym m'ont appris à penser », 2020



Un oral qui structure

Pour commencer à envisager au mieux cette mise en relation entre les apprentissages moteurs et l'oral, l'utilisation de la démarche scientifique comme support d'analyse envisage quelques points saillants de cette procédure réflexive en prenant appui sur ses différentes étapes de cheminement réflexif.

En effet, abordée depuis plusieurs années, cette démarche s'inscrit comme un principe d'apprentissage connu et reconnu afin d'engager les élèves acteurs à se saisir, comprendre et construire divers enjeux de formation. Prenant des formes variées, il constitue un élément déterminant pour analyser et illustrer la construction progressive d'un individu entendu dans sa globalité en se centrant sur la place et le rôle de l'oral.

Une démarche scientifique qui a fait ses preuves

La démarche scientifique et/ou expérimentale est constituée de plusieurs étapes identifiables.

La question

Dans les matières scientifiques, la question permet de dégager le problème rencontré lors d'une observation. En Éducation Physique et Sportive (EPS), cette problématique peut prendre différentes formes : une épreuve, un défi, une compétition qui encadre un projet personnel et pousse à dépasser les difficultés motrices vécues. L'oral prend donc ici une place dominante : son rôle consiste à poser une problématique, seul ou avec les autres pour démarrer le processus.

L'hypothèse

A cette étape, un avis *a priori* est à apporter pour répondre à la question précédente. Il s'agit donc d'aider les élèves à formuler une idée afin d'énoncer certains principes de l'action qui invitent à répondre au problème de façon plus efficace. Ici, l'hypothèse dépend donc des enjeux d'apprentissages où le rôle est de mettre en mots certains éléments et leurs articulations.

L'expérience

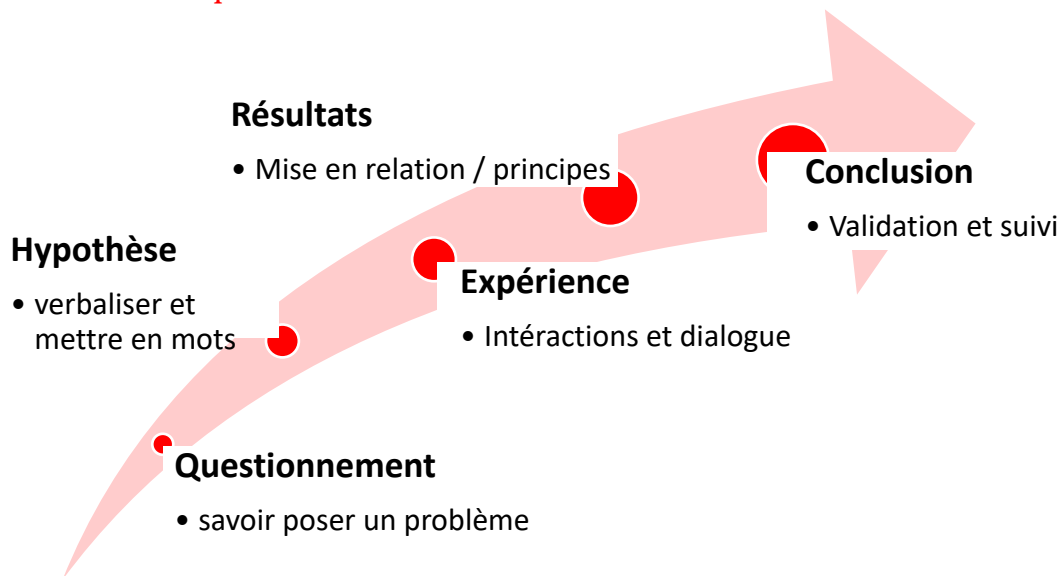
L'expérience, entendue comme un protocole expérimental, vérifie si l'hypothèse est correcte ou non, sur la base d'observations, de ressentis, de tâches, de recueils de données ou de résultats. En EPS, l'idée est donc de construire avec les élèves la possibilité d'aménager l'environnement et/ou de positionner chacun d'eux dans différents rôles et/ou états pour vivre et percevoir les éléments saillants de l'expérience motrice. Le cheminement et le dialogue s'inscrivent dans la faculté de chacun à verbaliser.

Interprétations puis conclusion

Enfin, l'explication du but de l'expérience est alors à poser sous la forme de principes ou d'algorithmes, nécessitant une utilisation et une articulation rigoureuse des composants et des procédures. Cette logique de fonctionnement valide donc ou non l'hypothèse et surtout permet de répondre à la question. Cette induction, ou déduction selon l'expérience, peut être explicitée et s'envisagée au travers d'un schéma, d'une carte mentale ou encore d'une trace orale qui permet de passer d'une étape d'apprentissage à une autre. En EPS, ces différentes focales s'engagent dès lors autour des principes sous-jacents qui fondent chacun des champs d'apprentissages et aussi, des différents enjeux en lien avec les domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture² ou des Objectifs Généraux³ en lycée.

Ainsi, c'est dans cette articulation permanente que les élèves, devenant des praticiens-réflexifs⁴ peuvent s'engager pleinement dans les apprentissages moteurs. En ce sens, l'oral, sous différentes formes, aide à la structuration et au cheminement de l'élève acteur. (Sch.1)

Schéma 1 : Pour un oral qui structure



² Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - décret n°2015-372 du 31-3-2015,

³ Programmes EPS dans le Programme d'enseignement du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

⁴ ROUXEL (F.), THUAL (V), « Donner du sens », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

L'oral dans le parcours de formation de l'élève

L'EPS est souvent perçue comme une discipline où le rapport au corps reste exclusif dans les différentes étapes des acquisitions et la motricité n'étant qu'une dimension très éloignée des pratiques dites intellectuelles. Pourtant, il est rappelé que la langue est un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques. Ce repérage débute au cycle 2, se poursuit et s'intensifie dans les cycles suivants⁵.

L'oral contribue à l'élaboration d'une meilleure motricité tout en structurant de plus en plus les interactions de l'individu avec son environnement social. Charge, ensuite à l'enseignant d'accompagner au mieux les élèves dans des apprentissages ciblés : le cheminement dans le cadre d'une démarche scientifique révèle ici toute la complexité des interactions orales et de la motricité.

Comprendre puis apprendre ou inversement ?

Suite au raisonnement réalisé précédemment, il semble intéressant de s'engager dans la distinction de deux mots le plus souvent utilisés dans le vocabulaire pédagogique et didactique : comprendre et apprendre.

En effet, si ces deux termes ont une base commune « prendre » qui signifie « saisir », deux préfixes distincts apportent des nuances non négligeables. « com- » pour le premier terme signifie « avec ». Ainsi, chacun des élèves « se saisit » de différents éléments, critères, principes, techniques, concepts, avec les mots et les autres. L'approche motrice est donc intimement liée à une mise en relation constante entre le concret et l'abstrait. Pour le second terme, le préfixe « ap- » indique l'idée d'un rapprochement entre la personne et la notion à « ap-prendre ». Ainsi, ce processus peut s'effectuer de manière analytique en distinguant les données - elles sont prises les unes après les autres - ou, au contraire, elles sont envisagées par leurs articulations pour une meilleure « saisie ».

L'approche développée, en second, invite ici à appréhender les liens existants pour une structuration plus aboutie des apprentissages. Le sens des contenus à aborder et la manière de les appréhender s'inscrit davantage dans une compréhension de l'environnement, physique, humain, conceptuel, pour aboutir à un éclaircissement au plus fin des éléments à acquérir.

Dès lors, si la démarche scientifique, décrite précédemment, se révèle être un appui pédagogique incontestable, il semble important de pouvoir, non pas l'utiliser comme une fin en soi mais comme un moyen structurant les apprentissages pour accompagner des élèves acteurs qui comprennent et vivent les situations pour mieux apprendre.

Un point de vigilance est toutefois à apporter : ce rapport dialectique entre la perception de ce qu'il y a à apprendre, la prise en compte des éléments extérieurs et l'engagement de l'individu

⁵ Socle commun : Ibid

restent complexes à bien des égards. L'environnement physique et humain mouvant ainsi que les contextes divers d'apprentissage constituent autant de moments et d'espaces différents sur lesquels l'élève est amené à s'adapter tant à l'oral que d'un point de vue moteur dans notre discipline.



Pour un oral qui enrichit

Dans cette articulation oral - motricité, l'engagement de l'élève acteur s'épanouit au travers d'une pluralité de capacités et d'attitudes : l'idée est donc de lui permettre de les identifier telles qu'elles et de les rendre explicite, sous peine d'aller à l'encontre des attendus recherchés.

Pour développer les compétences du Socle Commun

Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (...) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements⁶ et dans les moments de régulation de la vie de la classe⁷. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte⁸.

Ainsi, cette maîtrise progressive de la motricité et de l'oral s'inscrit au travers des modalités langagières plus élaborées et au fil des différents cycles du parcours de formation de l'élève. Cadrée par les programmes, chaque équipe pédagogique peut donc familiariser les élèves aux différents principes de réflexion et d'action, sans oublier que l'un ne va pas sans l'autre. En effet, si l'oral structure, il peut aussi enrichir les acquisitions proposées au fil des apprentissages par une attention précise de l'enseignant sur certaines modalités⁹.

L'approche interdisciplinaire s'avère donc constante dans le cadre d'un enrichissement régulier des connaissances, des capacités et des attitudes à apprendre.

⁶ KERJEAN (M.), Moins parler pour mieux faire parler l'élève, *e-novEPS* n° 20, janvier 2021

⁷ Socle Commun, *Ibid*

⁸ GUILON (S.), « Développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi », *e-novEPS* n° 20, janvier 2021

⁹ JEAN (M.), « Un parcours oral au collège », *e-novEPS* n° 20, janvier 2021

Accepter les essais et les erreurs

Au cycle 3, développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré est spécifié¹⁰. Ici, l'acquisition d'une méthode de travail pérenne est recherchée par une formalisation explicite des principes et des éléments qui facilite l'appréhension des notions abordées en classe. Cet exemple de l'acceptation des essais et des erreurs s'inscrit dans une progression visant à s'appuyer sur le rythme de la classe et de l'élève. L'approche temporelle des enseignements devient donc relative au cheminement, voire aux errements, des élèves et non dictée par une commande pédagogique forte.

Accepter de vivre des expériences et de s'y engager

L'expérience invite à enrichir le potentiel de chacun dans le cadre de sa progression. Entendue ici soit comme une fin pour enrichir les acquis de l'élève soit comme un moyen d'investigation, cette notion appelle à une lecture fine du contexte par les élèves eux-mêmes pour cibler, avec l'aide de l'enseignant, les enjeux qu'ils découvrent, approfondissent et/ou consolident.

Pour vivre et accepter les mises en tension

Accepter les contradictions conceptuelles

Pour Edgard Morin, comprendre la complexité, c'est renoncer à la pensée simplifiante qui élimine la contradiction car elle découpe la réalité en fragments non complexes et qu'elle isole¹¹.

Ainsi, l'élève acteur est confronté régulièrement à plusieurs complexités qui fondent progressivement un état d'esprit tourné autour d'une perception du monde non linéaire, organisée et évolutive dans le temps.

Ainsi, au-delà du caractère, parfois enchevêtré des systèmes et des organisations, la complexité quantitative, liée au nombre d'informations, et qualitative sur la priorisation des informations à traiter, se base sur des mises en tension qui fondent la situation dans laquelle se situe l'élève acteur. Ainsi, ce dernier cherche à identifier le curseur sur lequel se positionner pour être efficace. La recherche de solutions par le langage oral trouve ici toute sa noblesse dans l'accompagnement d'une motricité plus aboutie.

¹⁰ Socle Commun, Ibid

¹¹ MORIN (E.), « La méthode », tome 2, 1980

Accepter les différents points de vue voire les mises en tensions

La collaboration entre les membres d'une même organisation, ici un groupe d'élèves ou une classe, implique des relations fréquentes, formelles et informelles entre eux dans un contexte fluctuant. La recherche d'un élève acteur s'appuie donc sur des capacités d'empathie, et de résilience afin de supporter différents points de vue et d'accepter des mises en tension qui apparaissent au fil des apprentissages.

Là encore, les processus ne sont pas linéaires mais oscillants entre des phases de recherches, de doutes mais aussi de forts qui soit déstabilisent soit enrichissent les acquisitions. Une certaine forme de sagesse au travers l'honnêteté, la curiosité, l'ouverture d'esprit sont à privilégier. En effet, la ligne directrice pédagogique reste donc à positionner en fonction de ce que les élèves proposent et d'une réévaluation régulière en fonction de leurs interactions et de leurs relations de confiance, voire aussi de leurs conflits.

Dépasser les structures existantes

La structure de la classe qui invite l'enseignant à s'engager comme le point central d'une organisation de classe est pour le moins remis en question au travers d'un changement de postures tendant davantage vers une complexité, entendue ici comme une capacité à construire un environnement fécond et stimulant. Ainsi, cela demande à l'élève acteur de se confronter aux autres et de vivre pleinement la complexité environnementale dans laquelle il baigne dans la société. Dès lors, il s'agit, pour l'élève, en permanence de s'adapter, c'est-à-dire d'improviser voire de « bricoler »¹² pour construire une solution la plus pertinente au regard du contexte et non se replier sur les réponses habituelles. Ces enjeux invitent donc à privilégier une certaine inventivité dans l'action ou dans les relations pour répondre aux problèmes spécifiques posés. La définition des rôles, la capacité à mener une réflexion collective et l'organisation mise en place s'inscrivent donc comme des intelligences stratégiques et émotionnelles qui développent une forme de performances devant la complexité¹³.



Conclusion

L'engagement d'un élève acteur au travers d'une démarche scientifique et/ou expérimentale permet d'identifier les relations nombreuses entre l'oral et la motricité. Ainsi, plusieurs combinaisons structurent la capacité des élèves à pouvoir évoluer au mieux au regard de la complexité posée par l'environnement. Également, cette forme de travail amène un enrichissement fécond et stimulant pour engager chaque élève dans des situations qui demandent des compétences d'adaptation certaines dans l'acceptation des contradictions, l'engagement dans des mises en tensions sociales et la remise en question des structures existantes.

¹² BENSEBAA (F.), AUTHISSIER (D.), « L'entreprise face à un environnement complexe (2) : le bricolage stratégique », 2015

¹³ CARPENTIER (C.), « Le débat démocratique », e-novEPS n°20, janvier 2021

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Développer la pensée humaine

Delphine EVAIN

IA-IPR EPS, Académie de Nantes

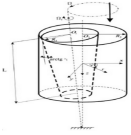
Développer la pensée humaine, pompeux ou ambitieux? N'est-ce pas toutefois le projet de l'Ecole que de permettre à tout à chacun de développer son intelligence, de cheminer du concret vers l'abstrait?

Cet article pose comme postulat que l'interaction suscitée à travers une mise en débat est de nature, à la fois à favoriser les engagements et apprentissages moteurs¹, à la fois à développer les conditions et attitudes favorables à une véritable communication et un entraînement de l'oral, selon une action réciproque.

Parce qu'il s'appuie sur la curiosité naturelle, le débat scientifique favorise un climat de classe propice à une communication constructive entre pairs. L'EPS peut recourir aisément au débat scientifique par le regard attentif des phénomènes physiques, biologiques... qui s'appliquent au corps.

Parce que ce débat scientifique en classe prend sa source dans l'expérience vécue pour alterner avec des temps de prise de recul verbalisée, explicité, celui-ci permet d'éclairer les mécanismes opérants invisibles, comprendre le concret pour se saisir de l'abstrait.

¹ CAPENTIER (C.), « le débat démocratique », e-novEPS n°20, janvier 2021



Mise en démarche d'expérimentation

L'EPS est la seule discipline scolaire dédiée au corps, son exercice, sa santé, son développement. Pour ce faire elle exploite des contextes de mise en activité qui par leur exercice génère des expériences qui permettent de comprendre et connaître les effets produits de l'environnement.

Les formes de débat dans l'expérimentation

Selon la typologie de Guy Molière², existe trois grandes formes de débat au cours des activités scientifiques :

- Le débat d'ouverture vient en réponse à une question initiale posée par l'enseignant ou née d'une réflexion collective sur un thème donné. Il permet aux élèves d'exprimer devant les autres, le groupe ou la classe leurs opinions, d'émettre leurs premières hypothèses en les justifiant par jeux de comparaison avec des connaissances déjà acquises.
- Le débat d'exploration vit à travers les échanges qui apparaissent à plusieurs moments de la démarche expérimentale. Tout d'abord lors de la phase de questionnement sur les méthodes à suivre, les expériences à mettre en place pour prouver son hypothèse ou réfuter celle d'un autre groupe, afin de répondre à la question initiale. Ensuite, lors des différentes phases de mise en commun des expériences réalisées et des conclusions découlant de ces confrontations au réel.
- Le débat de bilan au cours duquel il s'agit d'organiser un retour sur la démarche mise en place pour parvenir à donner une réponse provisoire à la question initiale, puisque dépendant du niveau des élèves. Ceux-ci sont ainsi amenés à prendre du recul par rapport à leur réflexion et par là même, à réaliser le chemin qu'ils parcourent et à entrevoir les savoirs qu'ils acquièrent.

² MOLIERE (G.), « En cours de français, bien sûr ! », *Cahiers Pédagogiques* n° 401, 2002

Illustration en natation

A un groupe d'élève au sein duquel co-existent des élèves de 6ème, nageurs et non-nageurs, la question posée est : « Est-ce que le corps humain flotte ? ». Rapidement les points de vue s'expriment de manière différenciée selon l'expérience de chacun. Ceux qui maîtrisent l'eau plébiscitent une réponse positive, mais seulement si le sujet nage, ceux qui ne maîtrisent pas, une réponse négative, d'emblée. Le débat d'ouverture prend son siège.

Pour dépasser un premier point de vue, il convient alors de proposer les élèves à se mettre en expérimentation et d'observer. Ils sont alors invités à travailler à deux dans l'eau. Le premier doit prendre une grande inspiration et se mettre en boule, immobile. Le second cherche à immerger son camarade en exerçant une pression vers le fond. Le corps s'enfonce, mais remonte quelques secondes plus tard, sans qu'aucune mobilisation ne soit exercée. Assez rapidement nageur ou non, chacun interprète à sa manière et avec ses mots. Chacun est invité à reconduire l'expérience, en eau profonde ou non, en inversant les rôles, en appuyant plus fort ou plus longtemps. Rien n'y fait, le résultat demeure. Le débat d'exploration vit.

Une fois l'expérimentation conduite, par la narration des faits, la mutualisation des expériences vécues et des observations menées, les élèves s'entendent sur la conclusion que le corps flotte. Le débat de bilan opère alors telle une prise de distance sur soi, quelle que soit la capacité de nager de chacun. Néanmoins tous disposent d'une expérience de flottaison.

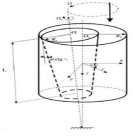
Les connaissances et compétences mobilisées

Les échanges interpersonnels, qu'ils soient au sein du binôme de travail, en petit groupe ou plus largement au sein du groupe classe permettent de construire progressivement une culture commune autour de l'objet de travail.

Du point de vue de l'oral, par l'introduction d'une question ouverte, l'invitation de reformulation et de prise de parole dans une activité simultanée et imbriquée :

- Des mots sont utilisés, précisés, exploités, en écho à un contexte spécifique, tel un lexique d'usage ;
- Des phrases sont construites pour décrire, la mise en expérience personnelle, mais également celle de l'autre, conjointement, le phénomène observé, ce qui s'est passé, l'émotion ressentie, dans l'eau, mais également dans la découverte et la remise en question de la représentation d'origine.

Du point de vue de l'objet d'étude, la flottaison, il est établi que le corps flotte à cette étape des acquisitions. Réponse encore imparfaite mais qui trouve sa justesse dans l'apport scientifique possible du premier énoncé du principe fondamental de l'hydrostatique, Archimède, qui dit que : « Tout corps plongé dans un fluide éprouve une poussée verticale, dirigée de bas en haut ».



La succession des temps, le progrès

A chaque étape son expérimentation

L'accompagnement au progrès, c'est l'accompagnement de la pensée, le renouvellement de la représentation, la remise en question de l'action. Cognition et motricité vont de pairs. Le questionnement successif permet l'avancée de la première, la répétition entrecoupée de la prise de recul nécessaire à la compréhension voit émerger les progrès.

Les représentants des disciplines scientifiques avancent même davantage, non plus le « droit à l'erreur » mais de « devoir d'erreur » en ce qu'il faut se tromper pour avancer : si une expérience ne prouve pas forcément quelque chose, elle réussit d'abord à réfuter une ou plusieurs hypothèses, et c'est déjà un grand pas vers la "vérité". Le doute aussi est une attitude caractéristique de la démarche scientifique. Il s'agit de toujours se remettre en question, de ne jamais considérer une solution comme définitive. L'élève apprend ainsi à être patient, à accepter une réponse partielle qu'il a la possibilité de compléter plus tard.

Il avance par strate, selon une démarche spiralaire dans laquelle le retour sur chaque expérimentation permet d'en assoir une nouvelle, d'enrichir la pensée autant que les connaissances qui sert à ce développement cognitif et moteur.

Nouvelle étape en natation

Nouvelle étape, nouvelle question : « Mais alors pourquoi est-ce qu'il y a des personnes qui se noient » ? Le débat d'ouverture laisse entrevoir des hypothèses.

Pour tenter d'apporter une réponse, le professeur propose à ses élèves de se mettre dans une nouvelle expérimentation qui succède à la précédente. Ceux-ci se placent en boule après avoir inspiré bien fort, comptent cinq secondes, le temps de laisser le corps se stabiliser, puis soufflent une partie de l'air qu'ils ont en eux, restent un temps supplémentaire en apnée enfin observer les effets de cette expiration. Le débat d'exploration met en lumière la baisse sensible du corps par rapport au niveau de l'eau.

Dans la continuité : « Et si on remplaçait de l'air contenu dans les poumons par de l'eau, qu'advierait-il ? » demande le professeur. Un élève réagit : « Tel un ballon de baudruche, le corps coulerait » ! Voilà donc une connaissance qui complète la précédente : un corps, en fonction du remplissage de ses poumons, la densité de l'air inspiré étant négligeable devant celle de l'eau, est plus léger que l'eau et donc il flotte, s'il est plus lourd, il coule.

C'est peut-être ici l'occasion de comprendre pourquoi il y a des noyés dit « bleus » qui sont au fond de l'eau, avec de l'eau dans les poumons, et d'autres dit « blancs » qui restent à la surface de l'eau, car sans eau dans les poumons.

Delphine EVAÏN, Développer la pensée humaine

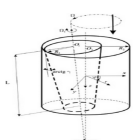
Janvier 2021 - Partie 1 - Article 2 - page 4

Les connaissances et compétences construites

Dans la succession des moments d'échange et de débat, du point de vue de l'oral, les élèves commencent à faire des inférences, mobilisent des connaissances connexes, interprètent, sont encouragés à formuler des principes, des algorithmes de la forme « si...alors » par exemple.

De la description, ils sont passés à l'étape de l'analyse³ par l'exercice de leur raisonnement. Pour ce faire, ils s'appuient sur l'expérience et le débat passés, mobilisent leur mémoire pour conserver le fil de la discussion, se servent du dialogue pour organiser leur pensée et explicite leur approche de manière étayée.

Du point de vue de l'objet d'étude, c'est comprendre que la noyade provient seulement de l'absorption de l'eau. Tous sont donc en mesure d'investir l'espace aquatique, en sécurité, pour les uns dans la capacité à déceler une personne qui potentiellement se mettrait en danger dans les crues, la panique ou encore l'apnée prolongée, qui nécessiteront à terme une prise de respiration immergée, pour les autres dans la quiétude d'avoir identifié l'origine de la noyade.



Le traitement d'un dilemme

L'identification du problème, en natation

Le seul fait de savoir que le corps flotte, obligatoirement, s'il contient de l'air, et coule s'il absorbe de l'eau, est insuffisant pour ne pas se noyer. En effet, le point d'application sur le corps, de la force qui s'exerce de bas, par le jeu d'équilibre, tend à le faire tourner, sans tenir compte de la contrainte de la nécessaire respiration, et des seuls points d'entrée et de sortie de l'air, la bouche et le nez. De fait, le corps certes flotte mais le visage demeure immergé et ne permet pas la respiration. Vient alors inexorablement le moment où le sujet a besoin de reprendre sa respiration et n'est pas en situation favorable pour le faire. Sans une action volontaire pour modifier cet équilibre, la respiration ne peut s'opérer dans la situation d'un visage immergé, ce qui conduit inévitablement à une prise d'eau, à l'asphyxie et la noyade.

³ GUILON (S.) « développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi », e-novEPS n°20, janvier 2021

Le sens construit par la compréhension des phénomènes

L'explicitation mécanique et factuelle place le problème au cœur du questionnement et relance le débat. « Mais comment faire alors, pour ne pas se noyer ? ». Une compensation est nécessaire pour modifier l'équilibre du corps placé dans l'eau. Elle est appelée propulsion.

L'usage d'une propulsion émerge et renvoie à un nouveau principe physique qui peut être découvert selon une nouvelle démarche d'expérimentation. Est évoquée l'idée qu'existe des appuis solides, du terrien, poussée au sol, contre le mur d'une piscine, mais également des appuis liquides, du nageur, en exerçant la pression d'une surface dans l'eau. Le ressenti de l'effort à fournir pour déplacer à grande vitesse sa main dans l'eau, ainsi que la mobilité induite sur le corps lors de la réalisation permet d'avancer la notion de déplacement. Celui-ci peut faire l'objet de test en différents contextes, jusqu'à faire émerger la loi d'Action-Réaction de Newton qui dit que "pour toute action, il y a une réaction de même intensité mais de sens opposé" et qui explique la « dureté » ressentie de l'eau.

A toutes les étapes d'apprentissage ou de recherche d'efficacité, les lois physiques, mais aussi physiologiques... peuvent être réinterrogées et abordées comme des leviers pour expliciter certains ressentis, jusqu'à leur expression les plus avancées, avec des élèves engagés dans des filières scientifiques : calcul de force, vitesse... Dans le domaine de la natation peuvent être abordés les résistances à l'avancement, lorsque le travail porte sur l'allongement, ou de maître couple sur l'alignement par exemple. Exploitées selon leur expression de la plus simplifiée à la plus élaborée, ces lois s'accordent à des niveaux d'entendement très divers, de l'école⁴ à l'université. Elles sont alors au carrefour du développement cognitif – moteur – social des élèves en interaction.

Les connaissances et compétences construites

Observation, compréhension, analyse, argumentation⁵, selon un langage commun et une culture de l'interrelation par le débat, l'activité de conseil se met en place telle un débat de régulation. Celui-ci s'exerce comme une mise à plat des difficultés identifiées. Il confronte les élèves aux problèmes qu'ils rencontrent. Il facilite les progrès par une plus grande maturité de l'exercice de la pensée puisqu'il s'appuie sur les connaissances construites pour prendre des décisions pratiques et réguler un projet de réalisation personnel.

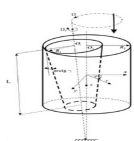
A cette étape, l'oral s'étoffe telle l'expression d'une réponse développée, capable de mettre en avant les justifications des choix opérés. A l'appui de cette épaisseur acquise dans le discours, c'est également l'estime de soi qui est soutenue. L'effet visible des progrès au travers de l'action et des réalisations consolide le sentiment de compétences. Estime soi et sentiment de compétence renforcés, nourrissent l'envie de prendre part aux discussions⁶ et de plus « pratiquer » l'oral.

⁴ EVAIN (D.), GIBON (J.), « l'élève, auteur de son évaluation », *e-novEPS* n°16, janvier 2019

⁵ Ibid GUILON

⁶ BENETEAU (D.), « je suis timide mais je soigne mon oral », *e-novEPS* n°20, janvier 2021

Du point de vue de sa motricité, l'élève veille à mettre en oeuvre des régulations qui ne relèvent pas d'une application de consignes ou de critères de réalisation - réussites, mais davantage de la compréhension des conséquences de son action au regard des objectifs poursuivis. Par là même, il devient ce praticien réflexif qui développe sa motricité en même temps que son intelligence par l'activation de leur interrelation. Par extension, l'intégration de la compréhension du mouvement soumis à son environnement donne le pouvoir à l'élève d'apprécier les productions motrices autant que de prodiguer le conseil adapté aux réalisations qu'il analyse, ou de s'y projeter lui-même.



Conclusion

La pratique physique offre de beaux sujets d'analyse et de développement de l'analyse scientifique. Dans l'interrelation et par le débat scientifique, l'oral et la motricité s'étoffent, réciproquement. Le triptyque réalisation – cognition – communication, permet au sujet de progresser dans sa globalité. Cheminant petit à petit vers la compréhension d'un monde plus complexe, par les allers-retours théorie-pratique et le lien qui se construit entre concret et abstrait, l'élève développe son intelligence.

L'exemple de la natation ne constitue qu'une infime part des activités supports possibles pour mobiliser la compréhension des phénomènes physiques qui s'exercent sur le corps, comme levier de développement de la pensée humaine : gravité, pesanteur, accélération, polygone de sustentation, balancé, trajectoire... trouvent aisément leur accueil en athlétisme, escalade, pratiques gymniques, activités d'oppositions ou encore d'entretien. Aujourd'hui, cette connaissance est accessible de tous via internet, son exploitation en cours, par contre, relève d'un traitement spécifique qui revient à l'enseignant.

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Verbaliser pour apprendre en EPS

Francis Huot

Professeur agrégé d'EPS, Nantes, (44)

L'apprentissage en Éducation Physique et Sportive (EPS) implique toute la personnalité dans ce qu'elle a de plus singulier pour mobiliser les ressources multiples de l'élève. Au cœur de ces transformations se situent les ressources cognitives et affectives qui inmanquablement prennent forme dans le cerveau par le langage.

Apprendre pour ressentir, analyser, piloter son action c'est pour l'élève, verbaliser ce qu'il veut faire, ce qu'il peut faire, et surtout comment et pourquoi le faire. Cette verbalisation, support de la pensée abstraite est aussi un support de la pensée concrète et de l'action motrice.

Le professeur qui suscite les apprentissages s'empare de cette question au travers de l'oral notamment pour que la pensée, source de la construction et du progrès, se concentre sur ce qui catalyse l'apprentissage et sur rien d'autre. Alors se pose la question de la forme et des temps de verbalisation. Quelle communication? Quel contenu? Quelle organisation pédagogique?

