

**INSPE Académie de Limoges**  
**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**  
**Second Degré**  
**Histoire – Géographie**

2022/2023

**Développer et évaluer l'oral en classe d'histoire : enjeux et limites**

**Romain Riollet**

Stage effectué du 6 novembre au 24 novembre 2023 et du 03 septembre 2024 au 17 janvier 202

**Collège Raymond Loewy à la Souterraine (23) et Lycée Paul Eluard (Haute-Vienne)**

Stage encadré par

**Karine Prudhomme et Jean-Christophe Masmonteil**

Enseignants d'Histoire-Géographie



## Remerciements

---

Je remercie personnellement ma tutrice Karine Prudhomme : enseignante au collège Raymond Loewy à la Souterraine pour m'avoir gentiment accueilli au sein de ses classes pendant trois semaines et de m'avoir permis de réaliser plusieurs séances de cours dont celles avec ses deux classes de troisièmes où j'ai pu travailler sur la thématique de mon mémoire : l'oral. Je la remercie aussi pour les précieux conseils qu'elle a pu me donner afin de réaliser de bonnes séances en tant qu'enseignant stagiaire.

Je tiens également à remercier les professeurs d'histoire-géographie du lycée Paul Eluard à Saint-Junien pour m'avoir accueilli pendant tout un semestre en particulier Monsieur Jean-Christophe Masmonteil et Timothée Brunet avec qui j'ai pu pratiquer plusieurs séances dont celles sur l'oral, ainsi que Monsieur Jacklein Sorbier qui n'ayant pas cours le mardi a fait en sorte que je puisse aller avec ses collègues lors de mon stage.

Je remercie également Madame Gomes, ma directrice de recherches qui m'a conseillé dès que j'en avais besoin et qui a consacré du temps pour répondre à mes différents mails et pour relire les différentes parties de mon mémoire, je la remercie pour son accompagnement tout au long de la réalisation de ce mémoire.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

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

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



## Table des matières

---

Introduction .....	5
1. Le cadre théorique .....	8
1.1. Généralités sur la didactique de l'histoire .....	8
1.2. Les difficultés d'enseigner l'oral en histoire .....	11
1.2.1. L'oral : une pratique difficile à définir .....	11
1.2.2. Un exercice difficile à mettre en place et à évaluer .....	13
1.3. ... néanmoins, cela reste un outil dans l'apprentissage des élèves .....	15
1.3.1. Un outil utile pour savoir " bien parler " .....	15
1.3.2. L'oral : un bon exercice de préparation pour les élèves .....	17
2. Les enjeux didactiques de l'oral en classe d'histoire .....	20
2.1. La posture de l'enseignant lors d'un travail sur l'oral .....	20
2.1.1. L'aide du professeur lors d'un exercice (pouvant être à l'oral) .....	20
2.1.2. Le professeur peut évaluer .....	21
2.2. L'oral : diverses possibilités d'enseignement (en histoire) : l'exemple de l'exposé ...	23
2.3. L'oral et l'écrit : quelles relations ? .....	26
2.3.1. L'oral souvent dévalorisé (par rapport à l'écrit) .....	26
2.3.2. ... pour autant, ils peuvent-être complémentaires .....	27
3. Analyse de la transcription du M1 .....	30
3.1. Deux classes de troisièmes aux niveaux différents .....	30
3.2. La compréhension de l'exercice et des éléments à dire à l'oral .....	36
3.3. La capacité des élèves à s'exprimer à l'oral .....	41
4. Analyse de la transcription du M2 .....	46
4.1. Un lien fort entre l'oral et l'écrit : une confirmation ? .....	47
4.2. Un exercice oral nécessitant une analyse critique du document en amont .....	52
4.3. L'oral : un outil utile pour l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document en HGGSP .....	58
4.3.1. La méthodologie de l'introduction dans un exercice oral .....	58
4.3.2. La méthodologie du développement dans un exercice oral .....	64
Conclusion .....	69
Références bibliographiques .....	72
Annexes .....	74

## Introduction

---

« Rendre visible l'oral comme travail scolaire à part entière suppose de pouvoir évaluer les productions des élèves pour repérer difficultés, acquis et progrès. La demande institutionnelle sur ce point est pressante, au détriment parfois de la dimension d'apprentissage, et elle est une source récurrente de préoccupation pour les enseignants »<sup>1</sup>. Cette citation de la didacticienne Elisabeth Nonnon met avant l'importance d'évaluer la pratique de l'oral en classe quel que soit la discipline finalement. Son argument est aussi valable pour l'enseignement de l'histoire où il est important de permettre aux élèves de pratiquer l'oral au sein des différentes séances, mais aussi, pour déterminer la progression des élèves concernant cette compétence, il est nécessaire de procéder à des évaluations orales. Cependant, comme le souligne Elisabeth Nonnon, cela n'est pas une tâche facile pour les enseignants ce qui en effet peut préoccuper les enseignants d'histoire ou d'autres matières sur comment pratiquer l'oral en classe et comment l'évaluer ? Ce questionnement est au cœur de notre sujet et du mémoire puisque nous allons chercher à comprendre pourquoi les enseignants font face à des difficultés au sein de leur séance à pratiquer l'oral alors que pour autant cet exercice reste une source d'apprentissage pour les élèves.