Le pari est celui de l'intelligence communicationnelle, celle qui consiste à mettre au coeur des interactions, les verbalisations fondamentales autrement dit les pensées qui nourrissent les apprentissages.



Verbaliser en EPS

Verbalisation contre action ?

Faire verbaliser les élèves en EPS n'est pas nouveau mais l'utilité de cette pratique n'est pas toujours facile à appréhender dans les apprentissages moteurs. A juste titre, beaucoup d'enseignants mettent la motricité, le temps moteur en particulier, au centre de leurs préoccupations et relèguent toute verbalisation aux environs de la situation d'apprentissage.

Le problème majeur de cet usage, c'est l'éloignement plus ou moins important entre la tâche motrice et la verbalisation. Le dialogue entre motricité et verbalisation ne s'opère pas de manière consciente ce qui ne nourrit pas les transformations investies. La parole est souvent donnée aux élèves dans un moment de bilan de fin de cours ou de fin de tâche motrice. Cette parole comme l'écrit éventuellement collecté pendant le cours, la fiche d'observation par exemple, est ici plus ou moins analysé et présenté comme un temps nécessaire à l'élève pour faire le point sur ses apprentissages. Mais ni le temps consacré, ni le format d'utilisation ne permet une véritable plus-value éducative, renforçant, catalysant les apprentissages.

La verbalisation, oral, écrit ?

La verbalisation est l'action qui consiste à mettre des mots sur une pensée, un ressenti. C'est une manière de construire sa pensée afin de la conscientiser et éventuellement la modifier. La verbalisation est donc intrinsèquement liée à la langue maternelle ou d'usage. La verbalisation permet à l'élève un dialogue avec soi, les autres, ou le monde qui l'entoure. Elle permet la conception des choses au travers de la pensée notamment et l'expression sous la forme de l'oral ou de l'écrit.

A l'école, compte tenu du nombre d'élèves dans les classes, l'écrit relègue souvent l'oral au second rang. Et dans les cours d'EPS, la verbalisation est avant tout utilisée par le professeur pour donner les consignes au collectif, orienter les actions, communiquer des contenus. Chez l'élève en EPS, verbaliser c'est souvent organiser, gérer l'action, arbitrer, juger..., et probablement moins souvent apprendre.

Si la verbalisation est présente depuis plusieurs décennies dans les programmes EPS, la forme orale est mise à l'honneur dans les nouveaux programmes du lycée¹ notamment au travers de l'analyse de l'action et des interactions sociales. L'enjeu est ici de placer la verbalisation par l'élève ou le professeur, au centre des apprentissages.

¹ Programmes d'enseignement commun du lycée général et technologique, Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Verbalisation et apprentissages ?

Se questionner sur la place de la verbalisation dans les apprentissages, en général, et moteurs en particulier, est légitime pour qui veut que ses élèves progressent. Bien sûr, des apprentissages échappent à la conscience et à la verbalisation. Mais, l'École étant le lieu de la connaissance, en se basant sur un modèle cognitif de l'apprentissage, il semble possible de retenir plusieurs phases du processus dans lesquelles la verbalisation est utilisée pour apprendre. Une attention particulière aux formats et usages de la verbalisation dans chaque phase d'apprentissage apporte une clé pour l'éducateur qui veut faire progresser. Cette modélisation sert avant tout à choisir sur quoi et quand porter l'attention pour optimiser l'apprentissage.

Déclencher l'action, la phase d'orientation

D'abord, la verbalisation permet d'orienter l'action vers un but au travers d'une action que ne maîtrise pas encore l'élève. Elle permet de réduire l'écart entre la représentation de la tâche par l'élève et l'action réelle dont l'élève peine à cerner les contours faute d'expérience. La verbalisation porte alors sur des consignes de but, permettant de construire le sens de l'action, son environnement, l'espace et le temps dans lequel elle prend forme. Elle donne à l'élève l'opportunité de rassembler des informations pour construire des connaissances contextuelles, sociales, topologiques qui caractérisent la situation et orientent l'élève par la construction de représentations affinées de la tâche dont il ne peut encore qu'imaginer, projeter le contour. Dans cette période d'apprentissage, la verbalisation prend souvent la forme de consignes orales, ou écrites données par le professeur et quelquefois par le ou les élèves. Ces informations déclenchent des motivations diverses chez l'élève qui le font s'engager plus ou moins volontairement dans l'action sachant qu'il n'y est pas compétent et qu'il risque l'échec. La verbalisation du professeur est transformée en une verbalisation par l'élève, pour soi ou les autres, qui questionne en termes de gains ou bénéfiques et de pertes à essayer, se tromper si besoin. L'image de soi est ici engagée et les différentes verbalisations ont aussi pour fonction de la valoriser sinon de la préserver voire, ne pas la dégrader. Cette phase est dite d'orientation car la verbalisation questionne le but à atteindre plus que le parcours, le processus.

Déclencher l'apprentissage la phase heuristique

Une fois engagé dans l'action motrice l'élève lève le voile sur la nouvelle tâche à réaliser sans pour autant atteindre le but puisqu'il ne sait pas, *a priori*, l'effectuer. La verbalisation intervient alors pour questionner cette action. Les informations qu'elle véhicule sont de nature à affiner le but, à problématiser l'apprentissage et interroger les ressources que l'élève investit, peut investir pour réussir. Les informations renvoient à des processus, des méthodes, des procédures. Il s'agit pour l'apprenant de construire un problème à résoudre puis de relier causes et effets, moyens et objectifs. Autrement dit, il choisit et projette une procédure qui doit lui faire atteindre le résultat escompté. La verbalisation prend alors une forme conditionnelle associant cause et effet dans une même phrase. Certains appellent cette verbalisation une règle d'action, c'est-à-dire une relation que l'élève construit à partir d'une connaissance fondamentale, principe scientifique si possible, qui fonde une action. Cette règle se construit à partir de représentations qu'il peut être utile de faire oraliser, elles-mêmes issues d'actions antérieures, de savoirs, savoir-faire présents et des informations préalablement rassemblées. Les mots employés ont alors pour fonction de décrire le « comment faire » et d'affiner la problématisation soit, la question posée par cette nouvelle difficulté à résoudre.

Soutenir l'apprentissage, phase de modélisation

Dès qu'il commence son apprentissage un élève dépense beaucoup d'énergie à se concentrer pour rassembler et synthétiser des informations pertinentes, lever l'incertitude dans laquelle il s'engage, problématiser la difficulté et associer de nouvelles connaissances pour élaborer de nouvelles compétences. Il déstabilise plus ou moins le « déjà là » pour reconstruire du nouveau et cela peut être couteux au plan affectif comme cognitif. La verbalisation intervient alors pour rassurer, rasséréner, mais aussi pour orienter les apprentissages et alléger l'empreinte cognitive. Il s'agit en somme, pour l'élève, de mettre des mots sur les sensations, les ressentis, à la fois pour relancer sa motivation mais aussi pour interpréter, lire son action afin de l'orienter vers le but qu'il ne faut pas perdre de vue. La verbalisation est alors rétroactive comme proactive et questionne les sens, la vue, les capteurs kinesthésiques, labyrinthiques notamment. Les sensations remontent et sont formalisées pour servir de tableau de bord permettant de piloter l'action et les apprentissages. Le professeur guide cette formalisation en proposant un vocabulaire du ressenti, de l'analyse du ressenti², en particulier un décodage des sensations. Cette verbalisation prend sa place par l'écrit dans le carnet d'entraînement. A l'oral, elle sert les interactions entre l'élève, lui-même, les autres, le professeur, le milieu. Elle prend souvent la forme d'une chaîne composée d'informations sensitives, d'indices, associés à une décision effectrice. La chaîne sensation-analyse-action est progressivement remplacée par une chaîne plus courte sensation-action. Le recours au pilotage cognitif est progressivement abandonné ouvrant la place au traitement de nouvelles informations permettant éventuellement d'accéder à de nouvelles consignes et apprentissages.

Transposer, stabiliser l'apprentissage

La phase finale d'un apprentissage est la consolidation, le renforcement. Pour consolider un apprentissage, il semble nécessaire de réinvestir les connaissances acquises dans un contexte différent de celui dans lequel elles ont été travaillées. Cette transposition demande de remobiliser la compétence. C'est une sorte de répétition mais pas seulement. L'adjonction d'un nouveau contexte oblige l'élève à stabiliser la routine motrice pour libérer ses capacités informationnelles et traiter la nouveauté sans déstabiliser l'acquis. La verbalisation porte alors d'une part sur le nouveau contexte, comme dans la première phase, mais aussi et surtout, sur les modalités d'exécution comme la vitesse, la force, le temps, l'espace, l'énergie qui sont des facteurs qui changent sans toutefois dénaturer la compétence mobilisée. Les consignes de réalisation sont ainsi porteuses de ces informations. Les quatre phases de l'apprentissage (Tab.1), orienter, déclencher, soutenir, transposer se répètent pour construire une spirale positive où verbalisation et apprentissages sont indissociables.

² HUOT (F.), "Organiser les parcours éducatifs", *e-novEPS* n°15, juin 2018

Tab 1 : phases d'apprentissage et verbalisation

	Forme de verbalisation	Objet de la verbalisation	Type de verbalisation	Connaissances verbalisées
Phase 1 : orientation, déclencher l'action,	Orale ou écrite par le professeur ou l'élève avant de mettre en action. Consignes proactives sur le contexte, l'attendu, le but, l'enjeu, la motivation.	Savoir quoi faire ? pourquoi faire ? Où faire ? avec qui faire ? Avec quel matériel ? quand faire ?	Situer, reconnaître, topographier, identifier, se représenter,	Connaissances contextuelles permettant d'identifier les différents déterminants pour agir
Phase 2 : heuristique, déclencher les apprentissages	Orale, écrite ou pour soi, métacognition pour problématiser l'action et rechercher	Quoi résoudre ? comment faire ? quoi savoir pour faire ?	Questionner, analyser, expliciter, relier, réaliser.	Connaissances procédurales permettant d'associer savoir et action pour réussir.
Phase 3 : modélisation, soutenir les apprentissages	Métacognition, oral des camarades, retour du professeur, Carnet d'entraînement	Indices qui renseignent sur les liens Projeté/réalisé réalisé/attendu Action/Ressenti	Agir, Ressentir, comprendre, sélectionner, prendre des indices Gérer ses ressources. Piloter, apprécier	Connaissances méthodologiques et de soi permettant d'ordonner ses pensées, ses ressentis ses actions
Phase 4 : Transposition, consolider les apprentissages	Répétition orale, reformulation orale, pour nouvelle contextualisation	Savoir quoi faire ? pourquoi faire ? Où faire ? avec qui faire ? Avec quel matériel ? quand faire ?	Transformer, retenir, consolider, grandir, accentuer, remobiliser	Connaissances contextuelles nouvelles et procédurales antérieures

Verbaliser en action

Les différentes formes de verbalisation énoncées précédemment sont utiles aux apprentissages à condition toutefois de respecter quelques principes. Elles demandent à être mobilisées dans des interactions nombreuses avant pendant et après l'action. Ces interactions sont celles qui se construisent naturellement entre le professeur et l'élève mais aussi et surtout, des élèves entre eux, de l'élève avec lui-même ou avec son environnement. Une attention particulière est à porter à l'apprentissage de la métacognition dont l'analyse des ressentis. Le développement sensoriel est induit par ce postulat. Une focale importante est aussi à placer sur la sélection et la mise à disposition, par le professeur, des connaissances fondamentales procédures ou méthodes qui doivent alimenter les verbalisations interactives.

Enfin, et ce n'est pas le moins, à la qualité de verbalisation doit être associée une importante quantité mobilisée dans différents formats (oral, écrit, pensée) et nourrissant de très nombreuses interactions sociales, affectives, cognitives pendant le cours.



Exemple de mise en œuvre

Dans le cadre du champ d'apprentissage 5 (CA5) au Lycée, un établissement peut investir une activité physique énergétique. Cette Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) peut prendre la forme de Yoga, de Qi Gong (se prononce chi kong) ou encore de tai chi chuan, pratique d'origine chinoise, tantôt art martial, tantôt danse du tao. Souvent pratiquée comme une gymnastique d'entretien, cette dernière activité est un intéressant support de développement de l'énergie personnelle, appelée Qi, énergie vitale qui se travaille par un rééquilibrage de la circulation énergétique et se manifeste par des bienfaits divers sur la santé. Une autre forme vietnamienne (le Viet Tai chi) existe aussi et présente le même intérêt.

Toutes ces activités, possèdent des objectifs similaires en utilisant des formes de pratiques culturelles différentes. La forme de pratique physique invite les élèves à investir des apprentissages singuliers et le professeur à clarifier les contenus par le biais d'une verbalisation aussi abondante que précise. L'activité de Tai chi chuan est présentée aux élèves comme la pratique d'un enchaînement de mouvements appelé « la forme » et composé de trois sous-ensembles de mouvements : la terre, le ciel, l'homme. Ces trois enchaînements rassemblent au total 108 mouvements³ qui se construisent sur la base d'un art martial ancestral : le tai chi chuan.

Phase 1, d'orientation

La première phase est l'occasion de présenter le mouvement dans sa globalité, sa culture, son contexte scolaire, dans le but de faire entrevoir la forme et de motiver la pratique en présentant enjeux de formation à venir et modes d'entrée possibles. Les enjeux de formation sont multiples, adaptés au profil des élèves et référés aux programmes.⁴ La verbalisation est alors descriptive pour énoncer les enjeux de formation dans lesquels chaque élève s'investit de manière singulière. Le mouvement est décrit anatomiquement, bio mécaniquement afin de placer le corps dans l'espace ; Ce descriptif initie une pratique collective qui donne vie à une forme visuelle, démonstration tirée de la verbalisation. Le professeur peut guider en pratiquant avec les élèves et en oralisant ce qui doit être réalisé. Il peut confier le guidage à un élève pour prendre du recul et observer, voire corriger. L'oral est proposé pour précéder la pratique collective de quelques secondes (4 à 10 environ). Pour aider la construction des représentations le visionnage de vidéos est éventuellement demandé en amont de la séance. Deux formats de verbalisation sont utilisés.

³ descriptif de la forme annexe

⁴ HUOT (F.), « CA5 et activité énergétiques », e-novEPS n°19, juin 2020

Verbalisation narrative

Le professeur ou l'élève « guide » décrit chaque mouvement comme une action de combat dans un face-à-face virtuel avec un adversaire. Le descriptif devient alors narration d'une histoire, d'un combat imaginaire que chaque élève réalise. Les élèves se repèrent par une projection imaginaire dans ce combat. Certains peuvent être attirés, d'autres repoussés par cette pédagogie. Peu d'élèves restent indifférents. Chaque élève investit la forme en fonction de ses ressources propres, sa souplesse, son tonus son émotion, son imaginaire, son expérience et surtout les enjeux formation choisis. Un exemple de verbalisation orale : « saisi par le cou, je me dégage par un enroulé des bras puis, après avoir paré à droite un coup de pied, je viens frapper au cou de l'adversaire puis, je donne un coup de pied droit dans le genou adverse. »

Verbalisation symbolique

Cette description peut prendre un autre format plus symbolique et devient alors une succession de mouvements mettant en scène des animaux. Le professeur ou l'élève guide fait apparaître un bestiaire qui donne des repères sur l'action à engager tant par le symbole que l'animal propose que par ses caractéristiques réelles. Le bestiaire est pris dans la tradition chinoise de cette activité dans laquelle, chaque animal symbolise des pouvoirs, des forces avec une omniprésence de la nature. La terre, le ciel et l'homme sont tour à tour convoqués dans des mouvements qui mettent en scène les animaux, les forces de la nature et l'énergie qui l'organise.

Exemples de verbalisation orale : «Caresser la queue d'oiseau, la grue déploie ses ailes, caresser l'encolure du cheval, le serpent rampe et pique, repousser le singe, le tigre griffe, porter le tigre dans la montagne...» Cette évocation animalière peut être remplacée ou suppléée par une évocation d'éléments naturels : balayer les lotus, caresser les nuages, coup de pied aux étoiles, enfoncer les lames de fer dans la terre, atteindre l'eau profonde noire, ... ». A la verbalisation orale par le professeur, il semble préférable de substituer celle d'un élève, des élèves qui tour à tour sont amenés à endosser le rôle de « guide scripteur». L'oral s'appuie sur un écrit préalablement préparé par l'élève à partir de la lecture de la vidéo sinon, au regard d'une source proposée par le professeur. C'est un premier apprentissage verbal qui se met au service de la construction d'une représentation du mouvement et de l'accroche d'une motivation par la symbolisation qu'elle convoque.

Phase 2, heuristique

Dans la première rencontre avec le mouvement, l'élève tente de le réaliser à sa mesure et se confronte à des difficultés de verbalisation orales puis, d'exécution. Il commence alors à comparer le modèle proposé, construit par sa représentation et la réalisation effective. S'ensuivent des problèmes posturaux, d'équilibre de coordination, de synchronisation, de respiration, de positionnement spatial notamment qu'il est invité à verbaliser à l'oral. Pour dépasser la simple identification, l'élève se réfère à des connaissances, liste de problèmes associés à des hypothèses de solutions. Par exemple, lors d'un coup de pied droit direct associé à un paré à la hanche de la main droite et un autre aux côtes de la main gauche, l'élève perd l'équilibre. Il utilise alors pour régler le problème un principe d'équilibre, formalisation écrite donnée par le professeur et traduite en règle d'action par l'élève.

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 - Partie 1 - Article 3 - page 7

Principe opérationnel

Vient à ce moment le principe opérationnel, verbalisation qui guide les réalisations et favorise la construction de règles d'action. Par exemple, l'équilibre se construit en positionnant le centre de gravité au centre du polygone de sustentation. L'abaissement du centre de gravité favorise l'équilibration. A partir de ce principe et pour exécuter ce mouvement l'élève construit et utilise plusieurs règles d'action :

- « Pour m'enraciner et ne pas me déséquilibrer, je fléchis légèrement ma jambe d'appui » ;
- « Pour m'équilibrer, je bascule le bassin vers l'arrière (rétroversion) afin de descendre mon centre de gravité et l'avancer au-dessus de mon entre-jambe. »

Autre exemple, la respiration doit être contrôlée pour faciliter le mouvement. L'inspiration se réalise sur la phase montante des mouvements et l'expiration sur la phase descendante. L'inspiration se place sur les phases de parades ou de protection et l'expiration sur les phases d'attaque ou de coups portés ; en référence à l'art martial car dans la réalisation pratique nul coup n'est porté. L'inspiration entraîne un abaissement du diaphragme et un ventre qui se gonfle alors l'expiration fait rentrer le ventre et remonter le diaphragme. L'inspiration est toujours plus courte que l'expiration. Ces principes sont autant de procédures à mettre en œuvre pour construire la qualité du mouvement et non plus seulement sa forme extérieure. L'élève modifie ainsi petit à petit sa motricité par un guidage verbal qualitatif qui, par la construction de règles d'action, devient un autoguidage.

La forme pédagogique proposée dans cette phase est une action par binômes et trinômes dans laquelle la verbalisation orale interactive accompagne et précède la construction du mouvement. Chaque mouvement est possiblement isolé pour en travailler les différents termes. Le partenaire énonce à son camarade qui exécute. Puis, les rôles sont inversés. La pratique est observée, évaluée puis, le retour oral conseille la réalisation pour obtenir une nouvelle production. L'élève travaille l'observation par comparaison à la forme verbalisée. Il développe son analyse au regard des concepts de principes et de règles d'action et oralise ses conseils comme des hypothèses de causes pouvant engendrer de nouveaux effets, autrement dit, des progrès. Cet oral fait l'objet d'échanges entre pairs à la fois pour en améliorer la forme, le vocabulaire, la syntaxe, et l'impact sur la motricité. La qualité du mouvement est vérifiée par une nouvelle pratique en grand groupe qui permet de vérifier si tout le monde répète le même mouvement formel tout en l'interprétant chacun à sa manière.

Phase 3 : modélisation sensori-active

La construction sensorielle du mouvement

Baisser le niveau de vigilance

En taï chi comme dans la majorité des arts énergétiques, la pratique se met principalement au service de la construction sensorielle du mouvement, du développement du ressenti, et de la connaissance de soi. Une perception de soi sous un nouveau jour, celui notamment du relâchement cognitif. L'élève apprend à baisser les tensions affectives et cognitives pour mieux lire son corps au travers des perceptions sensorielles. Il apprend aussi à différencier son attention en régulant les niveaux de vigilance. Baisser le niveau de vigilance consiste à utiliser sa respiration

ventrale, son diaphragme pour inspirer et expirer de manière à engendrer une détente, une relaxation propice à un meilleur ressenti des perceptions. Baisser sa vigilance c'est aussi d'abord positionner son attention sur la manière de respirer puis, laisser progressivement la place à l'attention sensorielle. Le « lâcher prise » s'installe, le stress diminue et l'élève accède à des repères sur ses fonctions organiques et motrices qui lui sont habituellement cachées par un brouillage cognitif ou organique. Le lâcher prise permet aussi de mieux accéder à l'oral notamment par la diminution du stress et une respiration plus fluide.

Verbaliser les sensations et les associer aux actions

La verbalisation porte alors sur les perceptions, sous la forme de chaînes lexicales qui associent un ressenti, un analyseur, une action à mener. Par exemple, dans l'équilibre d'un coup de pied, exemple précédent, associé à une expiration profonde et des parades de mains, plusieurs sensations sont convoquées. Au niveau de la plante des pieds, à noter que la pratique s'effectue de préférence pieds nus sur sol dur, les augmentations ou diminutions de pression sur le talon ou les coussinets des orteils renseignent sur le placement du centre de gravité pouvant se réguler par bascule du bassin.

Exemples de chaînes lexicales : « augmentation pression orteils-déséquilibre avant-bassin à rétroverser ». « Augmentation pression dans les talons-déséquilibre arrière-bassin à antéverser. » Avec l'apprentissage, ces chaînes sont réduites en sensation-action et l'analyse du déséquilibre est directement régulé par l'action efficiente, libérant la pensée pour intégrer d'autres informations. Le carnet d'entraînement se remplit par de nombreuses suites lexicales qui sont autant de verbalisations écrites servant l'apprentissage du ressenti. *In fine*, ce type de pratique aboutit à la genèse d'un répertoire sensori-moteur qui devient un véritable modèle d'apprentissage. Le carnet papier peut s'enrichir d'un format numérique qui propose des vidéos d'actions et des chaînes lexicales oralisées par les élèves.

Phase 4 : transposition consolidation

La dernière phase de l'apprentissage est celle qui permet de retenir durablement. Pour cela, il est utile, voire indispensable, de faire réinvestir les compétences acquises dans un autre contexte. Changer ce contexte, c'est dans le cadre du taï chi, agir sur des paramètres d'exécution de la forme. Dans la première phase, la représentation de la forme est construite et dans la seconde son exécution est opérée, puis régulée. Dans la 3^{ème} phase, dans une réalisation plus rapide, plus lente, plus puissante, plus fluide, plus détaillée, l'élève investit la profondeur du mouvement et se l'approprie en fonction de ce qu'il est. Dans la quatrième phase, la forme maîtrisée est remise en question par un lien temporel ou spatial nouveau.

Dans cette dernière phase, plusieurs procédés pédagogiques sont possibles. Le professeur demande aux élèves de réaliser la forme apprise à plusieurs et à l'unisson. Le lien du groupe n'est pas la musique mais le tempo de la respiration commune. Tout le monde inspire et expire en même temps. Cette attention nouvelle à la respiration collective implique une sensibilité accrue de l'élève aux autres, combinée à une mise en œuvre de la mémoire. La compétence s'en trouve transposée dans un environnement sensori-moteur singulier : sa respiration, celle des autres et la synchronisation du mouvement. La verbalisation n'est cependant pas absente car elle continue à soutenir la motricité. L'élève énonce dans sa tête ou à voix haute, selon le choix pédagogique et

le niveau de mémorisation de la forme, la succession mouvements et conserve l'attention collective. Il peut aussi verbaliser à voix haute ou pour lui, les règles d'action comme dans la seconde phase. Enfin il peut reprendre les sensations qui sont autant de repères d'exécution comme dans le troisième temps.

Une autre forme de pratique consiste à demander aux élèves de réaliser à l'unisson mais en orientant dans une direction différente. Les élèves sont alors face à face ou dos à dos, et se déploient dans des directions aléatoires. Les repères d'espace changent et le recours à la vue pour se repérer sur les autres est alors plus difficile. L'attention respiratoire et collective est conservée. La verbalisation est de même nature que dans l'application précédente : repères formels, indices d'exécution et de réalisation se succèdent.



Conclusion

La verbalisation est au centre de la pensée qui elle-même, nourrit l'action et l'expression au service des apprentissages. Le cours est, de fait, une organisation des interactions de toutes natures entre les élèves, eux-mêmes, leur environnement, les autres, les connaissances et les actions à réaliser. Ces interactions portent sur des pensées, des actes, des connaissances, des sensations qui enclenchent, soutiennent et renforcent motivation et apprentissages. La sélection des verbalisations, supports de ces interactions s'imposent comme un outil pédagogique et un objet de développement qui catalysent tous les apprentissages moteurs, méthodologiques comme langagiers.

Les programmes du collège comme ceux du lycée enclenchent un usage intensif d'une verbalisation pour apprendre à penser, communiquer, comprendre, analyser, observer, classer le monde, construire et développer des compétences. Les connaissances indispensables aux apprentissages sont majoritairement véhiculées par le verbe, la pensée et les différentes communications, interactions.

Pour le professeur, faire verbaliser, dans les différentes étapes d'apprentissages, c'est sans aucun doute mettre en œuvre les enjeux de formations définis pour ses élèves. Au cœur de ce travail se situe l'apprentissage des élèves. Or, verbaliser les interactions selon différentes formes et dans différents temps, c'est se donner les moyens de relever cet immense défi des apprentissages pour tous et chacun, comme écrit initialement



Annexe

Liste des 108 mouvements de la forme du style Yang traditionnel

Première section – La terre			
1	Posture fondamentale	N	
2	Ouverture du Tai Chi	N	
	<i>a. Ecarter le pied droit</i>	N	
	<i>b. Lever et descendre les mains</i>	N	
	<i>c. Faire deux cercles avec les mains</i>	N	
3	Saisir la queue de l'oiseau	N	
	<i>a. Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle</i>	N	
	<i>b. Parer du bras gauche</i>	N	
	<i>c. Parer des deux mains</i>	E	
	<i>d. Tirer (gauche)</i>	NE	
	<i>e. Presser</i>	E	
	<i>f. Pousser</i>	E	
	<i>g. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO	
	<i>h. S'asseoir et pousser à droite</i>	NE	
4	Simple fouet	O	
5	Elever les mains	N	
	<i>a. Tirer (gauche)</i>	NO	
	<i>b. Frappe du coude/épaule</i>	N	
	<i>c. Parer du bras droit</i>	N	
6	La grue blanche étend ses ailes	O	
7	Brosser le genou gauche et pousser	O	
8	Jouer du pipá	O	
9	Brosser le genou gauche et pousser	O	
10	Brosser le genou droit et pousser	O	
11	Brosser le genou gauche et pousser	O	
12	Jouer du pipá	O	
13	Brosser le genou gauche et pousser	O	
	<i>a. La main droite forme un poing, l'amener en bas à gauche</i>	SO	
14	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	O	
15	Fermeture apparente et pousser	O	
16	Croiser les mains	N	
Deuxième section – L'homme			
17	Mener le tigre à la montagne	SE	
18	Saisir la queue de l'oiseau	SE	
	<i>a. Lever la main droite</i>	SE	
	<i>b. Tirer (gauche)</i>	E	
	<i>c. Presser</i>	SE	
	<i>d. Pousser</i>	SE	
	<i>e. S'asseoir et pousser à gauche</i>	N	
	<i>f. S'asseoir et pousser à droite</i>	E	
	<i>g. Lever les bras, tourner et bloquer à gauche</i>	NO	
	<i>h. Pousser droit devant</i>	NO	
19	Le poing sous le coude	O	
20	Reculer et repousser du singe (droite)	O	
21	Reculer et repousser du singe (gauche)	O	
22	Reculer et repousser du singe (droite)	O	
23	Reculer et repousser du singe (gauche)	O	
24	Reculer et repousser du singe (droite)	O	
25	Vol oblique vers la droite	N	
26	Elever les mains	N	
	<i>a. Tirer (gauche)</i>	NO	
	<i>b. Frappe du coude/épaule</i>	N	
	<i>c. Parer du bras droit</i>	N	
27	La grue blanche déploie ses ailes	O	
28	Brosser le genou gauche et pousser	O	
29	L'aiguille au fond de la mer	O	
30	Les mains comme un éventail	O	
31	Se retourner et frapper	NE	
	<i>a. Coup de poing remontant et tirer (gauche)</i>	E	
32	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	E	
	<i>a. S'asseoir et tirer (droite)</i>	SE	
33	Vol oblique vers la gauche	NE	
34	Avancer et saisir la queue de l'oiseau	E	
	<i>a. Parer des deux mains</i>	E	
	<i>b. Tirer (gauche)</i>	NE	
	<i>c. Presser</i>	E	
	<i>d. Pousser</i>	E	
	<i>e. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO	
	<i>f. S'asseoir et pousser à droite</i>	E	
35	Simple fouet	O	
36	Les mains comme des nuages	N	
	<i>a. Recommencer les mains comme des nuages – 5 fois à gauche et 4 fois à droite et finir à droite</i>	NO	
37	Simple fouet	O	
38	Caresser la crinière du cheval	O	
39	Séparer et coup de pied à droite	NO	
40	Séparer et coup de pied à gauche	NE	
41	Tourner et donner un coup du talon gauche	E	
42	Brosser le genou gauche et pousser	E	
43	Brosser le genou droit et pousser	E	
44	Avancer et frapper en bas	E	
45	Se retourner et frapper	SO	
	<i>a. Coup de poing remontant et tirer (gauche)</i>	O	
46	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	O	
47	Vol oblique vers la gauche	O	
48	Frapper du talon droit	NO	
	<i>a. Pousser à droite</i>	NO	
49	Frapper le tigre à gauche	SE	
50	Frapper le tigre à droite	NO	
51	Intercepter avec le bras gauche et donner un coup du talon droit	NO	
52	Le double phénix frappe les oreilles	NO	
53	Donner un coup du talon gauche	O	
54	Se retourner et donner un coup du talon droit	O	
	<i>a. Tirer (gauche)</i>	SO	
55	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	O	
56	Fermeture apparente et pousser	O	
57	Croiser les mains	N	

www.taichi-academy.be

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 – Partie 1 – Article 3 – page 11