En effet, la pratique de l'oral présente une place ambiguë dans l'enseignement en général et notamment en classe d'histoire-géographie. Cette ambiguïté se traduit par le fait que l'oral reste aujourd'hui peu travaillé en classe notamment parce qu'il s'agit d'un travail contraignant à la fois pour l'enseignant dans sa mise en place, dans sa préparation, mais aussi pour les élèves qui sont souvent peu familiers avec cette pratique. Pour autant, ce travail présente divers enjeux fondamentaux pour les élèves à la fois dans leurs parcours scolaires mais aussi dans leurs parcours professionnels, notamment dans leur vie en tant qu'étudiant et en tant qu'adulte. De ce fait, l'oral est présent dans les différentes compétences que les élèves doivent acquérir au collège à la fin du cycle 4 (donc en fin de troisième) et notamment en histoire-géographie à travers la sixième compétence consistant à pratiquer différents langages. Au sein de cette compétence, il est possible de travailler sur l'expression orale notamment avec la compétence suivante : « s'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger ». Cette dernière fait référence au socle commun correspondant aux connaissances et aux compétences que les élèves doivent acquérir à la fin du collège. Plus précisément, cela permet aux élèves de pratiquer différentes formes de langage afin de savoir s'exprimer devant les autres ce qui peut se travailler avec la pratique de l'exposé par exemple (domaine n°1). Puis, à travers l'oral, il est possible de montrer aux élèves une nouvelle forme d'apprentissage, un nouvel outil qui sort un peu de l'ordinaire, c'est-à-dire d'un cours vertical où c'est le professeur qui la majorité du temps prend la parole (domaine n°2). L'oral permet aux élèves d'apprendre sous un autre angle et en même temps, cela leurs permettent d'être acteurs du cours et de prendre la parole devant la classe.

Par ailleurs, l'histoire-géographie est une matière propice à travailler l'oral en classe avec les élèves. Plus précisément, il est possible d'insister sur un type d'oral en particulier : l'exposé qui a beaucoup été travaillé par Gabriella Zahnd qu'elle considère comme un moyen

---

<sup>1</sup> NONNON Elisabeth, « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? » dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, 2005, page 161.

de « transmission des savoirs de la part d'élèves » (Gabriella Zahnd, "L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs ") et non pas du professeur qui lui reprend par la suite certains éléments si besoin. L'exposé est plus facile à travailler en histoire que la participation orale par exemple qui est plus propice pour les cours de langues vivantes (anglais, espagnol, allemand). En histoire, l'exposé en revanche peut se travailler sur un chapitre ou un thème en entier. Par exemple, il est possible en début de chaque thème, proposer des sujets possibles aux élèves et que ces derniers en groupe en choisissent un et le présentent à l'oral à la fin de ce thème, et cela peut faire même office de notes. Pour ma part, lors de mon stage au collège, j'ai effectué avec deux classes de troisièmes, un exercice sous forme d'exposé. En effet, la classe était divisée en groupes et les élèves devaient travailler sur des documents et répondre à des questions en classe et la séance prochaine, ils devaient présenter à l'oral leurs réponses en pensant au fait que tous les membres du groupe devaient prendre la parole. Cette expérience qui dans l'ensemble a bien fonctionné a conforté mon choix de travailler sur cette thématique pour la réalisation de mon mémoire. J'avais déjà en tête dès le début du semestre lorsque l'on nous a présenté les différentes thématiques possibles à travailler, mais j'avais un doute sur le fait que je pouvais bel et bien le réaliser dans mon stage de trois semaines, d'autant plus que cela nécessite du temps pour préparer l'activité avec les élèves, et les faire passer à l'oral. Finalement, cela a été possible et ma tutrice de stage n'y voyait aucun inconvénient et cela s'est réalisé et j'ai décidé de poursuivre dans cette direction. D'autant plus que je trouve que l'oral est très important à faire travailler avec les élèves et qu'il est malheureusement encore peu développé en classe pour différentes raisons. Il en effet important d'insister sur l'écrit, mais je pense qu'il ne faut pas laisser de côté l'oral : raison pour laquelle je traite de cette question dans ce mémoire. Par la suite, au cours de la deuxième année du master, lors de mon stage au lycée Paul Eluard de Saint-Junien, j'ai pu réaliser grâce à mon tuteur terrain une nouvelle expérimentation aboutissant à un passage à l'oral de la part des élèves. Cette fois-ci, c'est avec un groupe de première ayant choisi la spécialité histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques que j'ai travaillé l'oral. Cette dernière a consisté à coupler l'écrit et l'oral dans une même activité. Ce qui par ailleurs est intéressant pour mon mémoire à partir du moment où dans le cadre théorique j'ai pu faire des recherches sur les liens entre l'oral et l'écrit notamment à travers les écrits de Elisabeth Nonnon et de Isabelle Delcambre. Plus précisément, il s'agit d'un travail de méthodologie concernant l'étude de document en spécialité : c'est la nouveauté par rapport à la première expérimentation où il s'agissait d'une simple activité sur document avec des questions à répondre. Ici, le travail est différent car il s'agit d'un entraînement à l'étude critique de document durant lequel, les élèves doivent rédiger une introduction selon les critères attendus et d'analyser le document en y apportant des éléments de connaissances puisées dans leurs cours. C'est un travail plus poussé qu'en troisième, car ici dans ce type de travail, les élèves ne se limitent pas au prélèvement d'information, mais doivent analyser voire même critiquer le texte donc progressivement en suivant la méthode des historiens, donc en se rapprochant du modèle de la lecture indiciaire de Didier Carou. L'objectif final est un passage à l'oral où les élèves présentent l'analyse du document étudié. Dans le cadre de mon mémoire, l'objectif est de répondre à la question suivante : est-ce que l'oral est un outil permettant d'aider les élèves à acquérir une méthode scientifique d'analyse de document ? A partir du moment, où les élèves doivent à la fois analyser le document et en même temps, préparer ce qu'ils vont dire pour l'oral en essayant que cela soit structuré et correspondant à la méthodologie de l'exercice (qu'ils ont découvert avec mon tuteur lors d'une séance précédente).

Ainsi, à partir de cette séance auprès de deux classes de troisièmes et avec plusieurs jours de réflexion, j'ai décidé de m'interroger sur les enjeux et les limites qu'un enseignant peut rencontrer lorsqu'il cherche à développer voire à évaluer l'oral en classe d'histoire. Donc, nous allons essayer de présenter l'importance de l'oral dans l'enseignement et notamment en histoire (les enjeux) mais aussi les limites que cet exercice peut présenter pour l'enseignant en particulier : ce qui peut expliquer le fait que certains professeurs pratiquent peu l'oral en classe.

Dans l'objectif de mon raisonnement, nous verrons dans un premier temps les différentes raisons qui font que l'oral présente différents enjeux mais aussi des limites (le cadre théorique). Puis, dans un deuxième temps dans les enjeux didactiques de l'histoire, nous parlerons des différentes possibilités de travailler l'oral en classe (les différents types d'oral, son lien avec l'écrit et la posture de l'enseignant durant ce travail). Enfin, dans une dernière partie, nous allons chercher à appliquer la pratique de l'oral au terrain en l'occurrence avec deux classes de troisièmes à travers l'exposé en groupe.

## 1. Le cadre théorique

---

### 1.1. Généralités sur la didactique de l'histoire (avec un point sur l'oral)

Avant de centrer mon propos sur la thématique de l'oral et de présenter les enjeux et les limites de ce type d'exercice. Il me semble important d'évoquer quelques généralités sur la didactique de l'histoire. Autrement dit, sur comment enseigner l'histoire à des élèves et cela avec des niveaux différents en fonction du collège ou du lycée. Il est important dans cette partie de se questionner sur la manière d'enseigner l'histoire et sur les moyens mis à disposition des professeurs d'histoire afin de faire partager leurs savoirs disciplinaires. L'enseignement de l'histoire passe avant tout par l'utilisation de documents qui est centrale dans cette discipline.

En effet, les enseignants d'histoire-géographie dans leur enseignement ont recours et cela à plusieurs reprises à des documents pouvant être qualifiés d'historiques sur lesquels travaillent les élèves. Ce travail sur document est au cœur de la pratique de l'histoire et donc a beaucoup été questionné par les didacticiens comme Didier Cariou, Brigitte Dancel, Lucie Gomes ou encore Nicole Lautier : Brigitte Dancel dans un de ses articles (" La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire " de 1999) s'est questionnée sur le rôle du document en histoire et en géographie. Elle aboutit à la conclusion suivante : le document occupe une place centrale en histoire à la fois à travers les pratiques des historiens mais aussi dans l'enseignement où il est important de s'appuyer sur des documents pour travailler sur le passé. En effet, l'histoire est une science depuis le XIXe siècle comme le disait Gabriel Monod : « le XIXe siècle est le siècle de l'histoire » qui cherche à étudier le passé des sociétés humaines depuis le début des temps et leurs activités en se rapprochant le plus possible de la vérité historique, qui dès fois est difficile à trouver notamment pour les périodes les plus anciennes : ce qui explique la formulation d'hypothèses de la part des historiens. Cette volonté de travailler en histoire à partir de documents se consolide dès la fin du XIXe siècle avec Jules Ferry et se poursuit tout au long du XXe siècle avec Maurice Faure qui déclare que les enseignants pour réaliser leurs cours devaient avoir recours aux archives communales afin de s'appuyer des documents officiels. Ce qui rejoint la volonté de Paul Lapie en 1923 de placer sous les yeux des élèves en primaire des documents officiels. Par la suite, après la Seconde Guerre Mondiale, cette volonté s'étend au collège et au lycée et le document devient en quelque sorte la norme pour un cours d'histoire. D'ailleurs, à partir des années 1950, les enseignants ont de plus en plus accès aux Archives Nationales et ont donc la possibilité de travailler sur des documents officiels et s'en inspiraient pour préparer leurs séances de cours (Brigitte Dancel, 1999). Une question peut se poser et certains didacticiens l'ont fait et ont même apporté des réponses : pourquoi travailler et enseigner l'histoire à partir de documents.