Liste des 108 mouvements de la forme du style Yang traditionnel

Troisième section – Le ciel								
58	Mener le tigre à la montagne	SE		<i>g. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO		<i>gauche</i>	
59	Saisir la queue de l'oiseau	SE	71	Simple fouet	NE		<i>h. Pousser droit devant</i>	NO
	<i>a. Lever la main droite</i>	SE	72	Les mains comme des nuages	O	90	Simple fouet	O
	<i>b. Tirer (gauche)</i>	E		<i>a. Recommencer les mains comme des nuages – 4 fois à gauche et 3 fois à droite et finir à droite</i>	N	91	Les mains comme des nuages	N
	<i>c. Presser</i>	SE	73	Simple fouet	O	92	Simple fouet	O
	<i>d. Pousser</i>	SE	74	Le serpent descend en rampant	NO	93	Caresser la crinière du cheval	O
	<i>e. S'asseoir et pousser à gauche</i>	N	75	Le coq d'or se tient sur la jambe gauche	O	94	La main qui perce	O
	<i>f. S'asseoir et pousser à droite</i>	E	76	Le coq d'or se tient sur la jambe droite	O	95	Se retourner et donner un coup du talon droit	E
60	Simple fouet	NO	77	Reculer et repousser du singe (droite)	O		<i>a. Avancer et presser vers le bas</i>	E
61	Séparer la crinière du cheval (droite)	SE	78	Reculer et repousser du singe (gauche)	O	96	Faire un pas et frapper l'aîne	E
62	Séparer la crinière du cheval (gauche)	NE	79	Reculer et repousser du singe (droite)	O		<i>a. S'asseoir et tirer (droite)</i>	SE
63	Séparer la crinière du cheval (droite)	SE	80	Vol oblique vers la droite	N	97	Vol oblique vers la gauche	NE
	<i>a. Tourner à gauche et tirer (droite)</i>	NE	81	Elever les mains	N	98	Avancer et saisir la queue de l'oiseau	E
64	Saisir la queue de l'oiseau	N		<i>d. Tirer (gauche)</i>	NO		<i>a. Parer des deux mains</i>	E
	<i>a. Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle</i>	N		<i>e. Frappe du coude/épaule</i>	N		<i>b. Tirer (gauche)</i>	NE
	<i>b. Parer du bras gauche</i>	N	82	La grue blanche déploie ses ailes	O		<i>c. Presser</i>	E
	<i>c. Parer des deux mains</i>	E	83	Brosser le genou gauche et pousser	O		<i>d. Pousser</i>	E
	<i>d. Tirer (gauche)</i>	NE	84	L'aiguille au fond de la mer	O		<i>e. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO
	<i>e. Presser</i>	E	85	Les mains comme un éventail	O		<i>f. S'asseoir et pousser à droite</i>	E
	<i>f. Pousser</i>	E	86	Se retourner et frapper	NE		<i>g. Lever les bras, tourner et bloquer à gauche</i>	NO
	<i>g. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO		<i>b. Coup de poing remontant et tirer (gauche)</i>	E	99	Simple fouet	O
	<i>h. S'asseoir et pousser à droite</i>	NE	87	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	E	100	Le serpent descend en rampant (2)	NO
65	Simple fouet	O		<i>b. S'asseoir et tirer (droite)</i>	SE	101	Avancer et fermer les 7 étoiles	O
66	La fille de jade tisse la navette (gauche)	NE	88	Vol oblique vers la gauche	E	102	Reculer et chevaucher le tigre	O
67	La fille de jade tisse la navette (droite)	NO	89	Avancer et saisir la queue de l'oiseau	E	103	Tourner et balayer le lotus	O
68	La fille de jade tisse la navette (gauche)	SO		<i>a. Parer des deux mains</i>	E	104	Bander l'arc et viser le tigre	SO
69	La fille de jade tisse la navette (droite)	SE		<i>b. Tirer (gauche)</i>	NE		<i>a. Tirer (gauche)</i>	SO
	<i>a. Tourner à gauche et tirer (droite)</i>	NE		<i>c. Presser</i>	E	105	Faire un pas en avant, parer et donner un coup de poing	O
70	Saisir la queue de l'oiseau	N		<i>d. Pousser</i>	E	106	Fermeture apparente et pousser	O
	<i>a. Transférer le poids du corps à droite et tenir une balle</i>	N		<i>e. S'asseoir et pousser à gauche</i>	NO	107	Croiser les mains	N
	<i>b. Parer du bras gauche</i>	N		<i>f. S'asseoir et pousser à droite</i>	E	108	Fermeture du Tai Chi	N
	<i>c. Parer des deux mains</i>	E		<i>g. Lever les bras, tourner et bloquer à gauche</i>	NO			
	<i>d. Tirer (gauche)</i>	NE						
	<i>e. Presser</i>	E						
	<i>f. Pousser</i>	E						

www.taichi-academy.be

Francis HUOT, Verbaliser pour apprendre

Janvier 2021 - Partie 1 - Article 3 - page 12

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

De l'EPS au Grand Oral...

Mathieu ROLAN

Professeur agrégé d'EPS, Brain sur l'Authion, (49)

Les épreuves orales constituent des piliers des différents examens et concours français, et jalonnent la scolarité des élèves : oral du Diplôme National du Brevet (DNB) à l'issue du collège, oral du Chef d'œuvre au Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)¹ et au Baccalauréat professionnel², et Grand Oral au Baccalauréat général et technologique.

Cette présence aux examens renforce l'importance donnée à l'oral dans notre société, et par conséquent, renforce la place à lui donner dans l'enseignement. Cyril DELHAY³ soulève le paradoxe de l'omniprésence de l'oral dans la scolarité mais en même temps de la difficulté persistante à enseigner l'acquisition de sa compétence.

Enseigner l'oral ne peut pas se limiter à faire passer des exposés ou à questionner les élèves en cours. L'Éducation Physique et Sportive (EPS) n'échappe pas à ce constat. Pour autant, par une démarche d'enseignement volontaire et explicite des compétences orales, les enseignants d'EPS peuvent concourir directement à la réussite des élèves dans ces épreuves, notamment le grand oral, tout autant que dans la discipline

¹ Arrêté du 28/11/2019 définissant les modalités d'évaluation du chef d'œuvre au Certificat d'Aptitude Professionnel

² Circulaire du 22/10/2020 : Réalisation du chef d'œuvre au baccalauréat professionnel et modalités d'évaluation à l'examen

³ DELHAY (C.), Faire du Grand Oral un levier pour l'égalité des chances, rapport remis au ministre de l'Éducation Nationale, juin 2019.



Des apprentissages moteurs pour s'exprimer :

La durée totale d'une épreuve orale nécessite de gérer une fatigue causée par la mise en activité longue ; pour le grand oral il s'agit de 20 minutes de préparation, puis 5 minutes d'exposé, puis 15 minutes d'entretien, soit un total de 40 minutes.

Il s'agit pour l'élève, confronté à l'épreuve, de pouvoir rester performant sur toute la durée concernée. Le corps étant notamment vecteur de communication, l'élève doit s'entraîner pour durer et apprendre à se tenir, pour se maintenir en situation de communication puisque le grand oral peut se dérouler en partie debout.

S'entraîner et gérer sa respiration

Il s'agit d'amener l'élève à augmenter sa capacité à tenir un effort continu. Ainsi il sera à même le jour de l'épreuve de maintenir un débit de parole constant et une attention continue lors des échanges avec le jury. En effet, la fatigue engendrée par la stimulation cognitive, ajoutée au stress du format de l'épreuve, où le candidat se met en scène devant un jury, et à l'enjeu de l'évènement, peuvent amener le candidat à se démobiliser progressivement, notamment lors de l'entretien.

En EPS, tout au long de l'année de terminale, l'enseignant peut amener l'élève à se situer d'une part sur cette acquisition en faisant état des lieux de sa capacité à tenir un effort continu, et à progresser d'autre part, par un enseignement favorisant l'engagement physique de l'élève. Il s'agit ici d'amener l'élève en situation de fréquence respiratoire élevée, voire d'essoufflement.

La respiration est un point crucial dans la capacité à maintenir un débit de parole constant, maîtrisé et compréhensible. Ainsi, l'élève doit être capable en situation d'effort de gérer sa respiration pour maintenir son efficacité car une mauvaise oxygénation peut entraîner une perte d'efficacité cognitive dans le traitement de l'information, une perte de l'efficacité énergétique dans l'apport d'oxygène au niveau des muscles, ou un dérèglement de la fonction respiratoire pouvant entraîner l'arrêt complet de l'activité par la mise en sûreté des fonctions vitales.

Il est possible d'aborder cette gestion respiratoire comme un fil rouge sur l'année et en tant qu'objet d'apprentissage relatif à la santé ou dans le cadre d'apprentissages plus spécifiques des champs d'apprentissage 1 ou 5.

Une échelle descriptive peut formaliser la progression de ces deux développements (Tab.1).

Tab.1 : Etre capable de maintenir un effort continu

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Je suis capable de maintenir un effort continu	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax), sur des durées inférieures à 5 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax) sur des durées comprises entre 5 et 15 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax), sur des durées comprises entre 15 et 30 minutes	A intensité modérée (70 à 80% de FcMax) sur plus de 30 minutes Ou des hautes intensités sur 15 ou 30 minutes.

Il semble préférable de favoriser pour l'élève des intensités modérées (70 à 80% de FcMax) ou intenses (90% et plus de FcMax) afin de rechercher la zone d'essoufflement, et permettre l'augmentation des capacités. Les durées d'efforts évoquées peuvent s'entendre à l'échelle d'une situation ou d'une leçon et donc un enchaînement de situations. L'échauffement peut être un moment privilégié pour permettre aux élèves de ressentir cette zone d'effort.

Sur ce point, les régulations entre élèves ou avec l'enseignant peuvent s'envisager facilement lors d'un bilan de séance ou individuellement à l'issu d'un effort en prenant appui sur l'échelle descriptive qui se centre sur la capacité à gérer sa respiration (Tab.2).

Tab 2 : Être capable de gérer sa respiration pour maintenir son efficacité motrice

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Je suis capable de gérer ma respiration pour maintenir un effort efficace (la respiration n'est pas un obstacle au maintien de l'effort)	Je maintiens une respiration régulière (temps d'inspiration = temps d'expiration – fréquence respiratoire permettant de discuter presque normalement) sur des intensités faibles	La respiration est régulière sur des activités modérées continues	J'adapte ma respiration sur des efforts alternés d'intensité modérée (je force mon expiration pour faciliter l'inspiration). J'adopte une respiration de récupération entre les efforts (augmenter le temps d'expiration et contrôler le temps d'inspiration pour diminuer la fréquence respiratoire)	J'adapte ma respiration sur des efforts d'intensités variées (de modéré à intense). J'adopte une respiration de récupération (augmenter le temps d'expiration et contrôler le temps d'inspiration pour diminuer la fréquence respiratoire).

Posture et tonicité

L'élève acquiert dans sa scolarité un éventail de connaissances, de capacités et d'attitudes en lien avec les activités supports auxquelles elles se rapportent, dont les postures adaptées à l'effort et plus particulièrement efficaces pour l'activité considérée.

Au cours de l'année de terminale, le champ d'apprentissage 5 (CA5) des programmes des lycées⁴ peut s'avérer pertinent pour aborder les notions de postures et cibler un renforcement de la tonicité au niveau de la ceinture abdominale. Ce travail spécifique peut se poursuivre dans les autres champs, par une tonicité plus globale, comme « acquisition périphérique » lors des autres séquences. C'est un travail de nouveau en fil rouge, transversal, qui peut être perlé, complémentaire d'un travail massé, lors d'une séquence dédiée dans le champ 5.

⁴ Programmes d'enseignement commun du lycée général et technologique et la voie professionnelle pour l'EPS : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019 - BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.

Le travail sur les muscles profonds - transverses - et posturaux - dorsaux, lombaires – peut-être abordé tel un fil rouge sur l’année. Parallèlement, un travail spécifique sur la posture au travers d’une Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) support comme le yoga peut se réaliser ponctuellement. L’objectif est d’amener l’élève à construire des repères sur les mécanismes de la posture pour lui donner les moyens d’agir sur son ajustement afin de se présenter à l’oral : corps redressé, alignement vertébral, auto-grandissement, proprioception pour la perception du placement segmentaire, sur un temps relativement long, vingt minutes, qui demande de l’endurance musculaire des muscles transverses, lombaires, trapèzes, notamment. De la manière une échelle descriptive sur la capacité à réguler sa posture peut servir de guide (Tab.3).

Tab 3 : Etre capable de réguler sa posture en position debout

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Posture et capacité de régulation	Posture inadaptée (dos vouté, poids de corps réparti de manière inégal sur les appuis, décalage de bassin, bras en mouvements parasites), corrigée par des informations externes (camarade ou feedback vidéo)	Posture adaptée (auto-grandissement, poids de corps réparti sur les deux appuis, gainage) se dégradant dans le temps : la réalisation des exercices et l’accumulation de fatigue détériorent la posture	Posture globale pouvant se réguler en autonomie (auto-grandissement, répartition du poids de corps)	Posture adaptée et régulée, aussi bien sur les zones distales que proximales

Les élèves peuvent passer six heures par jour assis. L’entraînement postural peut donc aussi s’envisager en classe sur des phases de cours. Tentez l’expérience !

	<p><u>Ouvrir le podcast "Posture assis" au format MP3</u> <i>cliquez sur le lien</i></p>
--	---



Vivre des expériences pour contrôler ses émotions

L'exposé de 5 minutes du grand oral constitue l'entrée en matière du candidat face aux jurys. Il s'agit d'un moment qui peut être porteur de stress. Le candidat doit faire face. En s'appuyant sur des expériences vécues et perçues positivement, notamment en EPS, il peut s'y entraîner : la mise en scène face aux autres, l'enjeu du gain, l'envie de réussir et la peur d'échouer...

Cette gestion du stress constitue l'enjeu de formation, qui peut trouver sa pertinence au cœur de l'objectif général 4 (Ob4)⁵ des programmes du lycée, attaché au thème de la santé. Ces moments riches et variés vécus en EPS constituent des temps spécifiques utiles pour accumuler les expériences d'émotions ressenties. Elles contribuent à augmenter la richesse et la perceptibilité du discours, c'est-à-dire la capacité à faire ressentir à une tierce personne une émotion en associant le langage verbal au corporel.

Gérer son stress

Le stress étant lié à l'interprétation personnelle de la situation à vivre, une même expérience peut provoquer des réactions et des démarches de réduction du stress différentes.

En vivant une diversité d'expériences, les élèves se confrontent à des situations variées et sources de stress. Il s'agit alors de leur permettre de développer les moyens de surmonter ce stress. Ce développement s'avère fondamentale et d'autant plus nécessaire alors même que de plus en plus de jeunes se disent stressés⁶.

Une des réactions du corps face au stress est la modification du rythme respiratoire. Le diaphragme ne joue plus son rôle correctement, la respiration devient saccadée, et la fréquence respiratoire augmente avec une tendance à diminuer le temps d'expiration, pouvant entraîner dans certaines situations, une sensation de manquer d'air.

⁵ Ibid

⁶ Adolescents en France, le grand malaise, Consultation nationale sur les enfants et les adolescents de l'UNICEF, 2014.

Intervenir sur la gestion de la respiration est donc un moyen efficace de favoriser la gestion du stress. Ainsi, des moments dédiés, en début de cours ou en fin de cours, à des exercices de cohérences cardiaques⁷ peuvent s'avérer efficaces pour les élèves dans le cadre de la gestion momentanée du stress, mais aussi pour leur donner les méthodes d'un bien être sur le plus long terme.

	<p><u>Ouvrir le podcast "Relaxation" au format MP3</u> <i>cliquez sur le lien</i></p>
---	---

Dans ce contexte, l'élève apprend à réguler sa respiration et à augmenter ses phases expiratoires. Le diaphragme se détend et se libère de sa tension. Par ce moment de respiration, le rythme cardiaque et la tension artérielle diminuent alors qu'ils sont montés lors de l'épisode de stress. En étant plus calme et moins stressé, l'élève se trouve plus à même de faire face lucidement à la situation à vivre.

Sans pouvoir faire cinq minutes de cohérence cardiaque en plein match de tennis de table ou face au jury du grand oral, l'élève fait face à la situation en étant plus serein. Il peut aussi mobiliser la gestion de sa respiration : deux ou trois cycles de respiration calme avec une expiration prolongée. Cela lui permet de se remobiliser et d'évacuer une partie du stress ressenti.

Le fait de se focaliser sur la respiration, visible par le mouvement de la cage thoracique, expulsion de l'air, gonflement du ventre... permet une libération momentanée de l'attention dédiée au facteur stressant et ainsi une remobilisation plus efficace par la suite⁸.

⁷ O'HARE (D.), *Cohérence cardiaque 365*, 2012

⁸ CAMPO (M.), LOUVET (B.), *Les émotions en sport et en EPS*, 2016

Cette gestion du stress par la respiration peut intervenir tout au long de l'année ou du cursus dans des situations stressantes implicitement créées par l'enseignant : matchs, passage devant les autres, évaluation... mais aussi par des moments dédiés comme les cinq minutes de cohérence cardiaque.

En tant qu'objet d'apprentissage lié au bien-être et à la santé mentale, une échelle descriptive peut être pensée et utilisée par et pour l'élève (Tab.4).

Tab 4 : Etre capable de gérer son stress

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Capacité à gérer son stress	Stress géré partiellement avec l'aide d'un camarade ou de l'enseignant (la nécessité d'une "pause respiratoire" est identifiée par un comportement déviant dans la situation)	Stress géré seul par une respiration adaptée dans le cadre d'un dispositif dédié (comme la mise en place systématique d'un temps mort dans les activités)	Stress géré de manière autonome dans l'action, dans des situations familières	Stress géré de manière autonome dans toutes les circonstances

Ressentir pour faire ressentir

Le stress vécu dans une situation, ou à l'inverse, le plaisir ressenti, marque les expériences de l'élève. Se servir des émotions ressenties pour tenir un discours explicite, associé à un langage corporel adapté pour permettre l'accueil clair et juste du propos par un jury est l'objectif.

Les travaux sur les neurones miroirs⁹ mettent en évidence la contagion du mouvement, et par l'extrapolation des émotions lors d'une interaction, lorsqu'est décrit une situation par une tierce personne, ou lorsqu'elle est représentée par des mouvements ou des expressions corporelles. En d'autres termes, décrire une action précisément ou montrer physiquement une action a pour conséquence, chez celui qui regarde ou écoute, l'activation de ses zones cérébrales comme si celui-ci réalisait lui-même l'action.

⁹ OUGHOURLIAN (J-M.), Optimisez votre cerveau, 2019

Sur ce même principe, l'empathie permet de ressentir les émotions vécues par procuration : soit directement perçues par ce qui est regardé, soit évoquées par une description : voir quelqu'un de triste stimule les mêmes zones cérébrales et induit un sentiment de tristesse. Le rire est tout autant potentiellement communicatif.

Faire vivre des expériences orales positives aux élèves, générer du plaisir et marquer positivement ces expériences facilitent la prise de parole en public¹⁰. L'élève peut alors progressivement se libérer de ses tensions et prendre la parole avec un visage ouvert aux autres, être capable de sourire, utiliser une gestuelle décontractée et assumée. Cette apparente aisance du candidat jovial communique alors le sentiment de bien-être à l'interlocuteur, plaçant ainsi l'ensemble des participants dans une atmosphère positive.

¹⁰ BRENTEAU (D.) « Je suis timide mais je soigne mon oral ! », *e-novEPS* n°20, Janvier 2021



Verbaliser pour structurer sa pensée

La verbalisation est une étape indispensable à l'apprentissage¹¹. Lorsque l'élève verbalise les critères de réalisation, il met en mot une part de la démarche d'apprentissage. Parallèlement, il s'agit tout autant pour l'enseignant de s'assurer que l'élève comprend. La verbalisation est ainsi le chemin d'accès à la pensée de l'élève. La forme et le contenu de la verbalisation permettent également à l'élève de se faire comprendre par tous.

Faire parler est donc un moyen de s'assurer de la bonne compréhension d'autrui, et le moyen de développer la capacité à se faire comprendre.

Cette étape de l'accès à la véritable idée du candidat est à la base de la réussite de la communication lors du grand oral, notamment lors des dix minutes d'entretien questions-réponses.

Passer d'une verbalisation pour comprendre à une verbalisation pour être compris

Il est possible de favoriser l'interaction, la communication et permettre à l'élève de s'exprimer face à un camarade ou un groupe de camarades. Le rôle de coach est adapté à la mise en exercice de cette compétence.

Le coach doit mobiliser des connaissances aussi bien liées à l'activité pratiquée que liées à l'expression orale pour se faire comprendre par les joueurs et les orienter positivement dans leurs actions. Les temps morts dédiés au coaching permettent un regroupement des joueurs face ou autour du coach pour favoriser des prises de parole plus construites que les interventions dans l'action du bord du terrain, moins élaborées.

Ainsi par son intervention le coach met en avant sa compétence dans l'activité et sa compétence à se faire comprendre. Il est possible de mettre en place l'échelle descriptive suivante à remplir par les joueurs coachés (Tab.5).

¹¹ DELIGNIERES (D.), Apprentissages moteurs et verbalisation, 1991

Tab.5 : Le coach, se fait-il bien comprendre ?

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Se faire comprendre	Les conseils sont génériques, et le discours n'est pas toujours clair ou compréhensible	Discours clair et compréhensible, mais pas toujours structuré. Propositions plus précises mais pas toujours adaptées au groupe	Discours clair, compréhensible et structuré – pas toujours adapté au groupe	Discours clair, compréhensible et structuré – adapté à la réussite du groupe

Suite à cette auto-évaluation faite par les joueurs, l'enseignant peut discuter avec le coach pour envisager les pistes de remédiation et lui permettre de progresser (Tab.6)

Tab.6 : Ce qu'il faut apprendre pour passer de l'étape 2 à l'étapes 3

Étape 2		Étape 3
Discours clair et compréhensible, mais pas toujours structuré. Propositions sont plus précises mais pas toujours adaptées au groupe	<p>L'élève Coach doit apprendre à établir un plan de prise de parole.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bilan de la séquence de jeu passée (pts négatifs et positifs) 2. Proposition à mettre en place sur la séquence suivante 3. Motivation du groupe 	Discours clair, compréhensible et structuré – pas toujours adapté au groupe

Cette capacité à structurer son propos rapidement, sert à l'élève dans la situation du grand oral pour envisager des réponses structurées lors de l'entretien.

Le jeu de rôle pour faire vivre le propos.

Si le coach détient un rôle important dans le cadre de la compréhension de son discours et la structuration rapide de sa pensée, il ne permet pas nécessairement de transmettre une émotion à son auditoire. C'est ce que le commentateur sportif permet¹².

¹² DURET (S.) « l'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS* n° 17, Juin 2019

Dans une séquence de jeu collectif, l'enseignant peut proposer à ses élèves de jouer le rôle de commentateur sportif pour les autres élèves spectateurs qui tournent le dos au match afin de se représenter le match uniquement grâce aux commentaires.

Le but est de faire vivre le match le plus clairement possible pour que les spectateurs en aient une vision la plus juste possible. Le rôle d'observateur est ici dédramatisé par le jeu de rôle et favorise la mise en scène de l'élève et ainsi la confiance en soi.

Il est possible de complexifier en personnalisant les commentateurs : supporter, technicien ... et demander aux élèves de teinter leurs commentaires. Afin que ce temps ne se limite pas à un exercice trop décontextualisé pour les spectateurs, il est possible de leur demander de prendre en note des indications repérées dans les commentaires afin d'alimenter une analyse du match joué : score, possession de balle, volume de jeu de certains joueurs....

Par cette situation le commentateur développe et met en avant ses capacités de description, mobilise le vocabulaire spécifique à l'activité et joue sur les variations de débit et d'intonation de la voix pour faire vivre le jeu à des personnes qui ne le voient pas : un débit de parole rapide indiquera une action rapide, des intonations plus fortes marquent l'importance des actions décrites... L'élève apprend ici à jouer sur les dimensions vocales de l'oral, sans négliger la diction prononciation-articulation, facteur de compréhension.

Sans voir, se ressent l'émotion du moment décrit. Le commentateur vit des émotions et parvient à la faire vivre par ses intonations, ses choix de mots... se perçoit même la vitesse de course par son débit. Écoutez cette séquence émotionnelle !



[Ouvrir le podcast "final 400m" au format MP3](#)
cliquez sur le lien



Oser parler pour aller à la rencontre de l'autre

« Oser » place l'élève dans une forme de prise de risque. En développant une estime de lui positive, il peut avoir confiance en lui et s'assumer plus facilement face au jury, facilitant ainsi l'entrée en communication. Mais la confiance en soi de l'élève lui permet aussi de s'assumer dans ses choix, notamment lors la dernière partie du grand oral, sur les cinq minutes dédiées au projet de l'élève. Assumer et expliquer ses choix dans cette dernière partie de l'oral demande nécessairement à l'élève d'oser se dévoiler et d'aller à la rencontre du jury... L'EPS y participe activement.

La confiance en soi comme pilier de l'oral

Par la mise en activité permanente de l'élève, celui-ci développe sa confiance en lui dès lors que le sentiment de compétence, la mise en réussite, les rôles utiles qu'il tient, le contexte sécurisé dans lequel il évolue sont assurés.

Les espaces variés de l'EPS, matériels et relationnels, demande à l'élève de s'adapter régulièrement à une diversité et une pluralité de situations, ce qui peut l'aider à se rassurer dans une configuration plus figée et moins aléatoire telle que celle de l'épreuve du grand oral.

En conjuguant confiance en soi et milieu restreint, l'élève orateur peut jouer sur les conduites proxémiques pour influencer son propos : « je me rapproche du jury pour donner de l'importance à mon propos, en y associant un regard direct, puis je reprends ma position initiale plus éloignée pour revenir à un statut normal du discours ».

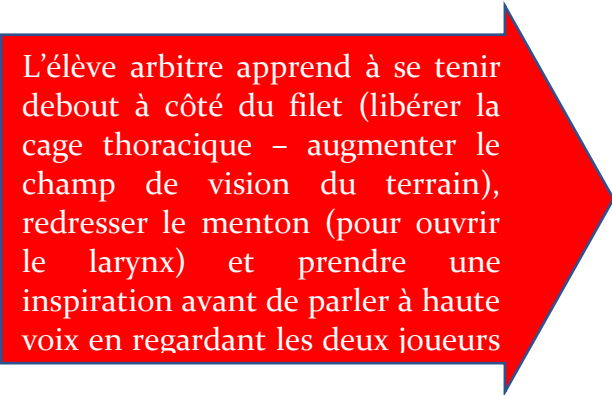
Le rôle d'arbitre peut s'avérer intéressant dans le cadre de la confiance en soi. C'est en effet un rôle communicant, nécessitant de mobiliser des connaissances et des attitudes pour prendre des décisions. La progression peut être décrite étapes par étapes (Tab.6).

Tab 6 : L'arbitre au service de la confiance en soi

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
L'arbitre prend des décisions	L'arbitre est « réservé ». Compte le score sans se faire entendre	L'arbitre prend des décisions mais n'est pas sûr de lui et peut se laisser influencer. Les annonces sont claires et audibles	L'arbitre est autoritaire (« on ne contredit pas l'arbitre ! ») même s'il a tort	L'arbitre maîtrise le match et est sûr de lui. Peut discuter avec les joueurs et prendre une décision en la justifiant et en l'assumant

Ainsi il est possible d'envisager l'exemple suivant en badminton (Tab.7)

Tab 7 : Les contenus pour passer de l'étape 1 à l'étape 2

	Étape 1		Étape 2
L'arbitre prend des décisions	L'arbitre est timide et ne prend pas de décision. Compte le score sans se faire entendre	 <p>L'élève arbitre apprend à se tenir debout à côté du filet (libérer la cage thoracique – augmenter le champ de vision du terrain), redresser le menton (pour ouvrir le larynx) et prendre une inspiration avant de parler à haute voix en regardant les deux joueurs</p>	L'arbitre prend des décisions mais n'est pas sûr de lui et peut se laisser influencer. Les annonces sont claires et audibles

L'association de la posture, de la voix et du regard aide l'arbitre à s'assumer. En ayant confiance en lui, il donne confiance aux joueurs dans sa capacité à arbitrer le match.

Se connaître pour faire des choix et réussir en EPS et à l'oral

Le grand oral repose sur le choix du candidat entre deux questions à proposer au jury. Pour faire ce choix, le candidat s'appuie sur ses appétences et sur la connaissance qu'il a de lui-même, au regard de son sentiment de compétence relatif aux diverses possibilités de sujet notamment.

Favoriser la connaissance de soi en EPS, permet à l'élève d'acquérir des repères lui permettant de déterminer plus finement son sentiment de compétence : s'investir dans une tâche en connaissant le but et les critères de réussite, se situer systématiquement dans la réussite de la tâche, être lucide sur ses capacités et connaissances, connaître ses capacités.

Se fixer comme enjeu de formation au lycée, la connaissance de soi, permet ainsi aux élèves de se doter de méthodes personnelles favorisant la réussite par la possibilité de faire des choix éclairés.

Ainsi cet enjeu peut s'aborder sur le cursus du lycéen en trois étapes dans différents champs d'apprentissage (Tab.8).

Tab 8 : La connaissance de soi en trois étapes

	Étape 1	Étape 2	Étape 3
Se connaître pour faire des choix	Se connaître pour s'engager dans un projet simple de réalisation individuelle	Se connaître pour s'engager dans un projet individuel ou collectif et tenir des rôles	Se connaître pour s'engager dans un projet individuel ou collectif et pouvoir le réguler pour maintenir la plus haute efficacité
Tâches à réaliser selon la connaissance de soi	Choix des ateliers et de la charge adaptée en musculation	Choix de figures réussies en acrosport	Choix de composition d'épreuve et d'organisation collective dans une épreuve combinée en champ 1 (biathlon collectif de course 400m + tir à l'arc)
La connaissance de soi dans la tâche	Connaissance de soi basée sur les perceptions internes de contraction musculaire et de ressenti d'effort. Les différentes expérimentations de charge lors de la séquence permettent à l'élève de choisir une charge adaptée au nombre de répétitions/séries à produire	Connaissance de soi basée sur ses propres capacités en tant que voltigeur et porteur, et sur sa capacité à coopérer avec les autres pour élaborer un projet de réussite commun. La connaissance de soi s'enrichit ici d'une dimension sociale (se connaître dans la relation à l'autre) : les élèves A et B pourront réussir des figures de difficultés B alors que A et C pourront réussir des figures de difficulté C.	Connaissance de soi qui repose sur ses propres capacités physiques, sur l'analyse des capacités des autres, et sur la capacité d'analyse et de régulation des efforts et des choix pendant l'action.

En mettant la connaissance de soi au service de la capacité à faire des choix dans des situations de plus en plus complexes, la construction d'une connaissance de soi multidimensionnelle est favorisée ainsi que la réalisation de choix lucides.

Ainsi, en se connaissant davantage, l'élève peut engager à terme une réflexion sur son projet personnel de formation et donc d'orientation. Ce projet est d'ailleurs la dernière partie de l'entretien du grand oral d'une durée de cinq minutes. A travers cette dernière étape où le candidat doit faire preuve de lucidité sur son projet personnel, le jury peut apprécier la maturité de l'élève dans les choix effectués et la relation qu'il met en avant entre ses compétences, ses motivations et son projet.



Conclusion

En ayant identifié les différentes ressources liées à l'oral, posture, respiration, expression, confiance en soi, il devient plus aisé de les prendre en compte dans l'enseignement, notamment en EPS. Les différents contenus abordés, tonicité-endurance, gestion du stress-émotions-connaissance de soi-confiance en soi, permettent d'atteindre les objectifs généraux de l'EPS au lycée et ainsi contribue à former un futur citoyen lucide, cultivé et autonome. C'est d'ailleurs ce que l'épreuve oral cherche aussi à mettre en évidence.

L'enseignant favorise aussi bien la réussite de ses élèves dans sa discipline, que dans une approche plus transversale et globale liée à la préparation de l'épreuve du Grand Oral et de poursuite au-delà de l'obtention du baccalauréat.

L'expérimentation à venir sur l'enseignement de spécialité en EPS, renforce non seulement la place à part entière de la discipline comme support de préparation à la réussite de cette épreuve, mais aussi comme objet singulier de la formation de l'élève au lycée, futur étudiant.

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Construction d'un langage non verbal au service de l'oralité

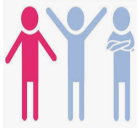
Nicolas CHEVAILLER

Professeur d'EPS, Saint Sébastien sur Loire, (44)

A l'école, la communication entre les élèves est un élément central pour la socialisation et les apprentissages de chacun. Toutefois, ces échanges verbaux ou/et non verbaux ne vont pas de soi. Ils peuvent parfois mener à des incompréhensions mutuelles, source de repli sur soi ou de conflit.

Cet état de fait interroge notamment la didactisation des communications non verbales permettant l'acquisition de certaines compétences nécessaires à l'oral. Ce questionnement met en lumière des invariants non verbaux utilisables par tous.

Le présent article pose le postulat qu'en faisant des invariants non verbaux des objets d'apprentissage, l'enseignant favorise l'acquisition de constituants de l'oral et contribue à l'inclusion et à la réussite de chacun des élèves.



Des invariants non verbaux

« Pour communiquer, nous utilisons bien plus que des mots : dans nos interactions avec les autres, notre corps possède aussi son propre langage. Notre gestuelle, notre façon de nous asseoir, de parler et d'établir un contact visuel sont autant de moyens de communication non verbaux qui influencent les messages que nous transmettons verbalement ».¹

A l'occasion d'une leçon avec des élèves de quatrième, une situation appuie ces propos en montrant l'importance de la communication non verbale dans la délivrance d'un message. En effet, un élève allophone s'isole progressivement du groupe, par peur de l'inconnu. Il se met à distance des apprentissages, malgré une multitude d'essais de l'enseignant et des autres élèves pour communiquer avec lui. Pourtant, lors d'une leçon, un élève réussit à lui délivrer un message suffisamment significatif pour déclencher en lui la mise en action voulue.

Quelles stratégies a-t-il mis en place pour réussir à se faire comprendre ? Quels invariants peut-on extraire pour enrichir cette facette de l'oral chez tous les élèves et pas seulement chez les élèves à besoins particuliers ? (Tab.1)

Les invariants sociaux : des attitudes d'écoute

Arriver à se faire comprendre suppose, au préalable, que les conditions soient propices à l'installation d'une communication non verbale. La disponibilité dans laquelle se trouve les élèves, écoutants et récepteurs, conditionne cette première étape. "Si les membres du groupe se sentent écoutés, entendus, la rencontre est maintenue"². La communication non verbale remet au centre de l'oral, l'attention portée aux autres. La bienveillance et l'empathie permettent l'instauration d'un climat serein basé sur la confiance et propice à une attitude d'écoute réciproque. L'autre n'est pas là pour juger ou se moquer. Il est disposé à écouter. Prendre en considération l'autre est fondamental pour réussir à communiquer ensemble.

¹ La Great-West : Stratégies en milieu de travail sur la santé mentale - À propos de Stratégies en milieu de travail, 2007

² ALLAIN (C.) « Le muscle social », e-novEPS n°16, janvier 2019

Les invariants moteurs : la gestuelle et le contact visuel

Dès lors que les invariants sociaux sont instaurés, les invariants moteurs peuvent être utilisés de façon efficace. Habitué à signer pour se faire comprendre, l'élève mal entendant est devenu expert dans la délivrance d'un message avec son corps. Pour réussir à l'analyser, Magali Boizumault³ évoque, entre autres, deux pistes : le contact visuel et le comportement cinétique.

Le contact visuel

Le contact visuel est le premier comportement observable de l'attitude d'écoute. Il contribue à instaurer un climat de confiance car il est le signe visible de l'intérêt que l'interlocuteur lui porte. Il est extrêmement déstabilisant d'essayer d'entrer en communication avec une personne qui fuit le regard de l'autre. Il est le fondement de l'apprentissage de l'oral. Aucun message ne peut être délivré si je n'ai pas l'attention de l'autre. Il semble par ailleurs, important, quel que soit le pôle occupé, récepteur, émetteur, par chacun des membres du système de communication, de maintenir ce contact tout au long de la conversation. Un contact visuel momentanément rompu, peut laisser supposer que les propos sont guères intéressants ou que l'attention se déporte à un élément du contexte situationnel, telle une distraction.

Le comportement cinétique : la gestuelle

Elle englobe toutes les parties du corps qui permettent de délivrer un message. L'élève de quatrième semble se servir majoritairement de ses mains mais après une analyse plus fine, c'est l'ensemble de son corps qui lui permet de délivrer un message de qualité en direction d'autrui.

Plusieurs catégories de gestes traduisent des disponibilités différentes. Le geste ouvert accompagne le message en s'ouvrant vers les autres alors que le geste fermé, dirigé vers soi, donne le sentiment d'une centration sur sa propre personne. Le geste parasite, quant à lui, traduit une émotivité qui n'a souvent aucun rapport avec le message délivré.

Toutefois, mobiliser son corps n'est pas suffisant pour produire « des gestes intelligibles »⁴ compréhensibles par cet élève allophone. Une deuxième condition est nécessaire. Celle-ci consiste à développer une culture commune de communication centrée sur des informations précises à communiquer qui prennent la forme en EPS d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs prioritaires au regard de ce qu'ils ont à apprendre.

³ BOIZUMAULT (M.) « Les communications non verbales des enseignements d'EPS, des outils au service d'un climat favorable aux apprentissages », *Enseigner l'EPS* n°275, avril 2018

⁴ Ibid

Les invariants méthodologiques : construction d'un code de communication

En EPS, il y a des environnements où communiquer avec l'autre est difficile à cause d'interférences multiples. Comment le coach peut-il se faire comprendre par ses joueurs pendant un match sans l'arrêter ? Les situations sont plurielles et présentes dans tous les champs d'apprentissage (CA). La construction d'un code devient alors nécessaire, dans certaines circonstances, pour arriver à produire des gestes intelligibles⁵.

Ce code nécessite l'utilisation d'un artéfact. En triple saut, par exemple, la focale est mise sur l'apprentissage du cloche pied. Le sauteur et le coach conviennent d'un code pour valider ou non le cloche pied. Il peut prendre la forme de deux coupelles qui sont brandies en fonction de l'information à passer. L'une jaune si l'essai est bon au regard de l'indicateur à observer, l'autre rouge dans le cas inverse. Ce code précède la gestuelle du coach et l'oriente en fonction des besoins observés.

Tab.1 : les invariants non verbaux

Invariants	Enrichir l'oral	Ce qu'il y a faire pour faire
Sociaux	Attitude d'écoute	Être attentif, bienveillance, empathie
Moteurs	Contact visuel	Capter et maintenir le regard de l'autre
	Gestuelle	Mobiliser l'ensemble de son corps Gestes ouverts tournés vers les autres Prioriser des indicateurs qualitatifs pour cibler sa gestuelle
Méthodologiques	Code de communication	Utilisation d'un artéfact

⁵ Ibid



Objet d'apprentissage

L'observation d'une communication non verbale permet d'extraire des invariants non verbaux utilisables par tous les élèves pour enrichir leur oralité. Une échelle descriptive complétée par des étapes de progrès sont construites pour faciliter leurs apprentissages et répondre aux besoins de chacun d'eux.

Une échelle descriptive transversale : les invariants non verbaux

Dans le cadre de l'expérimentation réalisée avec une classe de quatrième, l'enseignant fait le choix, en deuxième séquence de CAI, activité support triple saut, de prioriser l'apprentissage des invariants non verbaux. L'échelle descriptive (Tab.2) permet à l'élève de se situer sur le chemin des acquisitions visées pendant cette séquence, mais aussi tout au long de son parcours de formation à la condition où l'enseignant rend explicite ce lien. L'explicitation passe par des allers-retours réguliers entre le comportement observable de l'élève et son positionnement au sein de l'échelle descriptive. Ce rappel peut être fait, par exemple, à l'Association Sportive ou encore dans le cadre d'un autre enseignement disciplinaire. Cet apprentissage transversal renvoie à la composante 1 (comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit) du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁶.

Tab.2 : Échelle descriptive : les invariants non verbaux

Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
<p>Mon attention se centre exclusivement sur moi. L'autre n'est pas pris en considération</p> <p>Pas de contact visuel avec mon interlocuteur</p> <p>Les gestes sont fermés (tournés vers moi)</p>	<p>Ils sont orientés vers les autres mais de façon hésitante. Les émotions guident mes invariants non verbaux</p> <p>Je suis attentif à l'autre</p> <p>Difficulté à maintenir un contact visuel avec l'autre</p> <p>Beaucoup de gestes parasites</p>	<p>Une aide pour communiquer au sein du groupe</p> <p>J'arrive à maintenir le contact visuel avec l'autre tout en bienveillance</p> <p>Les gestes sont ouverts vers les autres</p>	<p>Une aide pour faire progresser mes partenaires</p> <p>Ils se ciblent sur quelque chose de précis à observer au regard des besoins de l'autre</p> <p>La communication est facilitée grâce à l'utilisation d'un code simple déterminé à l'avance</p>

⁶ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015

Des contenus d'apprentissage : les invariants non verbaux

L'usage exclusif de l'échelle descriptive n'est pas suffisant pour les faire progresser. La centration sur le produit de l'action ne renseigne pas l'élève sur les moyens à mettre en œuvre pour passer d'une étape d'acquisition à une autre. C'est pourquoi, ce paragraphe met en lumière les contenus d'apprentissage à prioriser au regard de son niveau d'acquisition du moment (Tab.3).

Tab.3 : Contenus d'apprentissage entre l'étape 1 et 4

Étape 1	Ce qu'il y a à faire pour progresser	Étape 2
<p>Mon attention se centre exclusivement sur moi.</p> <p>Le contact visuel se porte sur le sol ou au loin</p> <p>Les gestes sont fermés (tournés vers moi)</p>	<p>Créer un premier contact avec mon interlocuteur</p> <p>Se mettre face à lui pour capter, chercher le regard de l'autre</p> <p>Attendre qu'il ait fini de parler Laisser un temps de silence à ce qui semble être la fin de son propos.</p>	<p>Ils sont orientés vers les autres mais de façon hésitante. Les émotions guident mes invariants non verbaux</p> <p>Je suis attentif à l'autre</p> <p>Difficulté à maintenir un contact visuel avec l'autre</p> <p>Beaucoup de gestes parasites</p>

Étape 2	Ce qu'il y a à faire pour progresser	Étape 3
<p>Ils sont orientés vers les autres mais de façon hésitante. Les émotions guident mes invariants non verbaux</p> <p>Je suis attentif à l'autre</p> <p>Difficulté à maintenir un contact visuel avec l'autre</p> <p>Beaucoup de gestes parasites</p>	<p>La gestuelle au service de l'ouverture vers l'autre</p> <p>Chercher à garder ce contact visuel pour ne pas rompre le fil de la discussion = utilisation de gestes pour capter son regard</p> <p>Réaliser des gestes amples et lents pour qu'ils soient plus faciles à déchiffrer</p>	<p>Une aide pour communiquer au sein du groupe</p> <p>J'arrive à maintenir le contact visuel avec l'autre tout en bienveillance</p> <p>Les gestes sont ouverts vers les autres</p>

Étape 3	Ce qu'il y a à faire pour progresser	Étape 4
<p>Une aide pour communiquer au sein du groupe</p> <p>J'arrive à maintenir le contact visuel avec l'autre tout en bienveillance</p> <p>Les gestes sont ouverts vers les autres</p>	<p>Construire un code de communication</p> <p>Cibler l'élément à observer : se servir des étapes de progrès (dimension motrice) pour en extraire l'élément clé à observer qui va modifier sa motricité au regard de son niveau</p> <p>Construire conjointement et à l'avance un code simple avec l'autre (gestes, utilisation d'un matériel)</p>	<p>Une aide pour faire progresser mes partenaires</p> <p>Ils se centrent sur quelque chose de précis à observer au regard des besoins de l'autre</p> <p>La communication est facilitée grâce à l'utilisation d'un code simple déterminé à l'avance</p>



Une forme de pratique

La forme de pratique est porteuse en son sein d'une complexité qui permet à l'élève de mobiliser des ressources de natures différentes. Grâce à des paramètres définis judicieusement, l'élève est invité à utiliser notamment des ressources motrices, sociales, affectives et cognitives pour favoriser le développement des invariants non verbaux. Cette structure reste inchangée sur l'ensemble de la séquence pour permettre à l'élève d'identifier régulièrement ses progrès et envisager des axes de progression pour les leçons suivantes.

Une forme de pratique dans le CA1 pour des élèves de 4^{ème}, triple saut

Le choix est fait de partir d'un point de règlement utilisé lors des compétitions officielles d'athlétisme. Le coach n'a pas le droit de rentrer sur le stade pour conseiller son athlète pendant les épreuves. La communication n'est possible que depuis les tribunes. Un couloir d'une largeur de dix mètres est créé artificiellement avec de la rubalise entre le sautoir et la zone dévolue au coach. Parler n'est pas interdit entre l'athlète et le coach mais le bruit et les cris rendent vite cet exercice périlleux et peu productif.

Le coach doit détenir une information essentielle pour le sauteur. Sans elle, il est difficile de continuer de sauter. Après chaque essai, il annonce le palier qu'il réalise au prochain essai au regard de sa performance cible en précisant ce qu'il modifie ou non dans le saut suivant pour performer.

Chaque groupe est composé de deux personnes : un athlète et un coach. L'athlète a quatre sauts pour s'approcher ou dépasser sa performance cible auto-référencée. Elle est calculée, de manière empirique, à partir de sa meilleure performance en saut en longueur. Pour le conseiller, il peut compter sur son coach grâce à un code de communication (Tab.4) qui est construit en amont de l'épreuve. Plusieurs arbitres donnent la longueur du saut et valident si la planche n'est pas mordue, et la coordination des appuis respectée.

Tab.4 : Code de communication de la situation

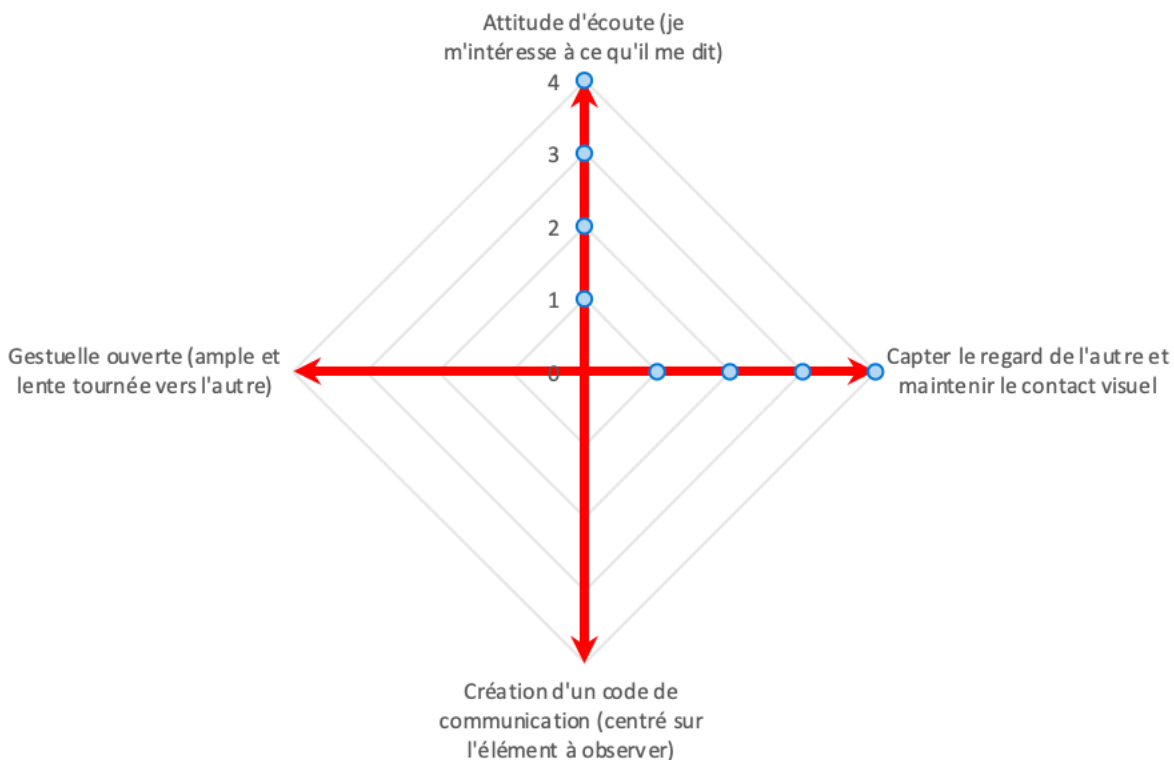
Binôme asymétrique/ Construction code de communication	Problème moteur pour sauter loin	Degré de maîtrise des invariants non verbaux	Élément moteur à observer	Code de communication
Nohlan	Un pied d'appui loin de la planche à cause d'une course d'élan mal étalonnée	Étape 3 Une aide pour communiquer au sein du groupe J'arrive à maintenir le contact visuel avec l'autre tout en bienveillance Les gestes sont ouverts vers les autres	Point d'impulsion sur la planche	Un code utilisé par Nohlan est convenu pour valider ou non le saut de Flora. Coupelle bleue = ok Coupelle jaune = erreur Lorsqu'il y a erreur, ils conviennent de s'écarter du groupe pour qu'il puisse lui montrer la coordination et la faire répéter à distance.
Flora	Difficulté à réaliser un triple saut réglementaire : cloche-pied, foulée bondissante et bond final dans la fosse	Étape 2 Ils sont orientés vers les autres mais de façon hésitante. Les émotions guident mes invariants non verbaux Je suis attentif à l'autre Difficulté à maintenir un contact visuel avec l'autre Beaucoup de gestes parasites	Coordination du saut	Pour faciliter le maintien du contact visuel de Flora, ils conviennent de définir un endroit de communication qui est à l'écart du groupe. Des gestes simples sont choisis. Elle doit veiller à ce qu'ils soient lents et amples pour que Nohlan puisse les comprendre

Guidage de l'enseignant

L'enseignant aide les élèves à construire leur propre cheminement d'apprentissage⁷. Cet accompagnement donne la possibilité aux élèves de choisir entre plusieurs itinéraires pour atteindre les acquisitions visées. Flora, dans l'exemple donné, trouve que l'utilisation d'un code simple avec l'autre, gestes, utilisation d'un matériel, lui permet de passer de l'étape 2 à l'étape 3 alors qu'il est plutôt préconisé pour atteindre l'étape 4.

Cet accompagnement peut partir d'un questionnement inductif⁸ pour faire émerger des axes de réponses possibles et des étapes de progrès pour chacun d'eux. Par exemple : « Quels leviers utilisés pour construire un langage non verbal qui peut m'aider à communiquer avec les autres et apprendre ? La trace écrite peut prendre la forme d'une carte mémoire (Tab.5) qui s'enrichit au fil des leçons. L'élève choisit un axe de travail qui semble répondre à ses besoins du moment.

Tab.5 : représentation sous forme de radar



⁷ SEVE (C.) « Entre guidage, accompagnement et enquête », *e-novEPS* n°6, janvier 2014

⁸ EVAÏN (D.), GIBON (J.) « L'élève auteur de son évaluation », *e-novEPS* n° 16, janvier 2019



Conclusion

Le grand oral au lycée général et technologique et le chef d'œuvre au lycée professionnel placent l'oral au centre des apprentissages. Cet article cible son propos sur une dimension qui l'enrichit : les invariants non verbaux.

Plus largement, en généralisant son apprentissage à l'ensemble de la classe, l'exploitation de ces invariants non verbaux permettent, facilitent l'inclusion sociale et la réussite scolaire de chacun. Cet apprentissage transversal traverse les séquences et les différentes disciplines. L'échelle descriptive associée à des contenus d'apprentissage permet une cohérence et une récurrence d'enseignement entre les différents acteurs du système éducatif afin de réussir à transformer durablement chacun d'eux, tant au plan individuel qu'au plan collectif dans ses dimensions cohésion, échange, et coopération.

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Je suis timide mais je soigne mon oral!

Damien BENETEAU

Professeur d'EPS, Montreuil Juigné, (49)

Il est courant de lire sur les bulletins d'élève timide, discret et pourtant brillant, les résultats sont très bons, mais c'est dommage de ne pas participer davantage.

Il est alors intéressant d'analyser les raisons de cette mise à l'écart volontaire de l'élève et prendre en compte ces éléments pour lui donner envie de s'exprimer. Ce trait de caractère devient ainsi un point d'appui pour faire de l'apprentissage de l'oral un enjeu de formation.

Cet article ambitionne de montrer qu'un élève timide peut disposer de toutes les caractéristiques requises pour prendre plaisir à s'exprimer en s'appuyant sur différentes formes de pratique et ainsi progresser dans ses apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs.

En lui donnant la possibilité d'être lui-même dans un contexte familier, une démarche d'enseignement collaborative permet à l'enseignant d'accompagner chaque élève, même introverti, à être plus à l'aise à l'oral en donnant vie à tous les sujets.

Damien BENETEAU, Je suis timide mais je soigne mon oral !

Janvier 2021 - Partie 2 - Article 3 - page 1



L'élève timide en question

La timidité inhibe souvent l'élève et l'empêche de prendre la parole en cours. Les enseignants essaient pourtant d'avoir un discours bienveillant pour l'inciter à s'exprimer. Les parents sont aussi fatalistes : « c'était déjà ainsi à l'école primaire ! ». Il est donc intéressant de rechercher les causes, les origines de ce mutisme.

Des maux pour donner envie de s'exprimer

A-t-il compris ? A-t-il peur de l'image qu'il dégage ? Le climat de classe est-il propice à la gestion de l'erreur ? A-t-il déjà subi une humiliation suite à une prise de parole inadaptée ? Le contexte d'apprentissage est-il rassurant ? Comprend-il le sens de cette action de participation ? Toutes ces questions nécessitent une analyse fine pour comprendre l'origine de cette timidité, les maux à traiter.

Des repères familiers pour ce trait de caractère ambivalent

Pour Jérôme Kagan de l'université d'Harvard¹, les individus timides sont particulièrement sensibles aux situations de stress, à la nouveauté, au changement. Ils ont besoin de temps pour apprivoiser une situation et s'adapter. Au collège et au lycée, le contexte d'apprentissage change souvent selon les enseignements et les professeurs. Les élèves se sentent parfois à l'aise, d'autres fois, opprimés. Ce trait de caractère peut amplifier ou atténuer les comportements qui en découlent.

Pour susciter la prise de parole, il s'agit d'installer des repères permettant de se sentir à l'aise, comme à la maison, dans un contexte familial. Demander à une personne d'intervenir ne suffit pas à lui donner envie de le faire concrètement. Pour éviter cet écueil en situation d'apprentissage, des routines de travail amènent chacun à donner son avis, à poser des questions, à faire évoluer la situation progressivement sans imposer des éléments sources d'angoisse.

Les sujets d'apprentissage s'adaptent aux besoins pour capter leur attention². Et pour anticiper leurs émotions, l'enseignant échange sur les ressentis des élèves, leurs envies, leurs capacités et recherche des éléments de travail projectif individualisés³.

¹KAGAN (J.), « L'enfant timide : comment l'accompagner au mieux », *Apprendre à éduquer*, 2016

²BENETEAU (D.) « Cultiver la curiosité des élèves : avoir envie, c'est être en vie ! », *e-novEPS* n° 19, juin 2020

³BENETEAU (D.) « Pour plus de lisibilité du chemin d'apprentissage », *e-novEPS* n° 13, juin 2017

Se faire sa place dans le groupe classe

Dans beaucoup de classes, il est difficile de trouver sa place au sein d'un collectif qui s'impose à l'individuel. La problématique réside à accepter le regard des autres qui focalisent parfois sur les différences, à contrôler la relation en se retirant des échanges qui peuvent être stériles, et à jouer un rôle dans cette microsociété qui ne s'adapte pas toujours à tous. En s'éclipsant, l'élève timide ne prend pas part aux débats et s'exclut forcément du groupe.

Aller vers les autres représente donc un challenge important. Mais, en tenant compte de cette timidité dans l'apprentissage de l'oral, les cours d'éducation physique et sportive (EPS) sont riches en leviers, notamment dans l'apport du travail de groupe, pour amener chacun à s'exprimer en fonction de son univers et réussir à apporter quelque chose de spécifique aux autres.

S'affirmer pour gagner de la confiance en soi

A tout âge, le manque de confiance en soi caractérise plusieurs personnes du groupe. Lors de sa construction identitaire, il est encore plus fort à l'adolescence. Le collégien timide donne souvent l'impression de ne pas avoir compris, de ne pas se sentir concerné par le sujet, de ne pas oser participer aux débats, ou de donner simplement la réponse à une question.

L'enseignant essaie alors de le solliciter davantage pour comprendre ce qu'il en est et agir en conséquence. Pour installer un contexte d'apprentissage familial, l'élève n'a pas d'autres choix que de s'ouvrir. Il s'engage, se fixe des objectifs progressifs, se fait accompagner, et le regard des autres confirme ses réussites⁴. La prise de parole est un élément facilitateur pour chacune de ces étapes. Elle permet de mettre en évidence concrètement les évolutions et leurs mises en œuvre.

S'entraider pour s'approprier et avoir confiance en l'autre

La question de temps intervient pour appréhender l'autre. L'élève a besoin de connaître l'enseignant et ses camarades pour leur faire confiance, pour comprendre qu'il peut compter sur eux. Mais en changeant régulièrement de contexte, les apprentissages ne permettent pas le développement d'une compétence, comme s'exprimer à l'oral, transférable et éprouvée dans de nouveaux environnements.

L'observation de différentes situations d'apprentissage permet de visualiser des attitudes, des faits, des moments d'entraide, et donc de se rassurer. L'élève choisit le moment où il se sent prêt pour intervenir, prendre la parole, dans ses apprentissages moteur, cognitif et socio-affectif. Il est le maître de son temps d'apprentissage. En construisant des relations bienveillantes, l'envie de plaire engendre des réussites et de la reconnaissance.

⁴BENETEAU (D.) « Un accompagnement interactif et personnalisé », e-novEPS n° 14, janvier 2018

Appréhender les échecs en assurant progressivement et collectivement sa réussite individuelle

Le regard de l'autre fait peur, notamment pour appréhender les échecs. Pour y faire face, l'élève contourne un environnement qui peut être hostile. En sollicitant des formes de pratique proches de leur univers, en utilisant l'oral via le numérique, voire même en installant une pratique à distance, l'élève se rassure dans un premier temps par l'avis des plus proches sans être confronté aux regards des autres. Il utilise ensuite, de manière progressive, une critique argumentée des autres membres de la communauté scolaire.

Utiliser l'oral pour évoluer, faire progresser

Le vécu de chaque personne est un autre élément à considérer dans l'inhibition des élèves. Les efforts pour prendre la parole sont parfois échaudés par des mauvaises expériences : humiliation, moqueries, vision stéréotypée des personnes, bruit.

L'objectif est d'utiliser l'oral pour aider, analyser, donner des conseils, visualiser des objectifs et faire progresser. Il y a donc nécessité à orienter la vision du groupe et organiser collectivement la prise de parole.

Les temps d'échange, en devenant systématiques, installent une manière naturelle pour faire. Si le pratiquant n'est pas satisfait, il peut reprendre son intervention autant de fois qu'il le souhaite. Pour favoriser ses prises d'initiatives, il choisit également l'activité physique, sportive et artistique (APSA) sur laquelle il s'appuie. L'important est de progresser.

Un contenu adapté pour donner du sens aux apprentissages

Pour donner du sens aux apprentissages, la communication est au centre du principe de l'élève acteur⁵. L'enseignant accompagne pour s'assurer de la compréhension mais aussi de l'intérêt pour le sujet proposé.

Il adapte les contenus et facilite sa prise de parole en mobilisant plusieurs leviers. Le premier est de solliciter un univers qui lui est proche pour l'amener à participer en traitant des sujets de manière collégiale. L'intérêt que l'élève porte à ses apprentissages en est un deuxième. Il a besoin d'être ambitieux, d'apporter des défis appropriés, de nourrir sa curiosité, d'être encouragé, de se faire féliciter pour se sentir à l'aise. Le questionnement de l'enseignant, mais également celui des membres du groupe de travail, apporte aussi un éclairage sur l'investissement oral de l'élève, selon une démarche bienveillante et non pour en faire un reproche.