Notre discipline a pour mission de retracer le plus possible le passé des Hommes même s'il est difficile de savoir avec exactitude tout ce qui s'est passé dans le passé. Les documents permettent de s'en rapprocher le plus possible et de faire part d'une vérité historique sur les civilisations antérieures. De plus, plusieurs types de documents sont à notre disposition : à la fois des documents écrits (sont majoritaires), à la fois des documents iconographiques, picturaux, épigraphiques, architecturaux ... : donc une diversité de documents possibles en fonction des périodes. Par conséquent, comme le souligne Mme Gomes dans un de ses articles, il est à la fois primordial de travailler à partir de documents du passé mais aussi d'interpréter, c'est-à-dire d'analyser, de critiquer ces documents : « Le passé n'est accessible que par l'interprétation des traces et il ne peut pas être compris dans son intégralité » (Gomes, 2019). Déjà, ce passage issu d'un article de Lucie Gomes, mais on peut citer aussi Dominique Pety et son article « l'histoire et le document » soulignent l'importance en histoire de travailler sur des documents parce que ce sont eux qui retracent les preuves du passé. Ce sont des témoins du passé car souvent ils ont été rédigés au moment des faits et ils permettent de montrer, de voir la vie des sociétés passées. Comme le métier d'historien est avant tout une recherche pointilleuse des preuves du passé, un peu à l'image d'un enquêteur de police cherchant à résoudre une enquête en récoltant des preuves, le document est essentiel à « l'enquête » de l'historien qui par la suite est utilisée par les enseignants dans leurs séances. Donc, les élèves en cours d'histoire travaillent sur des documents afin d'étudier le passé des Hommes. Cependant, il est possible pour l'enseignant d'avoir recours à plusieurs manières de traiter un document avec ses classes. Les documents utilisés peuvent avoir une fonction illustrative venant accompagner les propos tenus par le professeur, ils sont souvent projetés sur un diaporama. Il est aussi possible de procéder à des usages plus poussés des documents en faisant pratiquer aux élèves ce que l'on appelle une étude de documents, consistant en autre à analyser le document, à le critiquer et donc à essayer de faire développer un esprit critique vis-à-vis du document chez les élèves (Brigitte Dancel, 1999). Plusieurs lectures du document sont possibles et envisageables pour l'enseignant et elles ont d'ailleurs été traitées par les didacticiens notamment Sylvain Doussot, Lucie Gomes ou encore Didier Cariou notamment dans son article : « Information ou indice ? Deux lectures d'une image en histoire » de 2016. Dans la majorité des cas comme l'affirme Didier Cariou, l'usage du document dans les cours d'histoire se traduit avant tout par une simple lecture aboutissant à un prélèvement d'informations provenant de ce même document, se traduisant concrètement par des citations qui dès fois font même partie des attentes pour les examens comme le brevet des collèges où les élèves doivent être en mesure de citer le texte. Dans ce cas de figure, le document est donc forcément objectif et retrace obligatoirement à la lettre le passé comme si le document était entièrement fiable : en procédant à cette démarche, on fait part aux élèves que le document est forcément véridique. Les élèves ne cherchent pas à aller plus loin, sans même

expliquer et justifier : ils ne font que prélever des informations. (Sylvain Doussot : “ Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège “, 2010). Cependant, cette technique ne correspond pas à la démarche historique, ni à la façon de faire de l’histoire. Pour autant, l’objectif n’est pas de faire des élèves des futurs historiens, mais il semble important de leur apprendre dès le collège les méthodes requises pour faire de l’histoire et leur montrer que l’histoire ce n’est pas uniquement du prélèvement d’informations mais que cela est plus complexe et qu’il est nécessaire de critiquer les éléments d’un document. Comme l’affirme différents chercheurs (Sylvain Doussot, Didier Cariou, Lucie Gomes), dans l’enseignement, il est possible de faire découvrir aux élèves les méthodes de l’historien en s’adaptant au niveau de la classe : c’est la deuxième lecture possible d’un document en classe d’histoire. C’est notamment ce que Didier Cariou appelle la lecture indiciaire consistant à prélever non pas une simple information mais des indices sur le passé nécessitant d’être interprétés : il considère d’ailleurs cette étude comme un « jeu épistémique ». Plus précisément, une fois l’information prélevée, il est important de justifier et de prouver la validité de ces éléments en lien avec les connaissances déjà acquises de la part des élèves : ce sont souvent le travail qu’ils ont à réaliser lors d’un devoir prenant la forme d’une étude de documents : cela fait partie des compétences qu’ils doivent acquérir à la fin de leur scolarité. Sylvain Doussot parle quant à lui de « conditions de validité » : ce qui permet aux élèves de s’approprier peu à peu et à leur niveau des méthodes de l’historiens et d’un savoir historique. Cela nécessite notamment plusieurs lectures du document et un « requestionnement » des données du document qui ne retrace pas forcément à la lettre la réalité, il est donc important par cette lecture de montrer aux élèves que l’histoire ne se traduit pas par un simple prélèvement d’information, mais qu’il est nécessaire de justifier, d’analyser et même de critiquer un document. C’est par ailleurs, une tâche complexe pour les élèves : ce qui explique le fait que certains élèves n’y parviennent pas forcément et se contentent de citer le document. Sylvain Doussot dans son article de 2010 le constate parfaitement et met en lumière le fait qu’une minorité des élèves souvent les meilleurs parviennent à le faire. Cependant, cela n’empêche pas l’enseignant de pratiquer cette démarche historique avec ses classes et d’entraîner les élèves à cet exercice afin qu’ils parviennent à véritablement faire de l’histoire. De plus en plus, ce travail est réalisé dans les établissements scolaires notamment au lycée et dans les spécialités où prélever des informations ne suffit plus pour comprendre le document. En outre, la critique du document peut se traduire par la précision de l’auteur, de la nature, de la date du document et de mener une réflexion sur le point de l’auteur. Selon Lucie Gomes, ce travail sur la critique d’un document passe par la problématisation consistant à interroger les élèves sur les intentions de l’auteur (Gomes, 2019). Le document peut-être aussi utilisé à des fins différentes notamment pour un travail oral.