⁵ BENETEAU (D.) « Pour une pédagogie de la communication », e-novEPS n° 16, janvier 2019

Des adaptations perpétuelles pour appréhender une vision changeante de l'oral

Pour Cyril Delhay⁶, la vision de l'oral est différente selon le cycle d'apprentissage. En maternelle, le professeur des écoles raconte et illustre. En primaire, l'enfant interprète et met en scène. Au collège, il préfère s'exprimer avec un support écrit, oral, numérique ou artistique pour éviter de parler directement de soi. Au lycée, l'élève développe sa pensée, son esprit critique et cherche à s'assumer. La démarche est commune mais évolutive. Elle met en parallèle ce que l'élève aime à l'oral, ce qu'il se sent capable d'exprimer et la manière de le communiquer. L'enseignant personnalise alors les apprentissages pour s'adapter. Adolescent, l'élève aime jouer, théâtraliser. Il y a donc là une opportunité intéressante pour donner vie aux sujets. Pour cela, il est nécessaire de le faire en brisant les codes, en changeant le cadre.

Une démarche d'enseignement pour donner envie de s'exprimer collectivement

En s'appuyant sur les caractéristiques et les origines de l'inhibition, la démarche pédagogique à installer donne envie à l'élève timide de travailler l'oral de manière collective (Tab.1).

Tab.1 : la timidité, un point d'appui pour donner envie de communiquer à l'oral

Les maux de l'élève timide							
Un caractère ambivalent	Trouver sa place	Manque de confiance en soi	Prendre confiance en l'autre	Peur de l'échec	Les expériences vécues	Le sens des apprentissages	Une vision changeante de l'oral
Les évolutions pour traiter ces maux en s'appuyant sur l'oral							
Des repères familiaux	Amener sa spécificité aux autres	S'engager par étapes	Se rassurer par l'entraide	Une critique argumentée progressive	Organiser collectivement la prise de parole	Adapter les contenus	personnaliser les apprentissages
La démarche d'enseignement généralisable qui donne envie de s'exprimer à l'oral							
Installer un contexte serein d'apprentissage		Systématiser un travail collaboratif			Donner vie au sujet		

⁶ DELHAY (C.), Séminaire du 9 mai 2019, L'oral ça s'apprend, ESPE Molitor Paris, 2019



Des enjeux de formation

L'enseignant d'EPS amène l'élève à travailler collectivement différents enjeux de formation dans l'apprentissage de l'oral en prenant plaisir à s'exprimer, à s'appuyer sur différentes formes de pratique pour échanger et à viser des progrès réguliers dans ses apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs.

Prendre plaisir à s'exprimer dans un contexte familial d'apprentissage

Le contexte familial d'apprentissage apporte un plaisir qui facilite la transmission d'informations, donne de la valeur à tous les individus et instaure une ambiance bienveillante de travail.

Favoriser les transmissions orales par une pratique de routines collaboratives

Avec un travail collaboratif en appui, il est intéressant de mettre en avant les forces de l'élève timide qui est souvent plus posé que d'autres. Le calme provoque parfois de l'inquiétude alors que s'isoler permet ensuite de mieux collaborer en équipe⁷. Il y a alors un équilibre à trouver entre ce qui est à réaliser seul et en groupe. L'échange des idées a pour objectif de montrer que la situation a besoin de tout le monde et que chacun a un rôle à jouer.

Donner de la valeur à l'individu par le groupe

L'objectif est de se mettre à l'aise pour banaliser le regard de l'autre, le rendre constructif et positif. Il s'agit d'utiliser l'oral pour donner de la valeur à tous d'une part et de valoriser individuellement d'autre part. La communication n'est pas un jugement mais permet de donner des conseils, de s'entraider, de s'écouter. Le droit de se tromper, d'échouer existe. A chaque prestation observée, l'analyse est dirigée, orientée en fonction de l'objectif travaillé. Tout le reste est mis de côté. Le support aide aussi à une analyse orale moins frontale. Par exemple, via les applications numériques, il est possible d'ajouter un commentaire sur le lien vidéo pour expliquer ce qui a été réalisé, ce qui a été recherché lors d'une chorégraphie, tel un reportage télévisé. La présentation au public est aussi une décision collégiale. Elle s'oriente vers l'enseignant, l'auto-évaluation, un élève choisi, un groupe choisi, l'ensemble de la classe, une autre classe, un public extérieur.

Instaurer une ambiance bienveillante de travail

Pour créer une ambiance bienveillante, le groupe détermine des objectifs adaptés par pallier. L'organisation spatiale est aussi importante pour évoluer dans un environnement rassurant. Des méthodes d'apprentissage ludiques sont aussi utilisées pour détourner le regard purement technique.

⁷ CAIN (S.), Conférence TED, Le pouvoir des introvertis, mars 2012

Pour développer la compétence à s'échauffer, il est courant de cibler la capacité à le diriger, en binôme, en groupe affinitaire, en demi-classe, et/ou en classe entière. Pour tenir compte des différents maux de l'élève timide, chacun choisit sa manière de réaliser la tâche. Dans ce cas, l'organisation de l'espace vient en appui : l'élève organise le sien. Le coach accompagne un groupe qui se déplace dans la salle. Il se place en arrière du groupe pour se faire entendre sans être vu. Il se place devant pour démontrer. Il s'est préalablement filmé pour simplement donner la vidéo au professeur. Pour se mettre à l'aise, il est aussi intéressant d'avoir négocié le fond sonore de l'échauffement pour accompagner l'oral : du calme pour se concentrer, un fond musical pour se détendre, une musique plus tonique pour réaliser un échauffement dynamique et rythmé, une musique de leur choix pour adapter les mouvements. Tous ces critères sont élaborés et restent à l'usage collectif.

Prendre plaisir à échanger en systématisant l'apprentissage collaboratif

La systématisation de l'apprentissage en groupe a pour but de donner de la place à chaque membre pour agir par lui-même, de réguler plus facilement pour progresser et de favoriser les échanges en s'appuyant sur les facultés individuelles à réfléchir.

Donner une place à chaque membre pour apprendre des autres

Tout le monde a une place dans la société. La pratique en EPS s'en inspire car la notion de rôles y est essentielle. L'engagement physique et l'exposition aux autres sont incontournables quand la classe est gérée telle une microsociété⁸. Pour y arriver, cinq paramètres trouvent leur place dans la leçon : un travail de groupe, une différenciation dans les activités à effectuer, une mise en avant de l'autonomie, un mélange des élèves affinitaires, de besoin, de niveaux à chaque séance et une valorisation de l'élève timide en lui donnant un rôle adapté à ses caractéristiques.

Des postures installées collectivement pour réguler plus facilement et progresser

Pour s'engager collectivement, progresser et réussir individuellement, il s'agit de discuter et d'installer une référence commune. Par exemple, l'enseignant favorise une communication évolutive, cible les progressions pour les rendre remarquables et rassure l'élève sur ses capacités à franchir les étapes, à réussir. Initialement, l'élève pratique dans son « cocon » pour analyser et remettre en question lui-même sa prestation, sur la tablette. Puis il évolue en se produisant dans son environnement et choisit le public qui vient vers lui pour assister à une prestation pour laquelle il s'est entraîné. Il reçoit alors l'aide de personnes de confiance. Ensuite il se produit dans l'espace commun à l'ensemble de la classe face à un public d'initiés. Enfin il s'exécute sur une scène de spectacle, hors établissement, avec un public à convaincre.

⁸ LACOUR (L.), L'approche actionnelle et cours d'action : un regard transdisciplinaire sur la question de la timidité en classe de langue, 2016

Favoriser les échanges pour faire progresser par une approche actionnelle

Pour Jacques Saury⁹, il s'agit de construire une dynamique de classe où les élèves travaillent et agissent ensemble. L'élève doit être actif et acteur d'une tâche pour réaliser la mission proposée car c'est en faisant que l'élève apprend. L'enseignant associe systématiquement les situations d'apprentissage à une résolution de problème collective. Les échanges sont de rigueur pour que chacun comprenne ce qui est recherché, se positionne, se fixe des objectifs et évolue au fil de sa pratique.

La situation de jeu avec un champion contre un challenger va dans ce sens. Il s'agit de travailler un thème précis en situation de match, par exemple « jouer de plus en plus précis » en badminton. A chaque échange, le champion agit avec une contrainte alors que le challenger n'en a pas. A l'issue de chaque point, le vainqueur devient ou reste champion alors que le perdant se fait remplacer par un nouveau challenger. En amont, l'enseignant distingue trois forces de contraintes: éviter de jouer au centre, jouer uniquement à droite ou à gauche, jouer vers l'avant ou l'arrière du terrain adverse. Le principe amène les élèves à négocier entre eux ceux qui utilisent la force 1, la force 2 et la force 3. La notion de points marqués donne aussi des indices sur les écarts de niveau que la situation peut susciter. En débattant, les élèves ont la possibilité de changer de force à tout moment, dans la mesure où elles sont toutes distribuées. En ciblant les progrès recherchés, les négociations amènent les élèves à prendre la parole en petit groupe de manière plus sereine. Ils en comprennent l'intérêt et utilisent le regard des autres, leurs analyses, pour progresser et donc prendre confiance en eux.

Prendre plaisir à progresser en donnant vie à sa pratique

Pour maintenir une émulation dans la prise de parole, l'enseignant donne vie au sujet. Ainsi, le côté ludique, théâtral, innovant, s'appuyant sur les centres d'intérêts du public concerné, amène tous les élèves à trouver un espace oratoire qui leur convienne. L'objectif est de mettre en avant ses progrès et ses acquisitions.

Lâcher-prise pour transmettre différemment ses émotions, s'amuser, apprendre

L'objectif est de prendre plaisir et de donner envie d'être écouté. Le lâcher-prise a pour vertu d'attirer l'attention en étonnant, en captivant, en s'amusant.

Les observations classiques évoluent. La notion de jeu de rôle provoque l'oral en utilisant des traits de caractère, des intonations, des postures, un débit de parole insoupçonné chez certains élèves. Le rôle du commentateur sportif¹⁰ prend tout son sens pour décrire, analyser et faire progresser les pratiquants. Les profils d'élèves sont mis à contribution: le discret, l'omniprésent, le comique, l'influenceur, le créateur, l'intellectuel, le sûr de lui, l'hésitant. Ils sont associés à une manière de s'exprimer: hurler, chuchoter, parler rapidement, hésiter. Un rôle à jouer y est aussi lié: le spécialiste, le chauvin, le supporter, le parent, l'entraîneur. Un langage est proposé également: soutenu, familier, technique, paternaliste. Enfin, le fait d'insister sur certains points d'observation permet aussi au journaliste d'anticiper sur sa pratique à venir. Il est également

⁹ SAURY (J.), Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013

¹⁰ DURET (S.) « L'analyse vidéo pour le lycéen », e-novEPS n° 17, Juin 2019

envisageable de proposer des commentaires en duo pour garantir un effet encore plus conséquent sur son plaisir d'utiliser l'oral.

En centralisant tous les commentaires, il est même intéressant de construire des podcasts ludiques sur des aspects ciblés des apprentissages. Ceux-ci peuvent alimenter la webradio des établissements scolaires ou être disponibles sur des Espaces Numériques de Travail (ENT) pour une participation à des concours par niveau de classe.

Changer de formes de pratique pour donner du sens à chaque communication

En plus de celui du pratiquant, l'utilisation des différents rôles en lien avec la pratique physique se multiplie au sein même de la leçon, de la séquence, voire sur l'année scolaire entière. Elle s'adapte à toutes les fonctions possibles et innove pour les rendre compatibles avec les traits de caractère individuel : le capitaine, l'arbitre, le coach, le public, l'agent de joueurs, le préparateur mental, le journaliste, l'analyste vidéo, le monteur de supports numériques, le président, le directeur financier... L'objectif est de permettre à tout le monde de transmettre aux autres en choisissant le support avec lequel il est le plus à l'aise, qui l'interpelle le plus, ou qui lui donne envie de participer.

L'exemple de la pratique organisée comme un club professionnel amène le duo enseignant-élèves à proposer des groupes de travail mêlant des élèves très hétérogènes mais qui tient aussi compte des affinités des uns et des autres. L'idée est de former des groupes solidaires et de trouver du lien entre les séances pour que chacun parvienne à apporter un élément à l'origine de progrès dans les apprentissages moteurs, cognitifs et socio-affectifs.

Par exemple, il s'agit de mettre l'accent sur les qualités motrices des élèves pour constituer des équipes en mettant en avant leurs points forts. En handball, un gardien infranchissable, un buteur efficace, un défenseur accrocheur, un passeur éclairé, un fin tacticien, un leader, sont autant de profils à faire apparaître. Au sein de chaque club, les coachs ont pour tâche de proposer les équipes affinitaires, de besoin, par niveaux pour faire progresser tout le monde dans un contexte serein. Les arbitres sont facilement sollicités et communiquent par ce biais. Le préparateur mental demande un temps mort pour remobiliser les membres de son équipe. Si des tensions apparaissent au sein des clubs, les agents sont sollicités pour gérer le marché des transferts selon les profils de joueurs identiques. Le président détient le pouvoir de changer les rôles au sein de son club mais il fait attention que chaque rôle soit pourvu. La classe et l'enseignant sont libres de décider ensemble des profils à intégrer dans un club, d'en enlever, ou d'en rajouter.

Cependant, pour chacun de ces rôles, il est évident que l'élève connaît les étapes de progression : il connaît la spécificité du rôle, il intervient et communique pour des tâches précises, il intervient dès que le club a besoin de lui, il parvient à communiquer avec efficacité tout en prenant des initiatives.

Briser les codes pour mettre en évidence des compétences et des acquisitions

S'appuyer sur les caractéristiques de l'élève timide amène aussi à briser les codes pour mettre en évidence les progrès et prendre confiance en lui. Pour développer ses compétences, il est préférable que l'élève accueille l'enseignant et le public éventuel dans son environnement, et non l'inverse. Son moment est alors remis en question, tout comme la manière de le mettre en forme. L'exemple en gymnastique au sol et aux agrès est caractéristique. L'élève construit souvent son enchaînement avec des documents, des vidéos supports. Il annonce ensuite sur une fiche les éléments qu'il a retenus pour passer devant le reste de la classe lors plus tard dans la leçon ou d'une leçon suivante.

En reprenant l'exemple de la pratique organisée comme un club professionnel, chaque élève dispose de toute la séquence pour choisir le moment de mettre en évidence ses acquisitions. Il profite du spécialiste vidéo pour se faire filmer lors de sa prestation et de l'analyste pour savoir s'il est prêt ou s'il a encore besoin de temps pour prétendre à une validation de qualité. Cela signifie que le coach connaît à l'avance les paramètres de ce processus. Il choisit aussi son public : l'enseignant lui-même, son groupe de travail, les membres de son club, l'ensemble des clubs de la classe, des personnes extérieures. Dans cette démarche de recherche des conditions sereines d'apprentissage, il choisit également son support : sur la tablette uniquement, à l'endroit dans lequel il s'est entraîné, sur l'espace scénique spécifique à la prestation et pourquoi pas sur un espace extérieur à la classe. L'élève peut l'imaginer lors d'un projet, d'une rencontre à l'Association Sportive, d'un travail entre les établissements du secteur, ou sur l'ENT d'établissement, lors d'un concours entre élèves d'un même niveau...

Il en est de même pour la présentation de l'enchaînement. L'élève décide s'il préfère le détailler de vive voix avant sa prestation physique, sur la tablette avant de la réaliser, d'utiliser une application pour superposer les commentaires sur les images de la prestation. Enfin, le club amène les élèves à choisir s'ils souhaitent se produire individuellement, se rassurer avec l'utilisation de matériel pédagogique comme des triangles, des tapis, des caissons, ou encore créer une chorégraphie en duo en synchronisant les prestations. Par exemple, pendant la réalisation, une famille est exécutée en collaboration, comme la roulade à deux pour la rotation avant. A partir du moment où toutes les décisions sont débattues et élaborées avec l'enseignant et la classe, tout est envisageable pour mettre à l'aise les élèves et leur donner plaisir de s'exprimer à l'oral (Tab.2).

Tab 2 : les enjeux de formation favorisant le plaisir de travailler l'oral en EPS

Les enjeux de formation favorisant le plaisir de travailler l'oral en EPS							
Prendre plaisir à s'exprimer dans un contexte familier d'apprentissage			Prendre plaisir à échanger en systématisant l'apprentissage collaboratif			Prendre plaisir à progresser en donnant vie à sa pratique	
Pratique de routines collaboratives	Donner de la valeur à l'individu	Ambiance bienveillante de travail	Apprendre des autres	Des postures collectives pour réguler et progresser	Échanger pour faire progresser	Casser les codes pour mettre en évidence les acquisitions	Lâcher-prise pour transmettre ses émotions

Damien BENETEAU, Je suis timide mais je soigne mon oral !

Janvier 2021 - Partie 2 - Article 3 - page 10



Des contenus d'enseignement

Selon le postulat de départ, l'élève timide perçoit sur son bulletin des incitations à la prise de parole. Il est judicieux de traduire ces enjeux de formation en contenus d'enseignement.

Des contenus pour s'exprimer dans un contexte familial d'apprentissage

La démarche installée est mise en évidence par des échelles de progressions. L'élève peut donc transmettre différemment en fonction des APSA. La transmission se fait à soi-même pour vérifier les connaissances, au professeur de manière oral avec un support associé, à un groupe de copains lors d'une prestation, à la classe, hors de la classe avec les podcasts, la webaradio ou les défis entre classes sur les espaces numériques de travail, dans le secteur durant l'association sportive ou les portes ouvertes, hors secteur pendant un spectacle ou un projet dans un espace spécialisé...

Le contexte serein installé est à la maison, familial dans la classe, créé dans l'établissement avec un public choisi, créé hors de l'établissement mais en projet dans le secteur, créé hors de l'établissement et hors secteur. Des contenus pour échanger en systématisant le travail collaboratif

L'élève s'appuie sur des APSA qu'il maîtrise de plus en plus. L'échange se fait avec le professeur en direct, en utilisant un support numérique, artistique, visuel, avec un groupe restreint d'amis, avec l'ensemble de la classe, avec l'ensemble de l'établissement via les projets, hors de l'établissement avec le secteur.

L'appréciation des progrès se réalise en fonction des espaces installés et des APSA. Elle se monte à la maison avec des enregistrements, entre le professeur et l'élève quand l'adulte vient dans l'espace de travail du groupe, sur un support numérique que l'élève choisit pour retenir la prestation qui lui convienne le mieux, en duo ou à plusieurs dans un environnement familial, pour la classe dans l'environnement choisi par l'élève, devant la classe dans un environnement commun, sur un groupe de travail de l'ENT avec des critiques mettant en avant les points positifs.

Il est aussi intéressant de proposer une échelle descriptive globale avec l'apprentissage du vocabulaire spécifique, une autre sur le cognitif en prévoyant une évaluation en fonction des progrès atteints par rapport aux objectifs fixés, et une dernière plus axée sur le socio-affectif en s'exprimant à l'unisson du groupe pour choisir le support de présentation (Tab.3).

Damien BENETEAU, Je suis timide mais je soigne mon oral !

Janvier 2021 - Partie 2 - Article 3 - page 11

Tab.3 : L'apprentissage de l'oral en EPS

	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
L'apprentissage spécifique	Explique ce qu'il exécute	S'appuie sur des supports variés pour expliquer	Donne des conseils précis et bienveillants	Échange avec des connaissances transversales
L'apprentissage cognitif	Intervient au moment proposé par l'enseignant	Choisit des moments privilégiés pour intervenir	Prend en compte ses progrès pour intervenir au moment propice	Intervient au bon moment en variant les supports
L'apprentissage socio-affectif	Seul dans l'environnement choisi	Avec des élèves et l'environnement choisi	Avec la classe dans un environnement choisi	Dans un environnement non familial

Des contenus pour progresser en donnant vie à sa pratique

Les premiers consistent à faire évoluer l'engagement corporel¹¹ : posture, regard, bras, silences, point d'appui, respiration, interaction, intonations, supports utilisés.

Les deuxièmes sollicitent le contexte d'apprentissage: systématiquement dans un contexte familial, évolue étape après étape, sait prendre des risques pour évoluer individuellement, interagit avec le groupe et les différents thèmes (théâtralise).

Les troisièmes tiennent compte de la participation au travail de groupe : participe au débat, aide les autres, propose des analyses, donne confiance aux autres avec une attitude bienveillante et axée sur les progrès.

Enfin, ce projet de transformation prend encore plus de sens si les objectifs sont fixés pour l'année scolaire, et pourquoi pas tout au long du cycle d'apprentissage pour voir l'évolution primaire-collège au cycle 3 ou encore durant l'adolescence aux cycles 3 et 4 ? Non seulement l'envie de s'exprimer malgré la timidité est un véritable enjeu de formation pour l'apprentissage de l'oral mais elle devient un axe majeur du parcours de formation de l'élève, voire même du projet d'établissement.

¹¹ROLAN (M.) « De l'EPS au grand oral », e-novEPS n° 20, janvier 2020



Conclusion

Que ce soit lors d'une situation d'apprentissage, lors d'une séquence entière, tout au long de l'année scolaire ou durant l'ensemble d'un cycle d'apprentissage, l'enseignant accompagne l'élève timide pour lui donner envie de s'exprimer à l'oral. En organisant mutuellement les apprentissages dans un contexte serein, en systématisant l'entraide dans le travail de groupe et en cherchant à faire vivre les sujets d'apprentissage de manière ludique et adaptée, une démarche pédagogique est identifiée.

Au-delà de devenir plus à l'aise à l'oral, l'élève ne se pose plus la question de savoir pourquoi il faut participer. Il prend plaisir à mettre en avant ses caractéristiques, à les utiliser pour atteindre les objectifs fixés, à progresser, à évoluer à son rythme. Non seulement il trouve une place dans la microsociété que constitue la classe, mais ce système lui permet surtout de s'affirmer, d'appréhender de nouveaux environnements, de prendre confiance en lui dans une société qui évolue encore plus vite.

Damien BENETEAU, Je suis timide mais je soigne mon oral !

Janvier 2021 - Partie 2 - Article 3 - page 13

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Moins parler pour mieux faire parler l'élève

Morgane KERJEAN

Professeure agrégée d'EPS, Nantes, (44),

Consignes, mises en débat, réactions émotionnelles provoquées par la pratique : l'oral est inévitablement présent dans les leçons d'EPS.

Mais à l'heure du « grand oral », est-il l'objet d'une attention particulière ou va-t-il de soi ? La parole ne reste-t-elle pas le plus souvent du côté de l'enseignant ? Et si l'oral prend plus d'importance au lycée, quel(s) impact(s) ou questionnement(s) pour les instituts de formation et la formation continuée ?

L'idée consiste ici à penser, anticiper et structurer l'oral dans un déroulé de leçon. Elle s'opérationnalise dans l'enjeu suivant : faire construire l'oral par les élèves, à savoir minorer la parole de l'enseignant et majorer celle des élèves. Finalement, il est possible d'interroger la formation des futurs enseignants d'EPS, car l'oral, comme tout geste professionnel, ne s'improvise pas et devient aussi objet d'enseignement.



Et si l'oral s'écrivait

De l'implicite à l'explicite

L'oral, par nature, est éphémère, contrairement à l'écrit, à la trace écrite, qui, de fait, lui ont souvent été préférés. Une consigne, un énoncé écrit, l'élève peut y retourner, s'y référer, la lire et y revenir. L'oral n'en est pas pour autant à négliger, mais bien à envisager et fait l'objet d'une anticipation et d'une attention particulière sur les différents temps de la leçon afin d'y voir plus clair et de ne pas se contenter d'un déjà-là. Il devient alors objet d'enseignement mais aussi moyen de celui-ci. Quelques éléments d'éclairages sont précisés en différents temps de la leçon : l'entrée dans la leçon ou échauffement, la présentation d'un dispositif ou la passation de consignes, la mise en débat et enfin, le bilan de leçon (Schéma.1).

Schéma 1 : L'oral, objet et moyen d'apprentissage lors des différents temps de la leçon

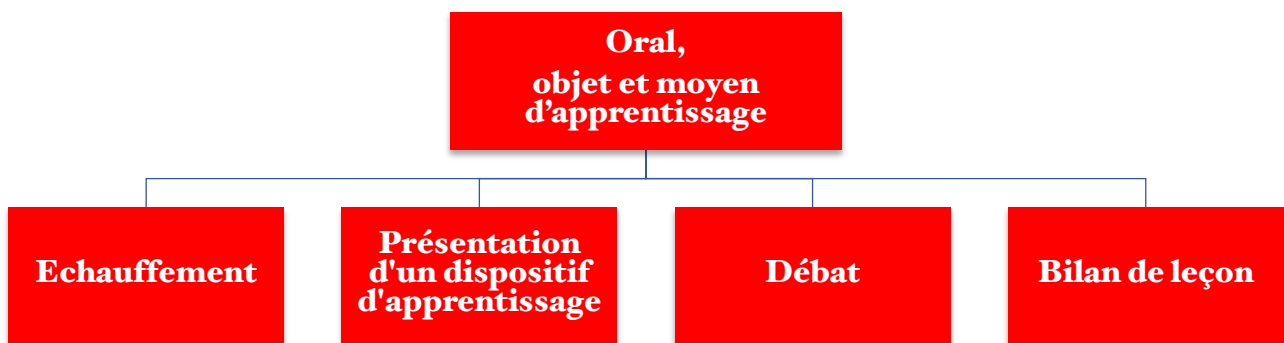


Illustration 1, le temps d'échauffement

La première illustration porte sur le temps de l'échauffement. La présentation précise l'objet d'apprentissage, le dispositif, les éléments de différenciation et les axes de progrès (Tab.1).

Tab 1 : L'oral sur le temps de l'échauffement

Objet d'apprentissage	Produire une intervention orale de cinq à dix minutes (Programmes de Cycle 4)
Dispositif	Prise en charge de l'échauffement par l'élève ou un groupe d'élèves, face à un autre groupe d'élèves
Éléments de différenciation	Groupe affinitaire, petit groupe de pairs, demi-classe, groupe classe, Partie de l'échauffement, échauffement général et/ou spécifique
Axes de progrès	Fond : acquisition d'un vocabulaire spécifique, mise à l'épreuve des critères de réalisation d'un échauffement Forme : niveau de maîtrise de langage, de la communication non verbale

L'oral est objet d'apprentissage, prendre en charge un échauffement devant et pour un groupe implique l'élève dans sa totalité car la production verbale n'est pas dissociée du corps, de la voix. L'apprenant doit oser et cela génère parfois un sentiment d'insécurité. Pour l'aider et le rassurer, ce rôle est prévu à l'avance. L'élève en responsabilité de mener l'échauffement peut ainsi anticiper son discours, ses mises en œuvre, cibler les informations utiles et nécessaires à communiquer à ses camarades.

L'oral est aussi un moyen d'apprentissage. La mise en mot de l'échauffement constitue un temps d'acquisition et de mobilisation d'un vocabulaire spécifique. Les critères de réalisation de l'échauffement, ses différentes parties constitutives, sa progressivité, sont vécus en acte.

Dès lors, l'enseignant s'attache non plus uniquement aux apprentissages liés à l'échauffement mais également à la maîtrise de la langue et de l'oralité. Il accompagne l'élève, favorisant le passage d'un oral spontané, quotidien à un oral structuré, sans ôter la spontanéité de l'action et fournit aux élèves les éléments nécessaires pour connaître et mobiliser un vocabulaire spécifique, adapté, et envisage une progressivité. Par exemple, « étirer les jambes » peut être considéré comme satisfaisant au Cycle 2, et trop imprécis au Cycle 3, durant lequel l'élève fait l'apprentissage en acte des muscles sollicités.

Illustration 2, la présentation d'un dispositif d'apprentissage

L'oral est objet d'apprentissage dans le contexte qui invite l'élève à présenter, en lieu et place de l'enseignant un dispositif d'apprentissage. Par cet exercice, l'élève apprend et s'aperçoit s'il y a des éléments plus ou moins compris ou clairs. L'objet d'apprentissage devient alors moyen d'apprentissage.

Laisser parler l'élève, c'est lui permettre de mémoriser et d'apprendre par la mobilisation des mots, des concepts, des connaissances. Par exemple, lors d'une rotation sur des ateliers, un élève est systématiquement impliqué pour présenter au groupe suivant l'atelier, les consignes, les critères de réussite ou de réalisation. Il est probable, comme pour l'apprentissage par l'observation, que la parole de l'élève au regard de ses pairs et sa reformulation des consignes soient plus efficaces que la communication de l'enseignant.

De même, l'activité de conseil ou de tutorat devient un moyen d'apprentissage, d'expression, de prise de responsabilité et de décision. Par le travail de l'oral, l'élève est plus acteur de son activité d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant favorise la co-construction pédagogique entre pairs, il accompagne et aide à l'explicitation, donne les moyens de communiquer sur ce qu'il y a à apprendre grâce aux principes d'efficacité ou critères de réalisation par exemple. Il fournit les supports nécessaires aux interactions et aux échanges : écrit, iconographie, mais également vidéo, oral. Cette posture d'accompagnant permet la réalisation de fiches ateliers co-construites. L'interaction permet de gagner en précision sur la description et la prise de recul. De ces échanges naissent des analyses, des argumentaires qui facilitent l'apprentissage, autant que développent les compétences langagières¹.

Illustration 3, le bilan de leçon

Le bilan de la leçon permet de participer de façon constructive à des échanges oraux. L'oral prend ici toute sa place pour accueillir la diversité des points de vue, plus largement des expériences individuelles et collectives : de la spontanéité des émotions et de l'action, à la conscientisation et la réflexion (identifier, nommer, maîtriser ses propres émotions et celles des autres).

L'enseignant accueille la parole de l'élève, anime les échanges, accompagne la pensée et favorise la mutualisation. Il fait de ce bilan de leçon un temps d'appréciation des compétences orales et dessine des perspectives. Par cette activité, l'enseignant crée les conditions du plaisir de participer, de partager. Il suscite le désir d'exprimer son opinion et d'écouter celle des autres, de s'intégrer au groupe².

¹ GUILON (S.), « Développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi », e-novEPS n°20, janvier 2021

² CHIRIAC (L.), « L'oral, objet ou moyen d'apprentissage ? », Professional Communication and Translation Studies, 2013

Illustration 4, le débat

La quatrième illustration prend appui sur l'oral, lors de situation débat (Tab.2). Là encore, parce qu'il dépasse la simple expression spontanée, il devient l'objet d'un apprentissage dont l'enseignant est le garant ou le metteur en scène. Les attendus fixés à travers les programmes et le socle commun, sont l'affaire de tous, pas uniquement des enseignants de français ou de langues. L'EPS a toute sa place et joue son rôle au côté des autres disciplines. Le langage du corps, des émotions, de l'art, sont autant de richesses que le cours d'EPS peut aborder et développer³, complémentarément aux compétences langagières plus spécifiques.

Évidemment le travail du spectateur dans le Champ d'Apprentissage 3 favorise ce type de travail, mais pas uniquement. Les occasions de développer l'esprit-critique en EPS sont diverses et variées : co-construction d'un code commun en acrosport, des règles en jeux traditionnels ou sports collectifs, de situations de co-évaluation, de comparaison de stratégies individuelles ou collectives. La liste est longue et non exhaustive.

Pour ce faire, il convient de créer les conditions d'expression de l'orateur et d'écoute des auditeurs, qui dans l'alternance des rôles offrent à tous, la possibilité de s'exprimer et d'apprendre dans un climat respectueux de chacun. L'élève devient un ami-critique selon des règles et modalités co-définies par l'enseignant et le groupe classe. Quelques principes peuvent émerger :

- Répartir la parole si je constate que les élèves qui interviennent sont tout le temps les mêmes ;
- Permettre aux élèves de débattre, d'exposer leurs idées et d'être ouverts à l'altérité de l'autre ;
- Faire prendre conscience de l'impact de la parole : POSER, et aussi PESER ses mots.

Voici quelques illustrations de bonnes pratiques, d'un cadre qui peut contribuer à fixer l'enseignant pendant les temps de débats, moments privilégiés pour instaurer des règles de prise de parole et d'écoute de l'autre, favorables à l'exercice de l'oral.

Pour aller plus loin sur ces cadres éthique, politique et pédagogique, des documents ressources sont disponibles sur Eduscol⁴, afin d'étayer l'intention de formation de l'enseignant, la mise en activité des élèves, autour du débat réglé à l'école élémentaire, du débat au collège et du débat argumenté au lycée.

³ CHEVAILLER (N.) « Construction d'un langage non verbal au service de l'oralité » e-novEPS n°20, janvier 2021

⁴ L'oral au Cycle 3 : enjeux et problématiques, regards d'experts, Eduscol

Tab 2 : L'oral lors du débat

Objet d'apprentissage	Interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre (Programmes de Cycle 4)
Dispositif	Débat, "remue-méninges" Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré, etc.
Compétences travaillées	Développer l'argumentation Écouter les autres Convaincre son auditoire
Axes de progrès ou degrés de maîtrise	Respecter la parole, l'avis, l'opinion des autres Oser prendre la parole, exprimer une opinion personnelle, divergente

L'oral s'écrit à plusieurs

Si pour Jean Paul Sartre, « l'enfer, c'est les autres »⁵, l'inverse est vrai aussi : sans les autres, nous ne sommes rien. L'oral n'existe que parce qu'un ou plusieurs destinataires lui sont associés, car sans écoute, il n'y a pas de partage et de fait, pas d'apprentissage. Il est donc éminemment collectif et son parcours de formation l'est aussi.

Tout à chacun admet aisément la nécessité de pratiquer beaucoup l'oral pour le maîtriser. Un entraînement continu pour un perfectionnement s'impose. L'objectif recherché est de penser, structurer, anticiper et faire construire l'oral sur des temps différents de la leçon. Toutefois, si l'apprentissage de l'oral demande du temps il est alors à accorder dans la planification didactique et pédagogique de chaque discipline. Cela suppose un travail collectif, au sein de l'équipe EPS mais plus largement, en équipe pluridisciplinaire dans une dynamique collective, réfléchie, d'équipes pédagogiques.

Deux propositions s'orientent dans ce sens :

- A l'échelle de l'équipe pédagogique EPS : construire l'oral devient un axe du projet pédagogique à décliner en termes d'objectifs, de moyens, de mises en œuvre, de parcours de formation et d'évaluation, selon une méthodologie d'analyse et de projet ;
- A l'échelle de l'équipe enseignante de la classe: co-construire l'oral au sein d'un projet de classe partagé et en fonction du niveau initial, des caractéristiques des élèves au regard de leur maîtrise de la langue, leur aisance dans la prise de parole, ou encore en fonction du climat et entente au sein du groupe classe. Ces éléments s'inscrivent afin d'envisager des axes de transformation transversaux pour oraliser avec succès.

⁵ SARTRE (J-P.), Huit Clos, 1943



De l'enseignant vers l'élève-orateur

De l'enseignant vers l'élève, un processus de dévolution

Et si l'enjeu n'était pas la bascule : minorer la parole de l'enseignant pour majorer la parole de l'élève ? Temps d'enseignement, dispositifs pédagogiques peuvent être dévolus aux élèves. Les bénéfices sont réels pour l'élève comme pour l'enseignant.

Un réel enjeu de formation pour l'élève

« Tu me dis, j'oublie ; tu m'enseignes, je me souviens; tu m'impliques, j'apprends »⁶. Donner et faire construire la parole par les élèves participe à ce processus, permettant de passer de l'élève actif vers l'élève acteur. En acceptant le jeu du remplacement de sa parole par celle de l'élève, l'enseignant lui permet de développer des démarches pour faire, et ce à deux niveaux, celui de l'élève-orateur (précision, concision, structuration, argumentation...) comme celui de l'élève-récepteur (écoute, empathie, acceptation et sens à la parole de l'autre...).

L'apprentissage de l'oral ne se fait pas au détriment du temps d'action moteur, mais bien à son service et celui des compétences transversales : savoir se préparer et s'entraîner, construire durablement sa santé (échauffement, « coaching »...), exercer sa responsabilité individuelle et au sein d'un collectif. Le développement de la motricité reste au cœur des apprentissages dépassant sa juxtaposition avec l'oral, au profit de leur articulation dans et pour l'action physique. « L'acte de parole est aussi un lieu d'invention du savoir »⁷.

Un constat : l'enseignant parle trop !

« Les enseignants utilisent en continu leur voix pendant 20 à 25 % de leur temps de travail », un taux plus important que la majorité des professions » explique la chercheuse et orthophoniste Angélique Remacle⁸. L'enseignant met en danger tout au long de sa carrière, ce qui constitue pourtant son instrument de travail principal : sa voix. La dévolution de certains temps de parole aux élèves, outre les autres bénéfices cités, permettrait d'éviter le surmenage (utilisation supérieure à la capacité de récupération) et le malmenage (forçage) vocaux.

⁶ XUN (K.), traduit du chinois par Homer.H, The merit of the Confucian, Londres, 1927

⁷ WAQUET (F), Parler comme un livre : l'Oralité et le Savoir, 2003, Paris, Albin Michel

⁸ MORSOMME (D.), REMACLE (A.), «La charge vocale », *Rééducation orthophonique* n°254, 06/2013

Un défi pour l'enseignant et une interrogation pour la formation ?

Dévoluer la parole est formateur pour l'élève, mais aussi utile pour l'enseignant. Cela permet cette nécessaire mise à distance, de se dégager du temps pour observer les élèves, intervenir auprès d'eux, de manière personnalisée.

Le premier obstacle à la construction de l'oral par les élèves est sans doute que l'enseignant cède la parole: si l'oral est « l'expression du Moi », le réduire est déjà accepter de faire moins de place au Moi, et davantage aux élèves. En classe souvent les temps de verbalisation sont surtout au service de la parole de l'enseignant. L'expression de l'élève devient validation ou caution de la parole du professeur, alors que l'objectif avoué par l'enseignant est de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Mais la prise de parole de l'élève implique *de facto* le retrait de la parole de l'enseignant : « autoriser les élèves à parler, c'est parfois se contraindre à se taire ». Le vide alors créé fait peur, comme si céder la parole était synonyme de perte de contrôle, préoccupation majeure de l'enseignant débutant.

Construire l'oral de ses élèves, avec ses élèves, suppose effectivement un « lâcher-prise », une relation de confiance dans les ressources de chacun, du groupe classe. Lors de stages de formation, le formateur invite les professeurs à prendre appui sur la posture du sophrologue, guidant mais aucunement sachant : non directive, confiance dans les ressources de chacun, mutualisation des expériences. L'enseignant n'est plus source unique du savoir mais se réfère à la multiplicité des interactions formatrices.

Si écouter les élèves, accepter de leur donner la parole est un geste professionnel, il interroge les institutions de formation, l'accompagnement de la professionnalisation, autant que l'expérimentation personnelle. Entraîner les élèves dans des activités impliquant des moments de découverte et de mutualisation, les placer en situation de recherche pour favoriser les échanges, réfléchir à la manière favorisant l'instauration d'un climat de classe propice à l'apprentissage de l'oral dans les cours, s'apprend, se développe, se perfectionne. Privilégier des choix didactiques et pédagogiques pour favoriser l'oral comme objet et moyen d'apprentissage, c'est, par exemple, choisir des activités coopératives.

⁹ RAMBAUD (P.), « Le silence de l'enseignant », *Les Cahiers pédagogique* n°553, Mai 2019



Conclusion

A l'heure où le développement des compétences orales prend une dimension forte, incarnée par le grand oral notamment, l'EPS ne peut que s'interroger sur ses contributions dans le parcours de formation de l'élève, de l'école élémentaire au lycée, et au-delà, dans la formation de l'étudiant et du professionnel tout au long de sa vie.

Cet article vise humblement à donner de l'épaisseur à ce contenu déjà omniprésent dans les pratiques d'enseignement, mais qui n'est pas toujours clairement identifié et explicite pour les élèves. Il s'agit d'aider à initier des pistes et réflexions et de mises en œuvre pour en faire un réel objet d'apprentissage.

Ce faisant, il ambitionne de repositionner la parole du côté de l'élève par une plus grande place laissée. Il invite à l'inflexion de la pédagogie de l'enseignant, sans la révolutionner, pour simplement re-questionner la mise en activité, les supports et les interactions favorables à l'émergence d'un élève orateur.

Cette approche est mise en perspective au filtre de la formation et de la mise en expérimentation, car si l'oral s'apprend, c'est qu'il s'enseigne.

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Le débat démocratique

Christophe CARPENTIER
IA-IPR EPS Académie de Nantes

Les prises de parole des élèves sont assez généralement exploitées par l'enseignant afin de vérifier leur compréhension sur le travail à mener, les principales notions, démarches ou encore sur la connaissance d'un lexique spécifique à telle ou telle activité support en EPS. Elles s'inscrivent assez souvent dans un format de questions-réponses, le plus souvent attendues.

Toutefois d'autres espaces et temps d'échanges sont également offerts aux élèves lors des leçons d'EPS, lorsqu'ils ont à s'engager par exemple dans le cadre de travaux de groupe ou en binômes¹. Leur efficacité peut néanmoins être questionnée, tant que le plan des habiletés sociales et communicationnelles qu'ils supposent, que de leurs effets sur les progrès des élèves en situation d'apprentissage.

Ces moments qui font place à la rencontre et à la découverte de l'autre sont-ils suffisamment pensés ? Comment en faire des moments de débat démocratique porteurs d'enjeux citoyens au service des apprentissages en EPS ?

¹ KERJEAN (M.), « moins parler pour mieux faire parler les élèves », e-novEPS n°20, janvier 2021



Oral et débat démocratique

Un oral pour apprendre et former le citoyen

Dans le cadre scolaire, la prise de parole de l'élève peut s'exercer à diverses occasions et de diverses manières en EPS. Elle peut intervenir dans l'interaction avec l'enseignant ou de manière spontanée, par exemple lorsqu'il s'agit de construire des notions, d'acquérir des démarches, d'analyser des situations, d'exprimer des sentiments, des émotions. De nombreux travaux mettent ainsi en évidence la participation de la verbalisation mais également des processus interactifs langagiers aux acquisitions scolaires². L'oral constitue un socle qui contribue aux acquisitions et favorise la construction de la pensée³

Dans ce contexte, aux côtés d'un oral d'interaction enseignants-élèves, géré ou médié par l'enseignant, et qui occupe assez souvent le devant de la scène, se développent également des espaces et temps d'échanges entre élèves propices à l'agir ensemble et aux apprentissages. Les élèves en EPS se voient assez régulièrement confiés par exemple la mise au point d'organisations, de productions collectives, de stratégies de jeu ou d'action supposant des échanges entre eux au sein de groupes constitués.

L'oral est à ce titre un vecteur d'apprentissages. Mais il constitue dans le même temps un moyen privilégié par lequel l'individu se construit en tant que personne, se découvre en même temps qu'il découvre ses pairs, dans un mouvement propice à la formation du citoyen⁴.

Les textes programmes font d'ailleurs résonner ce message, en reliant les échanges entre élèves et certaines valeurs de solidarité « La solidarité se développe dans les pratiques physiques grâce aux échanges entre les élèves qui apprennent ainsi à agir ensemble, à se connaître, à se confronter les uns aux autres, à s'aider, à se respecter quelles que soient leurs différences »⁵.

Toutefois, la question des échanges entre élèves représente parfois un espace sur lequel l'enseignant considère qu'il a peu de prises, ou qui laisse émerger des moments parfois peu satisfaisants sur le plan de l'écoute, de la compréhension d'autrui, de la prise de décision, plus largement, de la coopération entre élèves.

2 JAUBERT (M.) « interactions langagières et apprentissages », Journée d'étude, Amiens, 2005 Communication orale : langage oral et construction de savoirs en classe de sciences.

3 « Enseigner l'oral qui structure la pensée », *Revue Animation & Education* n° 274 - Janvier Février 2020

4 CALICCHIO-LAPIQUE (V.), *Compétences orales et formation du citoyen : des apprentissages en inter-action(s)*. Linguistique. Université Jean Monnet - Saint-Etienne, 2013

5 Programmes d'enseignement commun du lycée général pour l'EPS : Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019.

Le débat démocratique

Dans les contextes où les élèves ont par exemple, à « agir ensemble », à « se mettre collectivement en projet », à « coopérer autour d'objectifs ou de productions communes », les espaces d'échanges supposent, pour que l'exercice soit efficace, la mobilisation de contenus relatifs à l'apprentissage du débat démocratique entre élèves.

Ce débat repose sur une forme de dialogue où chacun peut exprimer son point de vue, accepter et comprendre celui d'autrui et le prendre en compte⁶. L'intérêt de s'intéresser aux modalités d'un débat démocratique entre élèves tient à ce que les habiletés sociales et langagières qu'il sous-tend ne vont pas de soi. La confusion entre le fait de débattre et d'être « contre l'autre » n'est pas rare par exemple chez les élèves. En fonction des élèves, cela peut prendre la forme d'échanges courts où chacun impose à l'autre ou aux autres son point de vue, excluant alors d'autres protagonistes des échanges, ou à l'inverse à des formes d'inhibition, ou encore à des problèmes de sens liés à l'activité du débat et qui peuvent dans ce cas en faire un exercice stérile et improductif au regard des apprentissages visés. La compétence à débattre de manière démocratique apparaît à ce titre comme un enjeu et un tremplin tant sur le plan de la construction de la personne que sur celui des acquisitions disciplinaires. Mais ces espaces d'échanges ou de débats entre élèves, dont au mieux parfois, on rend possible l'existence, méritent d'être suffisamment appréhendés dans leurs contenus et leur structuration.



Le débat démocratique, un sujet et des conditions

Une question de sujet

L'exercice du débat pose la question de définir sur quel sujet les élèves débattent. En effet, il ne s'agit pas de débattre de manière formelle ou artificielle mais bien de faire vivre une citoyenneté en actes, à partir d'un sujet de débat porteur d'acquisitions significatives motrices, méthodologiques et éducatives. Dans le quotidien des situations d'enseignement en EPS, le fait d'instaurer des temps d'échanges, par exemple au cours de « temps morts » en basket ball, ou entre joueur et « coach » en badminton, ne suffit pas toujours à déclencher des échanges propices aux apprentissages et aux progrès moteurs des élèves. L'instauration de moments d'échanges constructifs entre les élèves, c'est-à-dire favorisant l'écoute, la compréhension d'autrui, le partage de points de vue et la prise de décision en commun au service des apprentissages suppose selon nous certains repères.

⁶ CARPENTIER (C.), LELEU (E.), « Apprendre à débattre et à communiquer au collège, une action EPS-Lettres », CRDP Nord Pas De Calais, 2013.

Assez souvent, la difficulté tient en effet à ce que le sujet du débat ne permet pas d'enclencher la dynamique d'échanges attendue entre les élèves. Ainsi, le fait de définir un but commun trop large, « s'organiser collectivement entre deux temps de jeu pour le gain d'une rencontre » ou trop vague, « échanger pour élaborer une stratégie de jeu en badminton, en l'absence de repères objectifs liées à ces stratégies », ne suffit pas pour déclencher une dynamique de débat qui fait sens pour les élèves. De nombreuses expérimentations pédagogiques et théoriques⁷ qui s'intéressent à la question font apparaître la nécessité de circonscrire le sujet du débat, de partir d'éventuelles controverses, dilemmes, de questions posées qui font sens pour les élèves. Cela revient donc à définir clairement et précisément ce qui est mis à l'étude et au cœur du débat entre élèves, au service des apprentissages. A titre d'illustration, faire débattre deux élèves à propos du choix de stratégies de jeu en badminton face à un adversaire identifié, mérite certainement, et à la fois : une appropriation de stratégies possibles de jeu dans le cadre d'un rapport de forces clairement caractérisé et identifié, et la mesure potentielle des effets des choix stratégiques sur l'évolution du rapport de forces, au cœur des apprentissages.

Le sujet du débat répond ainsi à la fois des exigences de fond et de forme :

- sur le fond, en mobilisant les échanges des élèves vers des intentions didactiques ciblées, et de préférence structurées autour d'une interdépendance des actions entre élèves, en accord avec les principes d'un apprentissage coopératif⁸ ;
- sur la forme, en posant certains principes d'élaboration du sujet : ni trop fermé pour éviter des réponses univoques et formelles, ni trop ouvert au risque d'amener les élèves à ne pas s'exprimer ou s'exprimer sur des sujets disparates sans pour autant débattre en commun du problème posé⁶. Selon le principe cher à John Dewey « Toute leçon doit être une réponse à une question », et comme l'y invitent certaines expérimentations pédagogiques, la mise en questionnement des élèves peut représenter une condition favorable à l'instauration d'un débat qui sert les apprentissages.

7 AURIAC -PEYRONNET (E.), Je parle, tu parles, nous apprenons : coopération et argumentation au service des apprentissages, Eds De Boeck Supérieur, 2003

8 BAUDRIT (A.), " L'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique", Eds De Boeck Supérieur, 2007

Les conditions du débat

Au-delà de la définition du sujet, le débat entre élèves est une activité qui s'organise, se conçoit, et ne peut se confondre ni avec le laisser faire ni avec une posture de contrôle des échanges de la part de l'enseignant. Sa mise en forme repose sur une structuration de l'autonomie des élèves et une réflexion sur les conditions pédagogiques favorables.

Différentes formes de structuration du débat entre élèves sont assez largement diffusées⁸ (jigsaw, coopération puzzle, le débat mouvant etc...), la modalité de partage des rôles et des responsabilités pour prendre part au débat est interrogée. Il est possible d'en retenir que l'organisation du débat doit permettre la participation de tous et favoriser une distribution de la parole, de manière démocratique. Dans cette perspective, un certain nombre de rôles et de fonctions peuvent être prévues. Les élèves peuvent tous y être confrontés selon un cadre de fonctionnement établi, favorisant la rotation des rôles et l'équité dans la prise de parole.

De plus, dans le cadre de l'EPS, se conçoit aisément un temps du débat à la fois suffisant et limité⁶. Suffisant pour s'exprimer, écouter les avis, extraire d'éventuels sujets d'accord ou de désaccord et permettre à chacun de donner son avis personnel. Limité pour répondre aux exigences du temps de pratique et encourager le fait d'aller à l'essentiel et de s'impliquer dans la prise de décision à venir.

Une construction du débat qui s'accompagne au fil de l'eau

L'observation des élèves permet de disposer de repères afin d'apprécier les progrès qu'ils peuvent réaliser ou pas dans cette activité de débat, et les y accompagner au fil de l'eau.

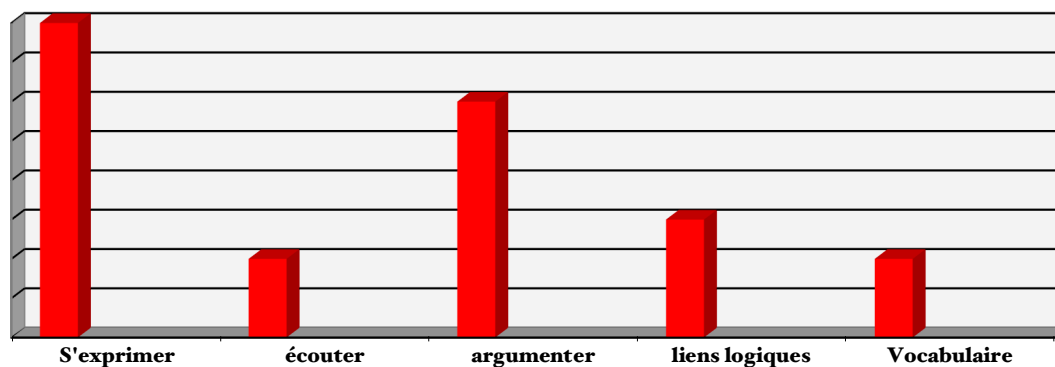
Écouter, s'exprimer et argumenter, mobiliser des connecteurs logiques et le lexique adéquat constituent autant de contenus au service d'un débat démocratique favorable aux analyses, aux décisions lucides puis aux tentatives efficaces des élèves en action. A titre d'illustration, la mobilisation par les élèves de connecteurs logiques identifiés, « si, alors, mais, cependant... », de phrases d'accroche, « je suis d'accord avec toi parce que... je ne suis pas d'accord avec toi parce que... », peut contribuer à rendre plus efficace l'exercice du débat, et à tisser des liens explicites entre différentes disciplines sollicitant le débat, disciplines généralement cloisonnées dans l'esprit des élèves.

Ces contenus du débat permettent d'outiller les élèves, d'objectiver leur engagement dans le débat et d'identifier des besoins éventuels⁶. Le travail autour du débat démocratique peut également obtenir plus d'écho s'il trouve une résonance dans d'autres temps et d'autres lieux disciplinaires. En effet, l'exercice du débat démocratique n'est pas spécifique à l'enseignement de l'EPS. Les contenus inhérents au développement d'une activité de débat peuvent être mobilisés et approfondis dans le cadre d'autres enseignements.

La représentation d'un profil d'élève ou un groupe d'élèves, qui ose prendre la parole, donner son avis et le justifier est possible (sch.1). Toutefois s'il n'y a pas de prise en considération des propos

des autres, ceci peut avoir pour conséquence de scléroser le débat et de limiter l'efficacité des apprentissages.

Schéma 1. : représentation des différents types de contenus privilégiés par un élève ou un groupe d'élève.



A partir de cette schématisation, il apparaît possible de développer une stratégie d'intervention qui amène à définir des axes de progrès sur la compétence des élèves à débattre, au service des apprentissages disciplinaires, progrès qui peuvent s'incarner dans un outil de suivi (Tab.1). Cet outil de suivi peut alors être contextualisé et coloré en lien avec les attendus du milieu pédagogique et didactique proposé aux élèves.

Tab.1 : Descripteurs de la maîtrise du débat

Progrès	Descripteurs
Étape 1	Ne prend pas la parole ou prend la parole sans lien avec le sujet du débat. L'élève assimile parfois l'activité de débat et le conflit interpersonnel
Étape 2	Est capable d'écouter et de prendre la parole de manière pertinente, en lien avec le sujet du débat
Étape 3	Capable de conforter ou contredire le point de vue d'autrui à partir d'arguments étayés
Étape 4	Engage et anime le débat



Illustration

Quand le débat démocratique se met au service du respect mutuel et de l'amélioration du jeu en Basket ball⁹

Une raison de débat démocratique entre filles et garçons

La capacité des filles et des garçons à communiquer, à s'accepter mutuellement au sein des situations de jeu est souvent recherchée par les enseignants d'EPS. Dans ce cadre, comment créer un milieu favorable aux interactions positives et constructives entre filles et garçons, au service de l'efficacité de l'équipe ? Le débat démocratique, en offrant l'opportunité à chaque élève d'argumenter, en favorisant une répartition équitable de la parole, ainsi que la prise en compte du point de vue de l'autre dans le cadre d'un projet commun, peut constituer à la fois un support pertinent d'éducation à la citoyenneté et un levier d'apprentissages.

Le « temps mort » en basket ball

En basket ball, en milieu fédéral, le « temps mort » consiste en une interruption du jeu demandée par l'entraîneur. Ce temps, sollicité à un moment stratégique de la partie, est généralement consécutif à des phases d'observation et d'analyse qui appellent un certain nombre de modifications du jeu de l'équipe. Il permet ainsi à l'entraîneur de distribuer des consignes que les joueurs tentent de mettre en œuvre lorsque la rencontre reprend.

En milieu scolaire, et dans le cadre d'équipes mixtes, ces moments d'interruption du jeu peuvent être exploitées en vue d'amener les élèves des deux sexes à prendre en compte le point de vue de l'autre pour mettre au point des stratégies communes liées au jeu. Il s'agit alors d'un temps de discussion dont la dimension éducative peut être exploitée et qui devient, à cet égard, un moment porteur d'éducation à la citoyenneté et au service des apprentissages.

Pour autant, le fait d'instaurer un « temps mort » ne suffit pas à en faire un « temps vivant » et un moment de débat démocratique. Ce moment peut aussi devenir le théâtre de conflits interpersonnels, et Il n'est pas rare d'observer des réactions de rejets entre filles et garçons s'attribuant mutuellement la responsabilité des résultats obtenus. Les garçons dénoncent parfois l'absence de vitesse dans le jeu des filles, leur difficulté à conserver la balle dans l'affrontement physique. A l'opposé, les filles font parfois remarquer l'absence de « sens collectif » et le manque de lucidité dans les choix¹⁰.

9 CARPENTIER (C.) : « La mixité en EPS : vers plus d'équité », In « la citoyenneté », Coordonné par Amaël André, Collection pour l'Action, Eds EPS, 2014

10 PATINET (C.) , Mixité-Égalité en EPS, conférence, STAPS de Nantes, mars 2018

L'instauration d'un temps de débat au cours duquel l'élève échange de manière constructive, en favorisant l'écoute, la compréhension d'autrui, en évitant les généralisations et simplifications abusives qui alimentent les stéréotypes entre filles et garçons, apparaît donc favorable.

Les conditions du débat démocratique entre filles et garçons

Le débat doit être circonscrit sur le fond et la forme. Sur le fond, la définition du sujet du débat est posée. Ainsi, il est possible de mobiliser les élèves vers des intentions communes et ciblées, qui dépassent le simple relevé de points marqués.

A titre d'illustration, la capacité de l'équipe à placer un ou une joueuse en situation de tir favorable, dans une des zones de tir favorables identifiées en commun, pourra structurer le jeu collectif en alliant autant les aspects perceptifs et décisionnels que techniques et physiques. En valorisant les points marqués à partir de ces zones, la responsabilité individuelle au service du collectif peut être sollicitée pour tous. Ce qui est mis ainsi en avant, c'est l'acquisition d'un « savoir circuler »¹¹ aux abords de la cible, directement associé au développement d'un « savoir se mettre au service du ou de la partenaire ». L'exercice du défi et de la domination physique peut ainsi être dépassé afin d'apprendre aux élèves à construire ensemble des codes de circulation, tout en prenant en compte des dimensions de l'engagement satisfaisant à la fois les filles et les garçons. La structuration de l'interdépendance des actions et rôles dans le jeu permet d'asseoir cette mobilisation collective.

Sur la forme, cette mobilisation collective peut s'engager à partir d'une question simple mais ciblée en lien avec la construction de codes d'engagement vers la cible : Par exemple, « Qui va où ? dans quel ordre ? à quel moment ? » Enfin, l'organisation de la forme du débat doit permettre la participation de tous et limiter la monopolisation de la parole par certains. Dans cette perspective, un certain nombre de rôle et de fonctions peuvent être prévus :

- Reporter
- Analyser
- Décider

Les élèves y sont tous confrontés, suivant un cadre de fonctionnement qui peut être exploité régulièrement au cours d'une séquence. « Reporter » revient à « l'observateur » qui rapporte la réussite ou non de la situation en s'appuyant sur des critères objectifs. « Analyser » incombe aux joueurs qui « analysent » à tour de rôles la pertinence des décisions prises au regard des propos « rapportés ». « Décider » constitue la tâche de tous. Il s'agit de parvenir à un accord commun afin de maintenir, réajuster ou modifier le projet initial. La posture d'accompagnement de l'enseignant, à l'écoute et qui relance le débat sans imposer ses propres vues, peut alors participer de cette mise en œuvre.

11 LEMAIRE (J.), « Elaborer des formes de pratiques scolaires : la condition pour éduquer physiquement », Cinèse n°12, Académie de Lille, janvier 2008



Conclusion

Si l'oral tend à grandir institutionnellement¹², il appelle également la démonstration qu'il peut à la fois favoriser les apprentissages et faire grandir les élèves dans leur capacité à se découvrir et découvrir l'autre, dans l'altérité. C'est le pari ici recherché en EPS au travers de l'exercice du débat démocratique.

Les occasions sont présentes et dépassent assez largement l'acquisition d'un lexique spécifique à la discipline. Elles peuvent laisser entrevoir une réflexion digne d'intérêt sur les espaces d'échanges entre élèves, en y recherchant les conditions de leur efficacité, pour des apprentissages moteurs et citoyens.

¹² Epreuve orale dite « Grand Oral » de la classe de terminale de la voie Générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, Bulletin officiel spécial n°2 du 13 février 2020

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Un parcours oral au collège

Mathieu JEAN

Professeur d'EPS, Le Mans, 72

Doit-on parler de l'oral à l'école ou peut-on parler de l'oral de l'école? Oral et École ne cristallisent-ils pas d'emblée un véritable choc des cultures? L'oral peut, en effet, être considéré comme un marqueur culturel portant les traces des lieux géographiques, des milieux ruraux ou urbains mais aussi des milieux familiaux ou sociaux.

Françoise Gadet illustre la diversité des «parlers jeunes» au plan phonique. Ainsi, le prétendu accent des adolescents, le rendu grammatical, les écarts par rapport à la syntaxe standard et qui conduit à « s'interroger sur l'évolution de la langue et les innovations¹. L'élection d'Aya Nakamura à l'Académie française ne peut-elle pas pourtant marquer une certaine forme de rapprochement des cultures orales? Qu'en est-il à l'école?