En effet, les documents dans l'enseignement de l'histoire aboutissent dans la majorité des cas à un travail final écrit pouvant prendre différentes formes. Cela peut-être sous forme de questions et de réponses à répondre, ou alors sous la forme de commentaire de documents par le biais d'un plan organisé et structuré. Dans les deux cas, c'est avant le travail sur l'écrit et sur l'organisation de l'écrit qui est étudié. Pour autant, cela n'empêche pas le fait que le document peut être utile lors d'un travail à l'oral. Plus précisément, avant le passage à l'oral donc dans la phase de préparation, il est possible d'avoir recours à des documents. Par exemple, le document ou les documents peuvent permettre aux élèves de puiser des éléments en analysant si possible le texte afin de parvenir à déterminer une trace écrite ou du moins des éléments importants à dire lors du passage à l'oral. Autrement dit, lors d'un travail à l'oral sur un thème précis, en amont, les élèves ont recours à des documents et les utilisent pour préparer leur contenu de leur exposé par exemple en essayant d'appliquer les deux lectures possibles décrites auparavant. Ce qui renforce bel et bien l'idée que le document est central dans l'enseignement de l'histoire qui peut amener à une prestation orale. C'est tout l'enjeu de mon sujet de mémoire : développer la pratique de l'oral pouvant se traduire par une évaluation en classe d'histoire (en ayant recours à des documents par exemple) et surtout d'élaborer les enjeux de l'oral en cours mais aussi les limites de cette pratique faisant que l'oral n'est pas toujours développé par certains enseignants en classe d'histoire. Voyons dans un premier temps, quelles sont les difficultés de pratiquer l'oral en classe en histoire ou dans d'autres matières ?

## 1.2. Les difficultés d'enseigner l'oral en classe d'histoire ...

L'oral est un des exercices possibles à réaliser en classe d'histoire avec des élèves. Cependant, les chercheurs notamment Isabelle Delcambre et Claudine Garcia-Debanc dans leur article de 2001 intitulé : « Enseigner l'oral » mettent en avant des difficultés de la part des enseignants à développer l'oral en classe d'histoire. La question qui se pose, c'est pour quelles raisons ? Pourquoi certains enseignants peuvent-être réticents à pratiquer l'exercice de l'oral en classe alors que comme nous le verrons, c'est un exercice source d'apprentissage. D'abord, il est important de se questionner sur le fait que l'oral en lui-même peut s'enseigner sous différentes formes : ce qui rend complexe la définition de cette pratique.

### 1.2.1. L'oral : une pratique difficile à définir

En effet, Isabelle Delcambre et Claudine Garcia-Debanc ont tenté de déterminer une définition de l'oral. Elles sont parvenues au fait que l'oral est un terme polysémique pouvant se traduire par différentes formes dans l'enseignement. Ce qui fait que certains professeurs ne le pratiquent pas ou peu dans leurs cours. C'est notamment ce qu'elles dressent au début de leur article de 2001 en mettant en avant un faible recours à l'oral en classe alors qu'il est

mentionné dans les programmes scolaires dès le XXe siècle notamment dans les programmes de français. Ce qui n'empêche pas de le développer dans d'autres matières comme l'histoire. D'ailleurs, il a souvent été plébiscité par l'Etat afin de favoriser le dialogue pédagogique hormis en 1996 où l'oral était vu par l'Etat comme un facteur d'inégalités sociales entre les élèves non timides étant capables de prendre la parole devant une classe et les élèves frappés par le mutisme qui n'osaient pas s'exprimer devant les autres. Cela m'amène à réfléchir sur l'oral en lui-même. En effet, on demande aux professeurs de développer cette pratique mais avant de pouvoir l'enseigner, il serait judicieux de savoir en quoi consiste cette pratique et comment l'adapter à une situation d'enseignement. L'oral est difficile à enseigner parce qu'il peut prendre différentes formes et donc avant de pouvoir l'enseigner, il faut réfléchir sur quel type d'oral est-il possible de travailler ? et comment ?.

Il est possible de diviser en deux catégories les différentes formes d'oral : l'oral polygéré et l'oral monogéré (GARCIA-DEBANC Claudine, DELCAMBRE Isabelle. Enseigner l'oral ? dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001, pages 3-21). L'oral polygéré laisse davantage place à l'interaction, à la participation et surtout au travail de groupe. En effet, le terme « polygéré » nécessite que l'oral se fasse à plusieurs. Concrètement, en classe, il est possible pour l'enseignant de développer ce type d'oral en faisant travailler les élèves au débat. Le débat permet à la fois de s'exprimer à l'oral devant un groupe, mais comme son nom l'indique, cela nécessite aux élèves de débattre entre eux, d'échanger leurs idées, leurs points de vue souvent opposés au cours d'un débat. D'ailleurs, cette pratique est assez propice pour le professeur d'histoire notamment à travers les cours d'EMC où il est tout à fait envisageable de réaliser comme projet un débat sur des thématiques liées au programme comme la laïcité, le respect d'autrui, la démocratie ... L'oral polygéré peut aussi prendre la forme de participation orale en classe des élèves : ce qui se fait beaucoup dans les cours de langues (anglais et espagnol, allemand. En revanche, cela est plus difficile en histoire, alors, il est possible que les élèves participent en cours, mais l'évaluer, cela est plus complexe et sur quels critères. Quant à l'oral monogéré, comme son l'indique, c'est davantage un travail oral seul souvent devant la classe comme l'exposé par exemple. L'exposé consiste à présenter un thème à ses camarades en s'adaptant au public et à lui faire transmettre un savoir. Cela est assez propice à l'histoire où il est possible de mettre en pratique ce type d'oral. Cela peut se traduire aussi par la lecture à haute d'un texte par exemple. Cette catégorisation de Delcambre et Garcia-Debanc rejoint également la tentative de définition de deux autres didacticiens : Jean-François De Pietro et Roxane Gagnon (De Pietro, Gagnon, « L'oral aujourd'hui », 2017). Selon, eux, il existe deux types de paroles donc deux types d'oral qu'il est possible de développer en classe d'histoire. La parole spontanée consistant à prendre la parole à n'importe quel moment durant le cours en évitant de couper la parole au professeur. Cela peut prendre la forme d'un échange dialogué avec le professeur par le biais de questions-réponses, donc sous forme de