¹ GADET (F.), Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle, 2017



Un parcours oral

Culture scolaire de l'oral

L'oral des élèves est apprécié par rapport à l'écart à la norme, à la norme de la culture de référence : la culture scolaire. Or, cette norme ou cette culture, c'est davantage l'enseignant qui l'incarne alors qu'il peut aussi en être la cheville ouvrière pour l'élève. Paradoxalement, minorer la parole de l'enseignant pour majorer celle des élèves² constitue un enjeu de développement des compétences orales.

Par ailleurs, s'il est possible de penser que l'oral permet de réduire les inégalités à l'école et ce, comparativement à l'écrit, l'oral est peut-être lui-même porteur, voire même créateur des inégalités entre les élèves.

Dès lors, comment réduire les inégalités générées par l'oral et comment différencier les formes que peuvent prendre l'oral ? Comment faire avec, pour aller contre l'oral de certains élèves ? Comment rapprocher la culture orale de tous les élèves de la culture orale de l'école ? Comment fonder une véritable culture commune de l'oral à l'école, en et par l'Éducation Physique et Sportive ?

Un parcours oral

L'idée est de diversifier les opportunités proposées aux élèves d'utiliser l'oralité pour augmenter leur temps de parole et la nature des oraux. C'est en proposant un parcours de formation oral que l'enseignant peut construire avec ses élèves des rencontres régulières et répétées avec cet enjeu actuel³.

Si les langages prennent différentes formes comme l'attestent les quatre sous-domaines des langages pour penser et communiquer dans le domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C)⁴, il semble que l'oral peut largement en dépasser ses frontières pour envisager, de façon synchronique, son omniprésence dans les quatre autres domaines et, de façon diachronique, de la petite enfance à l'âge adulte. Quels peuvent être alors la place et le rôle de l'EPS au collège dans cette formation de l'élève à l'oral, par l'oral et pour l'oral, alors même qu'il est rappelé dans le socle commun que « tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue »⁵ ?

² KERJEAN (M.), « Moins parler pour mieux faire parler l'élève », *e-novEPS* n° 20, Janvier 2021

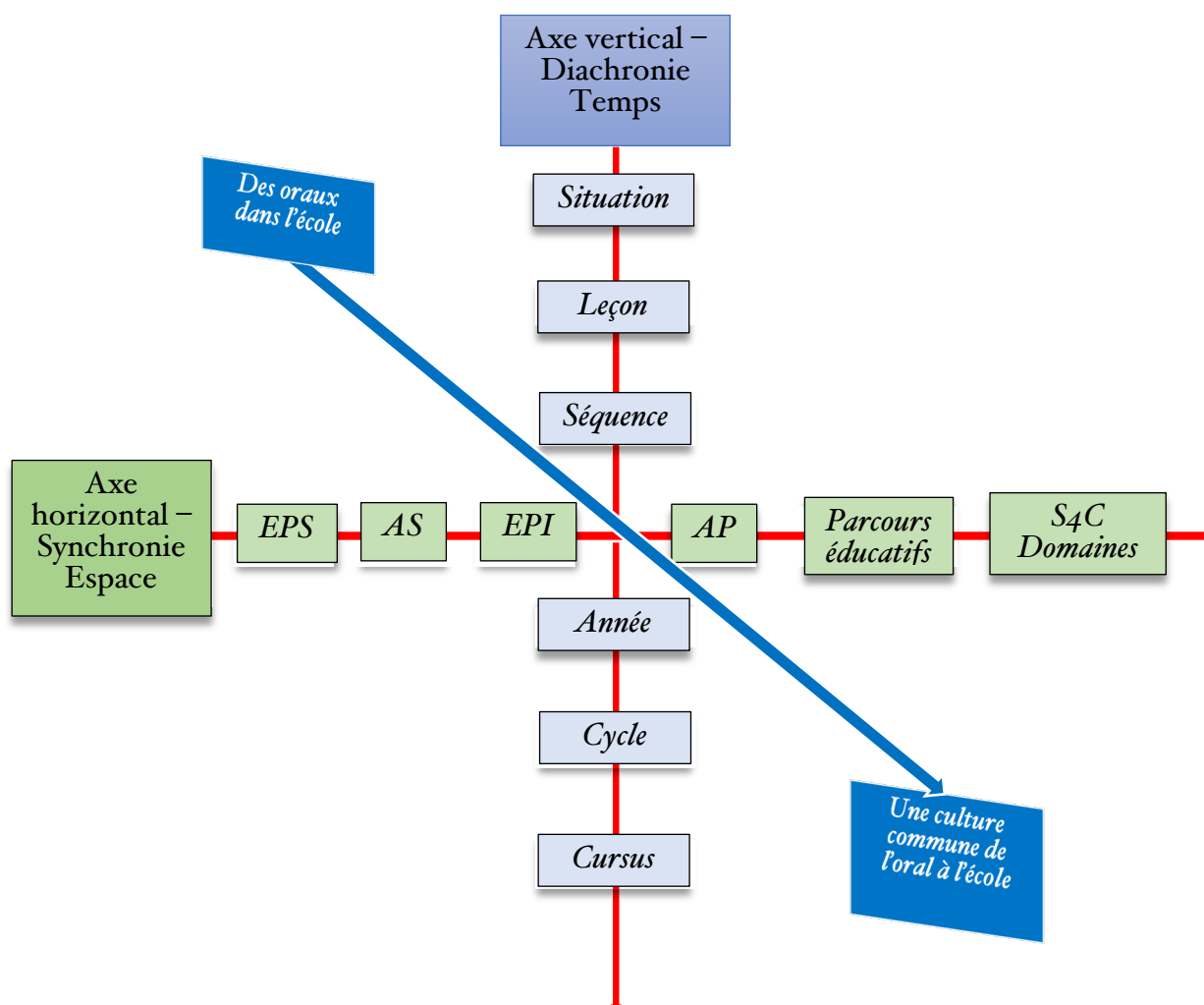
³ BOUTEC (V.), Une progression spiralaire, *Les Cahiers pédagogiques* n°553, Mai 2019

⁴ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture - Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 – décret n°2015-372 du 31-3-2015

⁵ Ibid.

L'implicite est insuffisant pour que les élèves développent de véritables compétences orales. L'oralité s'envisage alors selon un parcours soclé et spiralaire d'une part (axe horizontal) mais également, cyclé et curriculaire d'autre part (axe vertical), comme l'illustre le schéma 1. Pensé en EPS, l'oral devient ainsi un « fil bleu éducatif »⁶ aux côtés de fils rouges moteurs, dans un parcours de formation en et par l'EPS qui se veut équilibré, progressif et complet. Ce parcours contribue à une véritable culture commune de l'oral à l'école en proposant aux élèves un oral anglophone, un oral méthodique, un oral citoyen, un oral corporel et un oral culturel.

Schéma.1 : Un parcours oral en et par l'EPS au collège



⁶ ROOSLI (W.), « Fil rouge et fil bleu : Pour cibler les "incontournables" moteurs, méthodologiques et sociaux et tisser les compétences des programmes : un exemple en Acrosport, niveau 2 », *Enseigner l'EPS*, 2015



Cadre d'analyse et illustrations

Un cadre d'analyse et trois enjeux

Le cadre d'analyse utilisé s'organise autour de trois enjeux principaux :

- envisager l'oral à la fois comme un objet et un moyen de l'apprentissage pour proposer non seulement des apprentissages sur l'oral en et par l'EPS mais aussi des apprentissages moteurs et non moteurs, dans les cinq domaines par l'oral ;
- envisager l'oral à la fois du côté de l'expression mais également du côté de la compréhension pour favoriser la communication entre un émetteur qui dit (codage) et un récepteur qui comprend (décodage) ;
- envisager l'oral à la fois sur le fond et sur la forme pour favoriser l'émergence de sens dans les discours entre le vocabulaire illustrant le fond de la connaissance de l'élève et une certaine grammaire de l'oral⁷ permettant de mettre en forme son discours.

L'oral au carrefour des 5 domaines et des 4 champs d'apprentissage

Pour illustrer le parcours de formation oral au collège, un exemple de situation d'enseignement-apprentissage est proposé pour chacun des domaines du socle et dans un champ d'apprentissage et une activité-support différente. Ces illustrations sont connectées autant que possible aux différents parcours éducatifs pour diversifier les contextes et donner du sens aux apprentissages oraux des élèves (Tab.1)

⁷ FRADETTE (S.), La grammaire de l'oral : une grammaire pas comme les autres, Cégep de Jonquière.

Tab 1 : L'oral comme moyen pour apprendre

Contexte	L'oral comme moyen de contribution à l'atteinte des Attendus de Fin de Cycle (AFC)
<p>Echauffement « Animation de l'échauffement d'un groupe, en Anglais »</p>	<p>Apprendre à s'échauffer en autonomie par l'utilisation de l'oral EPS Discipline Non Linguistique (DNL) en Anglais EPI EPS - Anglais AFC4 (CA1) : S'échauffer avant un effort</p>
<p>CA 1 Demi fond «Ressentis psychologiques, musculaires, respiratoire, cardiaque »</p>	<p>Apprendre à gérer ses efforts par l'utilisation de l'oral (écouter et comprendre son corps pour exprimer ses ressentis corporels et gérer ses efforts) AFC3 L'oral permet de réaliser des efforts pour aller plus vite et/ ou plus loin. AFC4 L'oral permet de gérer son effort et faire des choix pour réaliser la meilleure performance.</p>
<p>CA2 Course d'orientation « Train bavard, debriefing, analyse de traces GPS, talkie-walkie»</p>	<p>Apprendre à s'orienter par l'utilisation de l'oral (écouter et comprendre autrui et s'exprimer pour conduire un itinéraire). AFC3 L'oral permet de réaliser à deux un parcours dans un environnement inhabituel en milieu naturel aménagé. AFC4 L'oral permet de réussir un déplacement planifié dans un milieu naturel plus ou moins connu.</p>
<p>CA 3 Activités Physiques Artistiques « Ressentis émotionnels »</p>	<p>Apprendre à apprécier des prestations artistiques (écouter et comprendre son coeur pour exprimer sa sensibilité de spectateur et apprécier des prestations) AFC3 L'oral permet de respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres AFC4 L'oral permet d'apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.</p>
<p>CA 4 Ultimate « Système des clubs, auto-arbitrage et ronde »</p>	<p>Apprendre à tenir des rôles par l'utilisation de l'oral (écouter et comprendre les autres et s'exprimer en tant que personne dans différents rôles et de manière citoyenne). AFC3 L'oral permet d'assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe. AFC4 L'oral permet d'être solidaire de ses partenaires, respectueux de ses adversaires et de l'arbitre.</p>

Tab 2 : L'oral comme objet d'apprentissage

Contexte	L'oral comment objet d'apprentissage illustré dans le cadre des Compétences Générales (CG) proposées pour l'EPS
CG1 Echauffement	Une formation à un oral anglophone sur le fond et sur la forme. Savoir s'exprimer et comprendre en anglais pour animer un échauffement en tant que responsable.
CG2 CA 2 Course d'Orientation	Une formation à un oral méthodique sur le fond et sur la forme. Savoir s'exprimer et comprendre à l'oral pour planifier un itinéraire en tant qu'orienteur.
CG3 CA 4 Ultimate	Une formation à un oral citoyen sur le fond et sur la forme. Savoir s'exprimer et comprendre à l'oral pour se faire respecter et respecter autrui dans des rôles de joueur, arbitre, coach et capitaine.
CG4 CA 1 Demi fond	Une formation à un oral corporel sur le fond et sur la forme. Savoir écouter son corps et s'exprimer à l'oral pour verbaliser ses ressentis corporels en tant qu'athlète.
CG5 CA 3 Activités Physiques Artistiques	Une formation à un oral culturel sur le fond et sur la forme. Savoir écouter son cœur et s'exprimer à l'oral pour verbaliser ses ressentis émotionnels en tant que spectateur.



Un oral anglophone à l'échauffement

Quels que soient le cycle, l'année, le Champ d'Apprentissage (CA) ou l'activité support, la multiplication et la diversification des situations dans lesquelles les élèves s'expriment, par exemple en langue anglaise, peuvent être favorisées, à la fois pour les faire s'exercer dans la langue vivante, dans des contextes différents, à la fois pour utiliser cette langue comme marqueur d'apprentissages moteurs et non moteurs en EPS.

En nommant des responsables d'échauffement par groupe affinitaire de quatre/cinq élèves, l'enseignant contribue à l'expression et la compréhension de la langue anglaise, dans une organisation routinière du cours d'EPS. Le rituel est un moment potentiellement important de la séance pour favoriser la mémorisation et la réactivation des notions. Il a plusieurs fonctions : il assure la mise en route de la séance de langue en reprenant des situations récurrentes et permet la réactivation des notions, le réemploi du lexique et des structures rencontrées dans les séquences d'apprentissage. Il introduit une séance de langue reposant sur des situations ou activités qui ont du sens pour les élèves ; il suscite leur participation active, favorise les interactions et l'entraide

Mathieu JEAN, Un parcours oral au collège

Janvier 2021 - Partie 3 - Article 3 - page 6

dans le groupe et développe l'écoute mutuelle. C'est un moment court qui permet de démarrer la séance sur des éléments connus, ce qui est rassurant pour les élèves. En EPS, pour l'apprentissage de la compétence s'exprimer à l'oral, les situations d'échauffement, récurrentes et souvent très ritualisées, sont parfaitement indiquées⁸. En guise de progression, l'élève mobilise ses connaissances, capacités et attitudes avec d'autres groupes, selon d'autres organisations, dans d'autres activités et dans d'autres espace-temps de la leçon.

Ces interventions orales de responsables nécessitent à la fois de s'exprimer en anglais pour celui qui dit et anime l'échauffement, mais aussi de comprendre l'anglais pour les membres du groupe qui écoutent et réalisent l'échauffement. La concrétude de cette situation d'interaction permet de minimiser affectivement l'engagement oral de l'animateur qui montre, et d'illustrer pratiquement la compréhension orale de ses partenaires, qui regardent.

Cependant, l'oral ne doit pas se voir ici supplanter par une certaine forme de démonstration / reproduction des gestes. En effet, l'oral est ici un moyen d'apprendre, par verbalisation, à s'échauffer en autonomie, mais il est également objet d'apprentissage car nécessite l'apprentissage de vocabulaire spécifique, en anglais, sur le fond ainsi que la connaissance des phases, des règles et des contenus d'un échauffement général, complet et progressif sur la forme.

Un travail interdisciplinaire dans le cadre d'un Enseignement Pratique Interdisciplinaire (EPI) peut donc être envisagé avec le professeur d'anglais, notamment autour du vocabulaire du corps humain (joints : ankles, knees, hips, shoulders, elbows, wrists, fingers, neck ; muscles : calves, hamstrings, quads, adductor, biceps, triceps, traps) et des verbes d'action (to run, to warm up, to stretch, to circle...). La production collective de posters rédigés en anglais et affichés dans le gymnase permet alors d'asseoir et d'accompagner, au moins dans un premier temps, les prises de parole des élèves sur des repères tangibles et concrets.

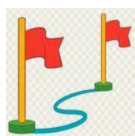
Le professeur d'EPS, conformément au référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation⁹, peut donc utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier pour participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves. Cette expérience typique de l'échauffement vécu en anglais fonctionne alors comme un artefact ou un marqueur somatique pour les apprentissages des élèves. L'expérience orale vécue en anglais dans le cadre de l'échauffement pourrait s'envisager dans d'autres champs d'apprentissages et d'autres domaines du socle.

⁸ THUAL (V.), « S'entraîner en EPS pour l'oral DNB », *e-novEPS* n°15, 2018

⁹ Le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 – arrêté du 01-07-2013

Tableau 3 : Une échelle descriptive pour l'animation de l'échauffement en anglais

Échelle de progrès	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
The leader...	Shows	Says	Explains	Discusses



Un oral méthodique en course d'orientation

Pour envisager un oral méthodique référencé au domaine 2 du socle, la situation d'apprentissage proposée s'appuie sur le champ d'apprentissage 2 et l'activité course d'orientation. Elle consiste à réunir deux élèves de même niveau physique en termes de vitesse de course, avec une carte pour deux. Celui qui a la carte se met derrière et oriente le coureur de devant, par verbalisation de l'itinéraire. Celui qui est devant conduit l'itinéraire par compréhension de ce que dit son partenaire. Il est possible d'envisager un changement de rôle à chaque balise ou sur un autre parcours. Par cette situation d'apprentissage de course d'orientation, l'expression orale du suiveur, celui qui dit, et la compréhension orale du meneur, celui qui écoute, permettent de progresser l'une des spécificités du CA2, par exemple au cycle 3 : réaliser à deux un parcours dans un environnement inhabituel en milieu naturel aménagé connu. L'oral, autant dans l'expression que dans la compréhension constitue un moyen d'apprentissage, une méthode et un outil au service du travail mené en course d'orientation.

Pour permettre aux élèves de réussir dans cette situation, l'oral doit aussi être l'objet d'apprentissages, sur le fond du vocabulaire spécifique comme sur la forme du discours. En effet, le rôle de l'enseignant est ici d'outiller les élèves orienteurs en augmentant leur répertoire de vocabulaire technique d'une part et en les aidant à structurer et organiser leur discours d'autre part. Ainsi, la variété et la diversité des symboles de la carte en norme ISOM, traductibles verbalement permettent de les rendre ensuite exploitables en tant que lignes directrices ou d'arrêt et points d'appui, de décision ou d'attaque nécessaires à la construction de l'itinéraire. Afin de rendre son discours intelligible et opérationnel pour son partenaire, il est également nécessaire pour l'élève qui a la carte de sélectionner, hiérarchiser et organiser les informations à transmettre oralement, vers un gain d'efficacité du binôme. L'enseignant favorise alors une méthode d'intervention orale en outillant tous ses élèves. Un travail interdisciplinaire peut également s'envisager ici avec le français autour du vocabulaire technique, de la légende et de la description d'itinéraires notamment¹⁰ (Sch.2)

¹⁰ MOTTET (M.), « Interdisciplinarité, décloisonner sans s'égarer », *Enseigner l'EPS*, 2019, vol. 277, p. 12-18

Cependant, la spécificité de l'activité course d'orientation peut présenter ici deux limites à l'utilisation de l'oral. La première est que l'enseignant ne peut ni observer ni intervenir auprès de ses élèves pendant l'action. Les interactions orales avec les élèves se font donc avant dans le cadre de la transmission des consignes et après, dans le debriefing de course. Si ce temps d'échange est une occasion supplémentaire de faire s'exprimer les élèves à l'oral, entre eux et avec l'enseignant, des auteurs ¹¹ montrent néanmoins que la verbalisation des élèves lors de ce retour réflexif sur leur propre pratique est empreinte de subjectivité. Ils invitent ainsi à fonder les analyses orales des élèves sur des éléments tangibles et concrets, à partir de la lecture de leur trace GPS, base d'une réelle auto et co-évaluation. La deuxième limite est qu'en l'absence de contrôle visuel de l'enseignant, le respect des rôles et des tâches dans la situation n'est pas garanti. En effet, dans cette situation dite de « train bavard », des comportements typiques de wagon et de locomotive ¹² sont susceptibles d'apparaître, un seul des deux élèves lisant la carte et menant l'itinéraire, l'autre ne faisant que suivre son partenaire. La communication verbale n'apparaît dès lors plus nécessaire.

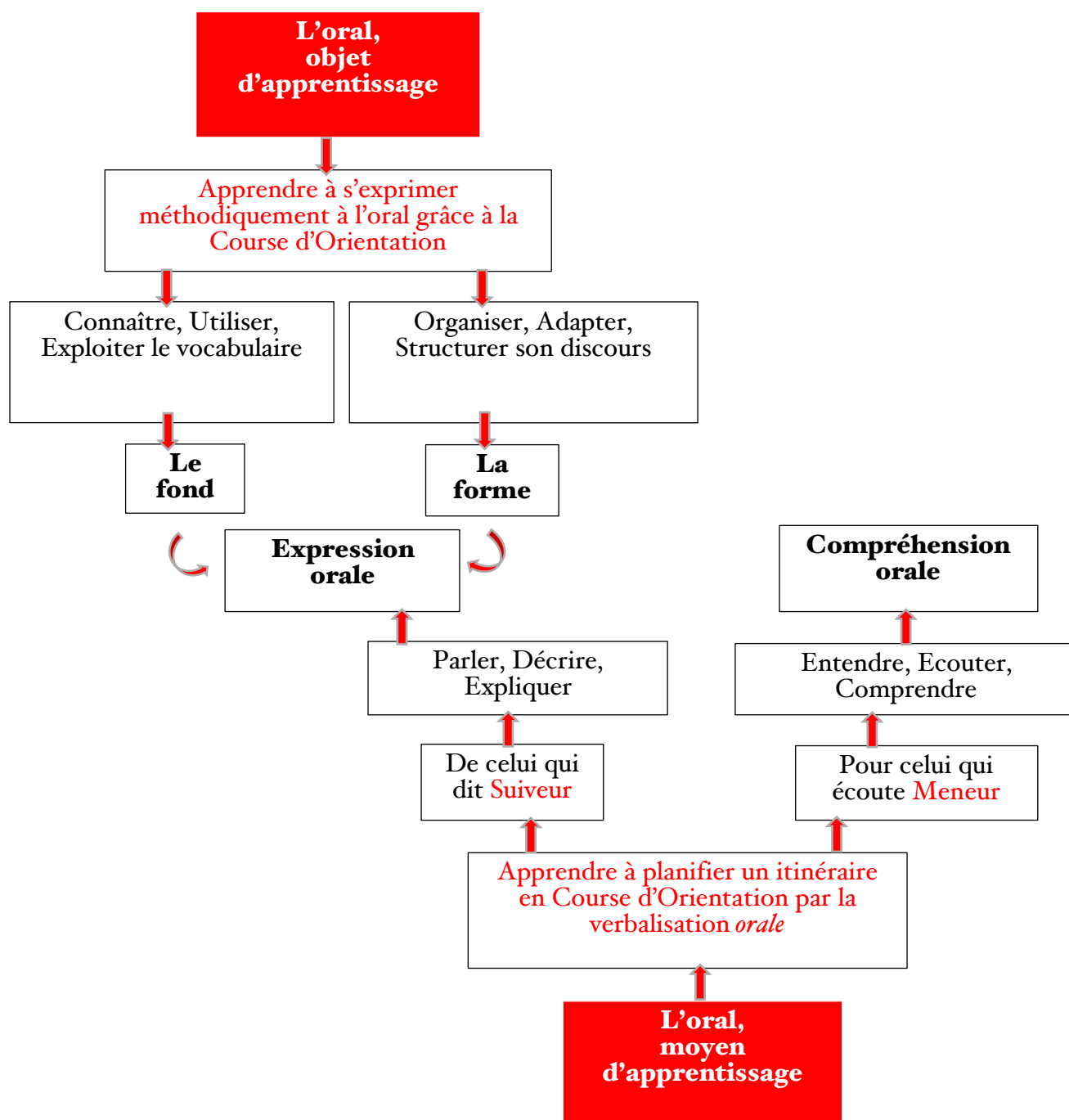
Pour rendre cet échange oral incontournable entre les deux élèves, il semble possible d'aménager la communication par un outil intermédiaire : le talkie-walkie. Chaque guide dispose d'un talkiewalkie et de la carte, et doit donner des instructions de déplacement au coureur qui lui, n'a pour se déplacer que les informations auditives des messages de son partenaire et les feedbacks de terrain¹³. Avec cet outil, il est nécessaire de s'écouter, de se taire pour entendre l'expression émise par le partenaire. La communication repose alors sur une alternance effective (émission/réception), sans interactions perturbatrices. De plus, il est important d'apprendre à formuler des phrases courtes, synthétiques, tout en étant capable de les reformuler pour se faire comprendre. Ce dispositif permet de structurer la communication en plaçant chaque élève en situation réelle de s'exprimer et de synthétiser son discours pour faire progresser son partenaire.

¹¹ RAGE (J.), HAYER (N.), AULARD (G.), « GPS et déplacements des élèves », *Revue EPS* n° 357, 2013 et HAYER (N.), AULARD (G.), « GPS une aide à la compréhension de son action », *Revue EPS* n° 359, 2014

¹² BLANCHARD (F.), « La pratique collective en opposition », *Revue EPS* n°333, 2008

¹³ BARRAUX (E.), La course d'orientation interposée, *Revue EPS* n° 373, 2016

Schéma 2 : Le triple enjeu de l'oral en course d'orientation





Un oral citoyen en ultimate

Pour appréhender l'oral dans le cadre du domaine 3 du socle commun, des illustrations sont empruntées au CA4, conduire et maîtriser un affrontement collectif, dans l'activité ultimate. Il s'agit en effet d'organiser, de diversifier et de dévoluer les temps de parole et d'écoute aux élèves autour des multiples rôles moteurs et socio-participatifs envisageables dans une séquence d'enseignement : joueur, arbitre, coach et capitaine. Prendre la parole en groupe, que ce soit avant, pendant ou après une situation d'opposition entre deux équipes, c'est véritablement s'engager et s'affirmer en tant que personne. Les prises de parole individuelles autant que les échanges verbaux collectifs permettent aux élèves de partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble, conformément au domaine considéré.

L'oral peut alors être envisagé ici comme un moyen d'apprentissage citoyen puisqu'il s'agit d'apprendre à se faire respecter, à respecter les autres et à respecter les règles par l'expression et la compréhension mutuelles dans des histoires orales collectives, nombreuses et variées : partenaire/ adversaire, coach/ joueur, arbitre/ joueur, capitaine/ joueurs. Une des particularités de l'ultimate réside en effet dans l'auto-arbitrage. La responsabilité du bon déroulement des rencontres incombe à tous les joueurs et passe nécessairement par des prises de parole et de l'écoute mutuelle, dans ce qu'il convient davantage d'appeler du co-arbitrage. Paradoxalement, compter à haute voix un attaquant porteur du disque (8" en indoor, 10" en outdoor) ou appeler à la faute sont des prises de parole censées favoriser la vitesse et la continuité du jeu et donc s'illustrer par leur brièveté. Si la connaissance des règles du jeu semble être un préalable à toute forme d'auto-arbitrage, elle doit également être l'occasion de discussions et d'échanges. Il est en effet possible d'envisager une certaine dévolution de ces règles aux élèves, en faisant appel à leur pouvoir instituant par négociation, régulation, différenciation du règlement de l'activité, en terme de droits et devoirs accordés aux joueurs. L'enseignant favorise, organise et encourage le débat en donnant l'opportunité aux élèves de mettre en jeu quelque chose de commun ¹⁴.

Selon la même logique que pour les règles du jeu, l'enseignant peut convoquer l'oral des élèves autour des règles groupales et des règles d'action, par une organisation particulière de la classe¹⁵. En proposant le « système des clubs » ¹⁶ dans la séquence d'ultimate, il favorise la multiplicité des relations groupales au sein de la classe et avec elles, la diversité des contextes et des interactions orales. S'entraîner avec ses partenaires, s'entraider avec son coach, s'affronter contre les adversaires. C'est dans le tutorat, une aide de la part des sportifs les plus habiles vers les moins débrouillés, que le débat d'idées ¹⁷ paraît ici le plus porteur. En effet, les joueurs les plus habiles ont intérêt à conseiller, à réguler, à motiver et à pratiquer de manière raisonnée, en résumé à entraîner les joueurs les plus en difficulté, s'ils veulent donner à leur club les meilleures chances de remporter le tournoi ¹⁸. Ici, la verbalisation représente une aide à l'élaboration des savoirs en

¹⁴ SEVE (C.) et TERRE (N.), L'EPS du dedans, pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur, dossier EPS n°84, 2016

¹⁵ MEARD (JA.), BERTONE (S.), « L'élève qui ne veut pas apprendre en EPS », *Revue EPS* n°259, 1996

¹⁶ MASCRET (N.), *la culture sportive*, 2012

¹⁷ DERIAZ (D.), POUSSIN (P.), GREHAIGNE (J-F.), *Le débat d'idées*, *Revue EPS* n°273, 1998

¹⁸ MASCRET (N.), *Ibid.*

sports collectifs. Envisagées dans le cadre de temps-morts, de mi-temps ou de bilans d'après-match, ces situations de verbalisation sont des situations qui permettent aux élèves de confronter leurs informations et connaissances, dans le but de compléter et reconsidérer leurs représentations en vue d'améliorer l'efficacité de leurs actions ¹⁹. Ces démarches de tutorat présentent ainsi un réel intérêt pour développer une citoyenneté en acte qui s'exprime par des interactions coopératives concrètes entre les élèves, se caractérisant par des attitudes de responsabilité, de confiance, d'écoute ²⁰. Il convient toutefois d'actualiser la démarche pédagogique pour offrir la possibilité à tous d'être tuteur, et ainsi éviter d'enfermer les élèves dans un statut exclusif immuable, potentiellement stigmatisant ou encore inconfortable pour celui ou celle qui l'incarne.

Autre temps fort des communications verbales entre élèves en ultimate : la ronde de fin de match. Organisée par l'alternance des joueurs des deux équipes, elle voit le capitaine de l'équipe vaincue s'exprimer en premier ; après lui, le capitaine de l'équipe victorieuse prend la parole à son tour. Cette ronde est donc un moment privilégié d'expression orale et d'écoute mutuelle auquel les élèves doivent nécessairement être formés. Sur le fond, les capitaines sont ainsi invités à s'exprimer oralement sur un bilan technique et tactique du match mais surtout sur l'esprit du jeu : connaissance et application des règles, fautes et contacts, état d'esprit, attitude positive et maîtrise de soi. Sur la forme, les interventions orales prônent l'empathie et la bienveillance, en cherchant à valoriser les comportements positifs et à expliquer les comportements négatifs. Si la présence de l'enseignant n'est pas requise, à terme, dans la ronde de fin de match, celui-ci doit néanmoins servir de guide aux premières interventions orales des élèves pour éviter deux écueils majeurs : rien n'est dit dans la ronde ou, au contraire, la ronde sert à régler des comptes entre élèves. Au fur et à mesure des acquisitions des élèves, le rôle de l'enseignant diminue même s'il veille à changer les capitaines d'une leçon à l'autre, pour que chacun ait l'opportunité de vivre l'expérience du capitanat et de la ronde. Pour favoriser les progrès et les apprentissages de tous les élèves dans ce rôle, les formes de pratique physique de toutes les activités collectives de la programmation proposent ainsi de répéter l'expérience de ce protocole selon une échelle descriptive commune (Tab.4)

¹⁹ DERIAZ (D.), POUSSIN (P.), GREHAIGNE (J-F.), Ibid.

²⁰ SEVE (C.), TERRE (N.), Ibid.

Tableau 4 : Une échelle descriptive de la verbalisation dans la ronde de fin de match

Échelle de progrès	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Le ou la capitaine	S'exprime brièvement sur un fait de jeu marquant	Dresse un bilan subjectif à partir de la chronologie	Partage un bilan objectif à partir d'éléments factuels	Analyse lucidement le rapport de force et l'esprit du jeu

Dans le cadre d'une séquence d'ultimate, le lien avec l'oral anglophone peut être prolongé et favorisé par les nombreux termes utilisés en anglais dans l'activité (chek, turnover, pull, catch, stack...). L'expérience à l'Association Sportive par la formation de Jeunes Officiels est une voie complémentaire. En effet, dans la continuité du tutorat oral engagé en cours d'EPS, il est tout fait possible d'envisager des apprentissages liés au rôle social d'entraîneur avec la formation de Jeunes Coachs UNSS niveau départemental, académique, voire national. Par des prises de parole nombreuses et variées, avant, pendant et après les rencontres, à l'entraînement comme en compétition, le jeune coach peut assurer l'encadrement et l'animation d'un groupe de licenciés dans une activité proposée à l'AS. Il a un rôle multifonctions : entraîner, manager, diriger, évaluer...²¹. Ainsi, les compétences orales développées dans le rôle du tuteur en EPS peuvent être réinvesties et développées dans cet autre contexte du parcours oral de l'élève. Ces expériences significatives, véritables tranches de vie, peuvent ainsi être connectées au parcours citoyen des élèves et à tous les rôles scolaires et extra-scolaires occupés par les élèves.



Un oral corporel en demi-fond

Dans le cadre du domaine 4 du socle commun, l'oral est envisagé comme un moyen d'apprendre à entretenir sa santé. En effet, la compétence à écouter son corps d'abord pour dire ses ressentis ensuite peut être considérée comme un pré-requis pour réaliser et surtout gérer des efforts. La question de l'oral dans le cadre de l'échauffement abordé précédemment peut de nouveau être mobilisée ici, notamment dans l'écoute de son corps en vue d'une préparation à l'effort, pour adapter son échauffement à ses ressentis et à l'effort à venir.

Dans une séquence de demi-fond, la performance auto-référencée est ciblée dans le cadre d'un projet individuel. En fonction de ses ressentis personnels par écoute de son corps et de ses échanges interpersonnels, par écoute de l'enseignant ou d'un pair, l'élève peut s'exprimer et

²¹ Les 6 rôles des jeunes officiels, site UNSS

exprimer un nouveau projet de performance. Si le travail sur le savoir s'entraîner ²² est pertinent, l'accent est mis sur les ressentis afin d'améliorer la connaissance de soi mais aussi l'expression sur soi : ressentir, verbaliser et situer son état psychologique, respiratoire, musculaire et cardiaque. Il est donc possible d'écouter son corps, dire à autrui, se confronter à s'écouter pour se parler et se dépasser, la verbalisation sur soi fonctionnant comme indicateur de l'autonomie de l'athlète en et par l'EPS.

L'oral est aussi objet d'apprentissage dans ce CAI. L'élève apprend d'une part à sentir, écouter, comprendre les effets sur le corps de l'entraînement et de la fatigue physique et donc, d'autre part, à ressentir, prendre en compte, adapter les paramètres de l'effort en lien avec ces ressentis. Sur le fond, il peut dire ce que sont les fréquences cardiaque et respiratoire, expliquer comment les mesurer et exprimer leurs valeurs indicatives en pourcentage, à effort, au repos, à la récupération par exemple. Plus encore, l'élève verbalise ce qui est de l'ordre du mental/psychologique et qui renvoie à la difficulté perçue, ce que lui dit sa tête, et ce qui est de l'ordre du corporel/ physique et donc la difficulté objective, ce que lui dit son corps, en lien avec les effets et les réalisations effectuées à partir de critères objectifs. La verbalisation des élèves sur ces deux aspects est fondamentale pour comprendre les efforts consentis et l'investissement dans les tâches, notamment énergétiques ²³. Sur la forme, d'abord aidé par des repères externes dits par d'autres, distance, temps, vitesse, il verbalise progressivement ses ressentis en utilisant une échelle descriptive et en s'appuyant sur des repères internes. Cette échelle illustre le fait que l'élève se parle, parle de lui, la parole étant elle-même un indicateur de l'effort à l'étape 4 : « je ne peux plus parler ! »²⁴.

Dans le cadre du domaine 4 du socle commun, l'EPS contribue à la construction des principes de santé par la pratique physique. Par l'écoute de soi et la verbalisation sur et pour soi, elle prône en effet un élève ressentant plus que récitant ²⁵, vers la formation d'un athlète et d'un pratiquant autonome. Dans la continuité de l'échelle des ressentis envisagé en demi-fond, un suivi du ressenti de l'élève ²⁶ est envisageable dans le cadre plus large du parcours de l'élève. La perspective du CA5 des Lycées destiné à réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir permet d'inscrire le parcours santé d'un ici et maintenant vers un ailleurs et plus tard.

²² KBAIER (M.), « Savoir s'entraîner physiquement en collège, une autre façon d'aborder la course en demi-fond en collège », *Les cahiers du CEDREPS* n°14, 2015

²³ DELIGNIERES (D.) Difficulté de la tâche et performance in La Rue (J.) & RIPOLL (H.), *Manuel de Psychologie du Sport*, tome 1 (pp. 85-112), Editions Revue EPS, 2004

²⁴ Demi-Fond, repères d'évaluation, ressources eduscol 2016

²⁵ SEVE (C.), TERRE (N.), *Ibid.*

²⁶ MENAGE (J.), « Le suivi du ressenti de l'élève », *e-novEPS* n°6, 2014



Un oral culturel en activité physique artistique

Avant d'être APA, les activités artistiques étaient APEX, activités d'expression. Pour autant, il ne s'agit pas précisément d'expression orale de l'artiste mais plutôt d'expression corporelle de celui-ci, par un langage du corps, domaine 1.4 du socle commun. La symbolique remplace alors l'oral dans la communication danseur ou circassien/ spectateur. C'est d'ailleurs cette excellence du sens qui les fait entrer dans le monde de l'art²⁷ et dans la dimension artistique de la culture.

Le danseur/ circassien s'exprime et communique donc par son corps ; il fait preuve d'une motricité expressive artistique. Le CA3 s'intitule d'ailleurs « S'exprimer par une prestation artistique ». Le spectateur, lui, écoute pour dire ses émotions ; il apprécie ce que dit le corps du danseur/ circassien et vit un ressenti émotionnel qu'il peut ensuite verbaliser en s'exprimant à l'oral. En EPS, le processus de création artistique prend ainsi corps dans cette interaction entre l'artiste qui fait et le spectateur qui regarde ; cette interaction est d'abord visuelle, par le regard, puis symbolique, par le sens et enfin orale, par la parole. C'est en effet dans cette communication verbale que naît le troisième rôle qu'est celui de chorégraphe. L'oral devient alors un moyen d'apprentissage car l'interaction verbale spectateur/ artiste permet d'améliorer le processus de création artistique, que ce soit sur la composition, rôle de chorégraphe ou sur l'interprétation, rôle de danseur/ circassien. Les interactions verbales entre le danseur/ circassien et le spectateur, qu'il soit élève ou enseignant) sont donc un moyen d'entrer dans ce rôle intermédiaire de chorégraphe.

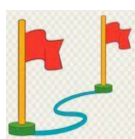
Dans ce contexte, l'oral est également un objet d'apprentissage car spectateur/ danseur/ chorégraphe doivent parler la même langue, le langage du corps. Le danseur est ainsi outillé par l'enseignant sur le fond, les techniques corporelles (saut, tours, chutes, équilibres, pas...) et le chorégraphe sur la forme avec les procédés chorégraphiques et composantes du mouvement (espace, temps, énergie, relations entre danseurs. Si l'apprentissage peut ici se faire par observation/ imitation, il trouve intérêt à se construire aussi par verbalisation, par interaction orale entre pairs. En ce qui concerne le spectateur, vivre les émotions est une chose, avoir les mots pour le dire en est une autre. Etre spectateur, c'est toujours savoir écouter, savoir regarder et savoir en parler! Etre spectateur ne s'improvise pas mais se construit ²⁸. Ainsi, la formation du spectateur en EPS passe notamment par des outils mis à disposition par l'enseignant pour guider progressivement l'observation et l'analyse de l'élève. La fiche d'observation peut être un support intéressant de la verbalisation du spectateur car l'enseignant oriente, aide, guide, accompagne l'élève observateur par la proposition de critères, d'indicateurs, d'observables, de mots éventuels pour qualifier la prestation artistique. L'utilisation de la vidéo peut nourrir et servir les échanges et discussions entre le danseur-chorégraphe et le spectateur-chorégraphe. Pour solidariser le danseur et le spectateur et donner davantage de sens à leur relation, une forme de pratique scolaire

²⁷ TRIBALLAT (T.), Séminaire CP5, Lille, Mai 2010

²⁸ CRISTINEL (R.) MATEOS (C.), Ressources pédagogiques de l'Académie de Clermont-Ferrand, CPC EPS Art et culture, Vichy

peut s'organiser autour de « battles » intégrées au système des clubs évoqué précédemment. Le spectateur doit ainsi passer d'une expression de ses émotions et une reconnaissance d'éléments dansés à une interprétation personnelle et une analyse chorégraphique. Il peut alors, grâce à un vocabulaire adapté, apprécier des prestations et s'approprier une culture artistique.

Dans la perspective du Parcours d'Education Artistique et Culturelle, des connexions peuvent être envisagées sur l'oralité des rôles dans une activité artistique (danse, cirque) et ceux présents dans l'atelier théâtre ou la chorale de l'établissement par exemple. L'ouverture vers l'extérieur et les spectacles vivants permet aux élèves d'éprouver leur statut de spectateur averti et plus largement, de citoyen lucide et cultivé.



Conclusion

Pour favoriser les progrès de tous ses élèves à l'oral, par l'oral et pour l'oral, l'enseignant d'EPS envisage une véritable culture de l'oral à l'école, par la conception et la mise en œuvre d'un parcours oral en et par l'EPS. Par la programmation et le traitement didactique des activités physiques, sportives et artistiques issues des quatre champs d'apprentissage, il oriente ainsi les formes de pratiques physique proposées autour de rôles divers et variés. Ces rôles sont autant d'occasions données à l'élève de s'exprimer à l'oral et d'écouter les autres. Expression et compréhension orales sont à la fois objets d'apprentissages sur le fond et sur la forme mais également moyens d'apprentissages disciplinaires et soclés. Il reste à envisager la continuité de ce parcours oral, connecté aux parcours éducatifs, vers le Grand Oral du Lycée.

L'oral, un nouveau rendez-vous à ne pas rater

Développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi

Soizic GUILON,
Faisant Fonction d'IA-IPR EPS

Outil pour apprendre, objet d'enseignement ou modalité pédagogique, l'oral est au cœur de l'activité de l'enseignant et de l'élève. Questionner la place accordée à l'oral dans les leçons d'EPS invite l'enseignant à s'interroger sur le statut qu'il accorde à l'élève dans son activité d'apprentissage.

Si offrir des espaces aux élèves pour leur permettre de mutualiser leurs réponses puis institutionnaliser ce qui il y a à apprendre favorise leur compréhension et leur transformation, il semble important de permettre à chacun d'être véritablement acteurs de ce processus.

Cet article propose de mettre en relation des enjeux de formations relatifs à la maîtrise de l'oral et la place accordée à l'élève notamment à travers la construction de ses outils de suivi de progrès.



Cibler ce qu'il y a à apprendre

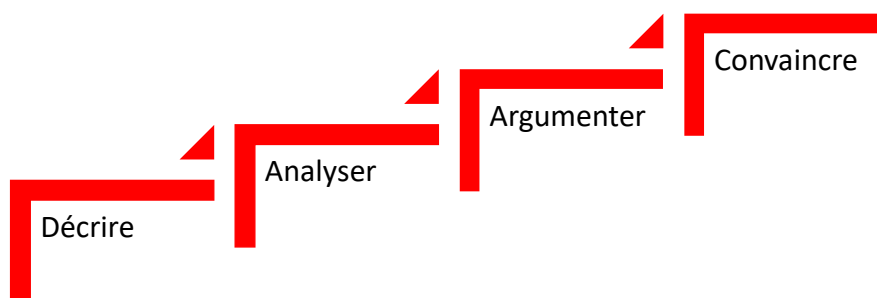
Enjeux de formations relatifs à la maîtrise de l'oral

Si l'activité motrice, constitue la spécificité de la discipline il n'en demeure pas moins que les compétences liées à la maîtrise de l'oral pouvant être développées en EPS sont nombreuses. Pour l'enseignant et les élèves, l'exercice est complexe à la fois au regard de la progressivité à construire et par l'articulation nécessaire avec l'activité motrice des élèves. Selon les caractéristiques des élèves, il importe de faire des choix et de les organiser dans le temps.

Afin de s'engager dans la construction de ces compétences liées à la maîtrise de l'oral, quatre enjeux de formation peuvent être identifiés : décrire, analyser une situation, argumenter un choix ou encore convaincre son auditoire. Si décrire fait référence au sens littéral, à une retranscription de ce qui est perceptible, le terme « analyser » amène un sens plus symbolique, en convoquant des hypothèses ou des raisons permettant de mieux comprendre les relations existantes entre des faits. Une analyse complète ne peut donc pas se passer d'une bonne description. Une progressivité au sein du parcours de formation des élèves est à établir entre ces deux termes (Tab.1).

Autre enjeu de formation, l'argumentation, faisant référence à la fois au fait de présenter, nécessitant alors la capacité à décrire et analyser mais aussi au fait d'être en capacité de prouver son propos à partir de faits, indicateurs, observables. Argumenter et convaincre se distinguent par la prise en compte de l'auditoire dans le deuxième cas et la volonté d'obtenir son adhésion ou du moins un changement de position. Au regard de la complexité de ces quatre enjeux de formation et des pré-requis nécessaires pour les travailler, une progressivité est à envisager.

Tab 1 : Organisation des enjeux de formation dans le temps au regard de leur complexité



Ce qu'il y a à apprendre relatif à la voix, aux gestes, à la posture, à la gestion du temps et la fluidité du propos peut être approfondi selon l'enjeu de formation identifié par l'enseignant (Tab.2).

Tab 2 : Ce qu'il y a à apprendre

Enjeux de formation	Ce qu'il y a à apprendre
Décrire	S'exprimer avec une diction claire S'exprimer avec un vocabulaire spécifique S'appuyer sur différents observables pour décrire avec précision S'exprimer avec fluidité S'exprimer avec précision sans oublier des éléments dans le propos
Analyser une situation	Décrire une situation Contextualiser les faits Mettre en relation les faits avec les raisons qui peuvent expliquer ces faits Formuler des hypothèses permettant d'interpréter les faits
Argumenter un choix	Structurer son propos pour le rendre compréhensible Annoncer explicitement les points forts et les points à améliorer Justifier son propos à partir d'indicateurs spécifiques et objectifs Utiliser des mots de liaisons pour organiser ses idées
Convaincre son auditoire	Utiliser la symbolique des gestes pour appuyer son propos (hauteur des gestes, amplitude, déplacements, vitesse, silence...) Capter l'attention et l'intérêt de son interlocuteur Utiliser des images, des métaphores ou des illustrations pour appuyer son propos S'engager dans un débat en adoptant une écoute active de son auditoire

Pour des élèves de cycle 4, ces enjeux de formation s'inscrivent dans la maîtrise du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹ (S4C), à plus long terme dans le cadre de la préparation au Grand Oral ou encore en vue d'un réinvestissement dans le champ social et professionnel.

¹ Le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 - décret n°2015-372 du 31-3-2015



Des enjeux de formation au choix des outils

La complexité de l'outil proposé aux élèves ou construit par les élèves eux-mêmes au cours de la leçon ou de la séquence est à questionner au regard des enjeux de formation que souhaite cibler l'enseignant. Selon les compétences langagières, décrire, analyser, argumenter ou convaincre, que l'enseignant identifie, il importe que l'outil proposé ou co-construit, confronte l'élève à une certaine complexité cognitive et langagière. Pour l'enseignant, le type de support proposé, sa forme, ce qu'il provoque chez l'élève en termes d'activité réflexive est à anticiper.

Illustration à travers les outils de suivi des progrès des élèves

Décrire

La spécificité motrice de l'EPS est particulièrement propice afin d'amener les élèves à verbaliser, commenter un événement observé², une situation, suite à sa propre observation par analyse vidéo ou la prestation de pairs. Une compétence liée à la maîtrise de l'oral, celle de décrire des faits peut être travaillée, notamment par l'intermédiaire de la co-construction par les élèves de leurs échelles descriptives.

Un premier travail peut être envisagé par les élèves : décrire différentes réalisations observées pour identifier l'ensemble des étapes, variable 1 (Tab.3) ou pour les organiser, dans le cas où elles sont initialement proposées par l'enseignant, variable 2 (Tab.2) . L'échelle descriptive est, dans ces deux cas, proposée par l'enseignant et complétée par les élèves. Elle devient objet d'apprentissage.

² DURET (S.), « L'analyse vidéo pour le lycéen », *e-novEPS n°17*, 2019

Tab 3 : Échelle descriptive à disposition de l'élève pour qu'il répertorie différentes étapes à parcourir, à partir d'une description de comportement (variable 1)

Compétence	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Se déplacer dans un milieu varié en franchissant des obstacles afin de porter secours				

Tab 4 : Echelle descriptive où l'élève hiérarchise les étapes (variable 2) à la suite de sa description de la situation

Compétence	Étapes à remettre dans l'ordre			
	Étape...	Étape...	Étape...	Étape...
Se déplacer dans un milieu varié en franchissant des obstacles afin de porter secours	Ma prise d'information sur les obstacles et l'efficacité de mes immersions me permettent de les franchir sans les toucher.	Ma prise d'information sur les obstacles et l'efficacité de mes immersions me permettent d'anticiper mes actions pour porter secours dans les meilleurs délais.	Je me déplace mais dans un milieu simple, sans obstacle.	Je me déplace cependant je touche parfois les obstacles à la surface ou sous-marins.

Un deuxième travail, temps 3, (Tab.5) peut être proposé aux élèves. Celui-ci décrit l'échelle descriptive créée par l'élève, l'amenant à expliquer et faire comprendre à un camarade ou à l'enseignant la forme et le contenu de ce support construit. L'échelle descriptive dans le cadre de ce deuxième travail est un support de communication. S'exprimer avec une diction claire, ne pas oublier des éléments essentiels du propos ou encore formuler son propos avec fluidité sont des compétences mobilisées par les élèves lors de la présentation orale, lors de la description de cette échelle à un camarade ou à l'enseignant.

Tab 5 : Travailler l'enjeu de formation « décrire » à travers les outils de suivi



Soizic GUILON, Développer sa maîtrise de l'oral en construisant ses outils de suivi

Janvier 2021 - Partie 3 - Article 4 - page 5

Questionnement de l'enseignant pour s'inscrire dans cette construction de compétences

Décrire une situation pour créer son échelle descriptive (temps 1 et 2)

- Comment peux-tu caractériser un élève qui débute ?
- Comment peux-tu caractériser un élève plus avancé ?

Décrire l'échelle créée (temps 3)

- Qu'est ce qui rend plus difficile l'étape 2 de l'étape 3 ?

Appréciation de la compétence

Lors de ce temps 1 (Tab.5) « décrire une situation pour créer son échelle descriptive » demandant aux élèves de répertorier les différentes étapes du chemin de construction de la compétence. La constitution ou la mise à disposition d'une boîte à vocabulaire est propice. Cette boîte regroupe tous les mots utilisés au fil des leçons, méconnus de certains, qui peuvent être remobilisés et qui constitue une aide à l'usage du vocabulaire. Elle permet également de citer les étapes parcourues des élèves.

Dans le cas de la compétence « Se déplacer dans un milieu varié en franchissant des obstacles afin de porter secours » (Tab.3), cette boîte comporte par exemple les termes « prise d'information, obstacles à la surface, obstacles sous-marins, immersions, milieu simple ».

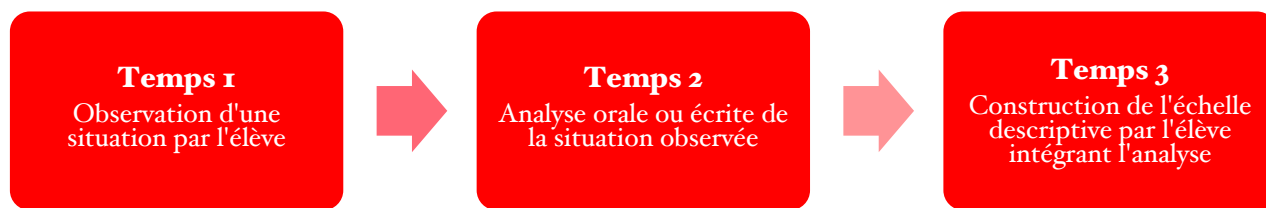
Tab 6 : Echelle descriptive permettant d'apprécier la compétence "décrire une situation pour créer son échelle descriptive"

Enjeu de formation	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Décrire une situation pour créer son échelle descriptive	Ma description de la situation est réalisée en totalité grâce à la boîte à vocabulaire mise à disposition.	Ma description de la situation observée s'appuie un mot clé pioché qui me permet de distinguer deux degrés de maîtrise.	Sans aide extérieure, ma description de la situation observée s'appuie un observable qui me permet de distinguer plusieurs degrés de maîtrise.	Sans aide extérieure, je mobilise plusieurs observables pour décrire la situation me permettant d'apporter des nuances et formuler plusieurs degrés de maîtrise.

Analyser une situation

La prise en compte du contexte d'évolution d'un sujet observé et la formulation de mises en relations caractérisent le fait de dépasser la simple description, permettent de s'inscrire dans une véritable analyse. Dans la continuité du travail effectué autour de la description d'une situation, l'analyse d'une situation débute par son observation, temps 1. L'élève dépasse cette description en mettant en relation le comportement observé avec le contexte de la situation et en formulant des hypothèses pouvant expliquer cette situation, temps 2, pour enfin préciser et différencier différentes étape de progrès, et construire son échelle descriptive, temps 3 (Tab.7). L'outil de suivi de progrès créé par les élèves met en lumière le niveau d'analyse de l'élève.

Tab 7 : Travailler l'enjeu de formation « analyser une situation » à travers les outils de suivi



Questionnement de l’enseignant favorisant la construction de cette compétence lors du temps 2

- En quoi le contexte de l’étape 2 est-il plus complexe que celui de l’étape 1 ?
- Pourquoi l’élève agit-il de cette manière en étape 3, quelles sont les hypothèses qui peuvent être formulées ?

Appréciation de la compétence

Afin d’apprécier cette compétence relative à l’analyse d’une situation, le chemin parcouru sur les mises en relations de faits avec le contexte et les hypothèses explicatives permettent de distinguer les différentes étapes de progrès (Tab.8).

Tab 8 : Échelle descriptive permettant d’apprécier la compétence “Analyser une situation”

Enjeu de formation	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Analyser une situation pour créer son échelle descriptive	Mon propos est descriptif, il s’appuie sur des observables.	Mon échelle descriptive met en évidence une analyse en précisant le contexte de chaque degré de maîtrise.	Mon échelle descriptive met en évidence le contexte de chaque degré de maîtrise ou des hypothèses explicatives.	Mon échelle descriptive met en évidence le contexte de chaque degré de maîtrise et des hypothèses explicatives.

Argumenter un choix

Autre compétence pouvant être mobilisée dans le cadre du développement de la maîtrise de l’oral, celle liée à l’argumentation. Afin d’amener les élèves à s’engager dans une activité cognitive et langagière spécifique à l’argumentation, les confronter à faire des choix et à les justifier est particulièrement propice. Ces choix peuvent se réaliser à partir notamment de l’échelle descriptive, de l’outil de suivi des progrès des élèves en leur proposant une alternative sur les compétences qu’ils souhaitent apprécier selon leurs ressources, à l’issue de la leçon ou la séquence. L’échelle descriptive est, tout d’abord et dans ce cas, un support à la réflexion de l’élève sur ses ressources et ensuite un point d’appui pour argumenter ses choix (Tab.9 et 10).

Tab 9 : Travailler l'enjeu de formation «argumenter un choix» à travers les outils de suivi



Tab 10 : Exemple d'outil à disposition de l'élève lors du temps 1

Compétences		Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Pour toute la classe	Se déplacer dans un milieu varié en franchissant des obstacles afin de porter secours	Je me déplace dans un milieu simple, sans obstacle.	Je me déplace en touchant parfois les obstacles à la surface ou sous-marins.	Ma prise d'information sur les obstacles et l'efficacité de mes immersions me permettent de les franchir sans les toucher.	Ma prise d'information sur les obstacles et l'efficacité de mes immersions me permettent d'anticiper mes actions pour porter secours dans les meilleurs délais.
Au choix de l'élève	Choix 1 : Coopérer au sein d'un groupe restreint pour sauver une victime	Je coopère dans un groupe affinitaire. Je ne communique pas ou peu avec mon binôme.	Je communique avec mes partenaires (affinitaires ou non), notre communication amorce quelques progrès.	Je communique sereinement avec tous mes camarades dans la recherche d'une efficacité collective. Je donne et reçois des informations pertinentes.	Je suis bienveillant(e) vis-à-vis de mes camarades et je me mets entièrement à leur service pour leur permettre de progresser.
	Choix 2 : Observer un camarade afin d'assurer sa surveillance	Mon observation nécessite d'être complétée par celle d'un camarade afin d'assurer une surveillance complète.	Mon observation est réalisée sur la totalité du parcours, mon positionnement permet d'intervenir dans la plupart des cas.	Mon positionnement et ma vigilance me permettent d'assurer la surveillance complète et d'alerter rapidement en cas de besoin.	Mon positionnement et ma vigilance à partir d'observables précis me permettent d'anticiper les situations à risque et d'alerter rapidement en cas de besoin.

Questionnement de l'enseignant favorisant la construction de cette compétence lors du temps 2

- Pourquoi as-tu effectué ce choix ?
- Quels sont tes points forts ? Quelles sont tes faiblesses ?
- Quels sont les éléments qui justifient ce choix ?

Appréciation de la compétence

La justification du choix effectué à partir d'arguments plus ou moins soutenus par des preuves permet de distinguer les différentes étapes de construction de cette compétence liée à l'argumentation (Tab.11).

Tab. 11 : Echelle descriptive d'appréciation de la compétence "Argumenter un choix"

Enjeu de formation	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Argumenter un choix	Mon choix est explicite et s'appuie sur un discours général.	Mon choix est explicite et s'appuie sur un argument (points forts ou points à améliorer).	Mon choix est explicite et s'appuie sur un ou plusieurs arguments prenant appui sur un ou des indicateur(s) précis (critères de réussite par exemple) en lien avec mes ressources.	Mon propos est structuré, mes idées sont organisées et j'utilise des mots de liaisons qui facilitent la compréhension.

Convaincre son auditoire

La prise en compte de son interlocuteur, distingue le fait de convaincre avec celui d'argumenter. Cet enjeu est notamment évoqué dans le cadre du Grand Oral puisqu'il est mentionné que « l'épreuve permet au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante »³. Adopter une posture d'écoute active de son auditoire, prendre en compte sa sensibilité, son opinion mais aussi adopter un langage corporel⁴ favorisant l'attention et la compréhension du propos sont des compétences à construire.

De nombreuses situations ou outils peuvent être des supports à ce développement. Les échelles de progrès peuvent s'avérer propices. Par exemple, l'enseignant peut amener ses élèves à construire ces échelles, en classe ou en distanciel, puis à convaincre les autres membres du groupe classe de la pertinence de cette échelle descriptive à la fois au regard de l'objectif travaillé lors de la leçon et à la fois au regard des différentes étapes identifiées. Le développement des compétences relatives à la maîtrise de l'oral intervient à la suite de la construction de l'échelle descriptive par les élèves, temps 2 (Tab.12). L'outil de suivi construit par les élèves est ici un support.

Tab.12 : Travailler l'enjeu de formation « convaincre son auditoire » à travers les outils de suivi



³ Epreuve orale dite « Grand Oral » de la classe de terminale de la voie Générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat, Bulletin officiel spécial n°2 du 13 février 2020

⁴ CHEVAILLER (N.), « construire un langage non verbal au service de l'oralité », e-novEPS n°20, janvier 2020

Tab 13 : Exemple d'échelle à disposition de l'élève lors du temps 1

Compétence	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
A compléter par l'élève	A compléter par l'élève			

Questionnement de l'enseignant pour s'inscrire dans cette construction de compétences lors du temps 2

- Quelle compétence a été travaillée lors de cette leçon ?
- Cette échelle est-elle progressive ?
- Pourquoi l'étape 3 est-elle plus difficile que la 2 ?

Appréciation de la compétence

La capacité de l'élève à faire vivre son argumentation permet de distinguer les différentes étapes de construction. La prise en compte de son auditoire, à le capter par sa tonalité de voix, sa gestuelle et par le type de phrase formulées (par exemple en le questionnant) sont des observables identifiables par l'enseignant et le groupe classe (Tab.14).

Tab 14 : Echelle descriptive permettant d'apprécier la compétence "Convaincre son auditoire"

Enjeu de formation	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4
Convaincre son auditoire	Mon discours complet est général et linéaire.	Ma posture, ma tonalité ou mes arguments témoignent de ma volonté de transmettre mon intention à mon auditoire.	J'utilise un procédé pour capter l'attention de mon auditoire et utilise différents arguments pour le convaincre.	J'utilise plusieurs procédés (tonalités, métaphores, gestuelle) pour entrer en communication avec mon auditoire et appuyer mon propos argumenté.



Conclusion

Les outils de suivi de progrès peuvent être exploités de façons variées afin de développer les compétences orales des élèves. Utilisés pour décrire une situation observée ou vécue, analyser une situation, argumenter un choix de compétence, ou encore convaincre son auditoire, ils sont propices à des usages multiples. Engager les élèves dans la co-construction de leurs échelles descriptives est une voie possible pour les accompagner au mieux dans leurs réussites des différents langages (moteurs et oraux).

Questionner la place de l'oral dans le cadre des leçons d'EPS, ne revient pas à oublier l'activité motrice des élèves mais à interroger la manière dont cette spécificité motrice de la discipline peut constituer un support, une aide aux développements des compétences langagières.