participation. Puis, la parole plus publique, plus formalisée, c'est-à-dire plus structurée, organisée à l'image d'un exposé ou d'une récitation de leçon à l'oral. Il existe donc à la fois un oral ayant une dimension plus individuelle comme la prise de parole spontanée, l'exposé s'il n'est pas fait en groupe et une dimension plus collective, plus interactive soit à travers un travail oral en groupe ou à travers l'échange dialogué avec les autres élèves ou avec le professeur (Gagnon, De Pietro, 2017). Finalement malgré la diversité de cet exercice, dans tous les cas, l'oral a pour but, l'oral permet d'insister sur les critères liés à la langue et à son expression à travers le discours, les communications à l'oral : ce qui est aussi difficile pour les élèves de la société actuelle. Aujourd'hui, par le biais des nouvelles technologies (téléphones, internet, réseaux sociaux ...), le langage courant des jeunes en autre se fait à l'écrit avec les messages y compris même lorsque leur camarade se situe près d'eux : donc l'oral est de moins pratiqué par les élèves sauf peut-être dans le cadre scolaire. Cette diversité de l'oral fait en sorte qu'il est difficile de donner une définition précise de l'oral et les définitions qui peuvent être faites ne font pas consensus chez les didacticiens qui débattent toujours sur comment enseigner l'oral ? Cela explique pourquoi beaucoup de professeurs ont des difficultés à le pratiquer en classe, et je dirai même à l'évaluer puisqu'au vue de la diversité des formes de l'oral, les possibilités d'évaluer sont multiples.

### **1.2.2. Un exercice difficile à mettre en place et à évaluer**

Du fait de la complexité de l'oral en lui-même, il est compréhensible que beaucoup d'enseignants rencontrent des difficultés à le mettre en place et pourquoi pas à l'évaluer. Isabelle Delcambre et Claudine Garcia-Debanc dans l'article déjà évoqué précédemment rédige toute une partie intitulée : « Enjeux et difficultés d'un enseignement de l'oral » et plus particulièrement leur premier paragraphe sur « pourquoi est-il si difficile d'enseigner l'oral ? » (Garcia-Debanc, Delcambre, 2001). Premièrement, l'oral n'est pas une conduite spécifique à l'enseignement. En effet, l'oral malgré l'essor des nouvelles technologies est couramment pratiqué dans la société en général : rien pour s'exprimer. Les élèves ont normalement l'habitude de pratiquer l'oral dans la récréation, dans leur cadre familial et amical. Autrement dit, l'oral est utilisé de façon permanente et courante et cela dès le plus jeune âge. Donc cela peut expliquer le fait que certains professeurs ne le travaillent pas étant donné que les élèves le travaillent ailleurs. De plus, l'oral nécessite l'implication totale de la personne qui doit souvent se déplacer pour passer à l'oral et certains élèves peuvent être réticents à prendre la parole en public ne serait-ce même de s'écouter, de s'enregistrer. Donc le professeur lors d'un travail peut être confronté à des refus de la part de certains élèves qui ont tout simplement peur étant timides et ne veulent pas prendre la parole. Ensuite, suite au fait que l'oral est difficile à définir et suite aux travaux tardifs des didacticiens sur le sujet ou du moins récents faisant que les enseignants ont peu d'outils pour le développer suffisamment, d'autant plus

qu'il est assez mal connu par beaucoup de professeurs. Ce qui explique qu'il est souvent traité en lien avec l'écrit, par ailleurs le sociologue Bernard Lahire cité par Delcambre et Garcia-Debanc parle « d'oral scriptural » associant les deux pratiques : l'oral et l'écrit comme des échanges scolaires avec les élèves lors de la correction d'un exercice par exemple ou encore comme un cours magistral fait par le professeur qui associe à la fois l'oral lorsqu'il explique et l'écrit par le biais de ses notes. En outre, la pratique de l'oral dépasse les enjeux purement disciplinaires parce qu'elle touche à la fois des enjeux sociaux et politiques voire citoyens. En effet, à travers l'oral, les critères de la langue sont travaillés et cela peut poser des difficultés pour certains élèves dans la construction du savoir en histoire. Pour certains, il est plus difficile de s'exprimer à l'oral pour tout un tas de raisons pouvant être liées à sa situation familiale, à sa classe sociale. Je ne détaille pas plus parce que je m'écarte des savoirs. Cependant, cela peut avoir une incidence sur la compréhension et l'acquisition du savoir historique lors d'une activité centrée sur l'oral. Puis, cela est aussi lié aux savoirs langagiers qui sont souvent différenciés en fonction des élèves et de leur niveau en classe. Le fait de travailler peut aussi aboutir à des enjeux politiques car cela permet aux élèves de s'exprimer clairement et de façon audible : des éléments importants dans leur vie prochaine (Isabelle Delcambre et Claudine Garcia-Debanc). Etant donné que l'oral est un travail sur la langue, une difficulté survient pour le professeur qui souhaite travailler l'oral en cours : celle de la barrière de la langue et de la différenciation en fonction des élèves. En effet, certains élèves ont des difficultés à bien manipuler la langue française voire ne la parle, ne la comprend pas. Donc, dans ce cas, à la place de l'enseignant : que faire ?, faut-il l'évaluer ?, faut-il le faire participer ? ... Ce sont des questions interrogées par Roxane Gagnon et Jean-François De Pietro dans leur article sur « l'oral d'aujourd'hui » de 2017. Enfin, il ne faut pas oublier un point important que coûte le travail de l'oral en classe : c'est le temps. C'est aussi un des défauts de l'oral qui bloquent certains professeurs pour le développer davantage. La majorité des didacticiens se rejoignent sur ce point comme Isabelle Delcambre, Claudine Garcia-Debanc : l'oral est une pratique chronophage nécessitant du temps à la fois pour l'enseignant afin de le préparer. Par exemple, trouver les thématiques à étudier, les documents qui pourraient aider les élèves lors de la préparation, élaborer une grille d'évaluation si le travail est amené à être noté. Puis, cela nécessite aussi du temps lors des séances de cours. Souvent, le professeur consacre plusieurs séances en classe avec les élèves pour préparer le contenu de l'oral, mais aussi du temps pour faire passer l'intégralité des élèves à l'oral. Ce qui fait que certains professeurs optent pour le travail en groupe afin qu'il y ait moins d'élèves seuls à passer : cela est une gagne de temps. D'autant plus, que le professeur a un programme à suivre et à terminer au cours de l'année et que chaque minute est précieuse pour finir le programme. Ce qui peut expliquer le fait que l'oral soit encore peu développé en classe d'histoire mais pas que pour toutes les difficultés que l'on vient de présenter. Face à toutes ces difficultés, l'oral n'est pas

une tâche facile à développer en histoire, néanmoins, cela reste un outil d'apprentissage important que les élèves doivent travailler en classe. Cela fait partie des savoirs que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité et en autre en histoire-géographie : mais en quoi cela est un outil d'apprentissage et de construction de savoirs : c'est l'enjeu de notre prochaine partie.

### 1.3. ... néanmoins, cela reste un outil dans l'apprentissage des élèves

Malgré les différents obstacles qui peuvent pousser certains professeurs à limiter voire à ne pas traiter la pratique de l'oral en classe, cet exercice reste important de le travailler pour les élèves car c'est outil d'apprentissage différent de l'écrit et de la façon traditionnelle de faire cours. Cela permet de montrer aux élèves qu'ils existent différentes possibilités d'apprendre le savoir historique et que cela ne passe pas uniquement par un cours magistral dominé par la parole de l'enseignant. Au contraire, il est possible en histoire d'apprendre le savoir sur le passé des Hommes en faisant intervenir les élèves qui deviennent acteurs du cours et donc de la construction de leurs savoirs. De plus, l'oral permet à la fois de travailler sur des documents comme régulièrement en histoire, mais aussi de travailler sur les critères langagiers et donc d'apprendre à savoir s'exprimer, à savoir « bien parler » : c'est la particularité de cet exercice. L'oral est le seul outil d'apprentissage qui permet à l'enseignant de travailler ces critères qui sont aussi importants pour la vie future des élèves comme nous le verrons par la suite. Donc, il est important de se questionner sur l'importance et sur les enjeux de l'oral en classe d'histoire ? Finalement, pourquoi l'oral peut-être intéressant à développer en classe ?

#### 1.3.1. Un outil utile pour savoir « bien parler »

Dans la partie précédente, Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre présentait dans un article coécrit par elles les obstacles à développer l'oral en classe. Claudine Garcia-Debanc dans une autre référence présente davantage les enjeux de l'oral en classe : autrement pourquoi est-il important de pratiquer l'oral en classe d'histoire par exemple (Garcia-Debanc, 1999). Dans cet article, elle dresse six bonnes raisons d'avoir recours à l'oral en classe. Pour être parfaitement relier à ce paragraphe, je n'évoque pas les six, certaines de ces raisons seront évoquées dans le prochain paragraphe. L'oral comme je le disais en propos introductif, peut permettre aux élèves de découvrir un nouvel outil d'apprentissage. Il est vrai que les élèves ont l'habitude et peut-être encore plus en histoire d'assister à des cours magistraux notamment au lycée, c'est-à-dire que le professeur a tendance à monopoliser la parole pendant toute l'heure sauf peut-être certains passages où les élèves sont mis en activité ; mais pour autant, il ne participe pas de façon orale mais plutôt écrite. Le fait de faire intervenir les élèves au cours par le biais d'exercice oral est intéressant selon Claudine Garcia-Debanc car

cela permet aux élèves d'apprendre l'histoire autrement et de devenir actifs et non plus passifs dans la construction du savoir historique. En effet, ce sont eux qui construisent leur propre contenu à présenter à l'oral, donc ce sont eux qui sélectionnent les informations importantes à dire et ce sont eux qui construisent leur propre savoir : ils préfèrent de retenir cet exemple plutôt qu'un autre. Ensuite, l'oral peut être vu comme un outil d'apprentissage dans l'art de « bien parler » qui est aujourd'hui en désuétude car les élèves ont perdu cette habitude de bien s'exprimer notamment parce qu'ils le pratiquent de moins en moins classe. D'où le fait que depuis la fin du XXe siècle, les didacticiens ont mené de plus en plus de recherches sur l'oral et notamment sur son évaluation : c'est le cas de Garcia-Debanc, mais aussi d'Elisabeth Nonnon dans l'article-ci : « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? de 2005 ». En premier lieu, ce sont les critères linguistiques qui sont évalués ou du moins examinés par le professeur car encore une fois seul l'oral permet de les travailler. Cela est difficile, si ce n'est impossible à l'écrit. D'où l'importance de ces critères dans la notation d'un oral qui permet au professeur de juger la qualité de l'expression des élèves à l'oral : cela permet aux élèves de s'entraîner à « bien parler ». Le fait de répéter cet exercice au cours d'une année est utile afin de constater la progression des élèves sur cette compétence, d'identifier les points forts et les points à retravailler. Cette compétence selon le Bulletin Officiel de l'Education nationale n°17 du 23 avril 2015 à travers le décret n°2015-372 du 31 mars 2015, fait partie intégrante du socle commun de connaissances et de compétences du collège notamment à travers le domaine 1 : « Les langages pour penser et communiquer » dont la compétence principale est « Comprendre et s'exprimer en utilisant quatre types de langages » (dont la langue française). Plus précisément, toujours en se référant à Elisabeth Nonnon, les compétences linguistiques possibles à évaluer pour un enseignant prennent en considération à la fois l'aisance et le bon usage de la langue. Cela correspond à ce qu'elle appelle « l'engagement dans la prise de parole ». Concrètement, ici, il est possible d'évaluer l'intonation de la voix, le nombre de fois qu'un élève intervient dans la prestation orale, le respect de la durée de l'exposé, puis aussi, tout ce qui est lié au récit et à la façon de le formuler à l'oral. En effet, le langage oral est différent du langage écrit : des formulations sont plus propices à l'oral. C'est ce qu'on pourrait appeler le récit défini en histoire par Paul Ricœur notamment dans la première partie de son ouvrage : *Temps et récit* de 1983 ; la partie I. : « L'intrigue et le récit historique ». Selon Ricœur, il se définit en six critères que nous développerons dans l'analyse des transcriptions, mais de façon générale, il définit le récit comme une « prise d'ensemble d'éléments épars rassemblés en un tout cohérent » (Annik Dubied, 2000). Cette définition correspond bien à la pratique de l'oral : en effet, les élèves en préparant leur oral et leurs propos travaillent sur des documents et sont donc à la recherche d'éléments importants à retenir pour le passage à l'oral mais ne retiennent pas tous les éléments et par la suite, ils essaient d'en former un tout sous la forme d'une synthèse faisant

office de support pour l'oral. Donc, les propos tenus à l'oral prennent bel et bien la forme d'un récit selon la définition de Ricœur et cela peut-être un critère d'évaluation comme le dit Nonnon. Il est possible d'évaluer la capacité des élèves à synthétiser et à regrouper des éléments en un ensemble mais aussi la formulation et la syntaxe employée pour prononcer ce récit à l'oral. Ces critères langagiers, Elisabeth Nonnon les regroupe dans une approche qu'elle qualifie de normative : tout ce qui est lié aux normes de l'oral et de la langue. Enfin, concernant les critères relatifs au langage, il est possible d'évaluer en tant que professeur et cela toujours dans l'optique d'un outil d'apprentissage : c'est tout ce qui concerne la posture à adopter lors d'une prestation orale. En effet, là encore une fois des normes existent et au vue des éléments vus précédemment, il est possible pour un professeur d'apprendre à ses élèves en histoire qu'un oral ne se réalise comme on l'entend mais que comme l'écrit : des normes, des critères sont attendus. Plus on entraîne les élèves à le faire tôt, plus ils accoutument cette façon de faire et l'imprègnent pour les autres exercices oraux. Par exemple, au niveau de la posture, cela passe obligatoirement par une attitude respectueuse : se tenir droit, ne pas avoir les mains dans les poches et ne pas tourner le dos à son auditoire donc regarder le plus possible ceux qui nous écoutent quitte à se détacher de ses notes manuscrites. Cela peut paraître simple, mais ce sont des points importants propres à l'oral qu'il est important de travailler en classe lorsque le professeur pratique l'oral à ses élèves et encore une fois, cela peut faire office d'une note. La place de l'oral en classe d'histoire se questionne parce que l'oral est à la fois une pratique d'apprentissage mais aussi une pratique qui prend du temps et qui est difficile à mettre en place. Donc, cela explique l'ambiguïté de l'oral dans l'enseignement : c'est à la fois vu comme une contrainte mais aussi comme source d'apprentissage pouvant servir à l'élève au cours de sa vie future car cela prépare les élèves pour plus tard dans certains moments de leur vie.

### **1.3.2. L'oral : un bon exercice de préparation pour les élèves**

En effet, l'oral peut se pratiquer en classe d'histoire pour entraîner les élèves à « bien parler » mais c'est aussi un exercice qui selon certains chercheurs préparent les élèves à certains moments de leur vie où l'oral sera un passage nécessaire.

Dans un premier temps, on peut se demander quelle est la place de l'oral dans la vie future des élèves ? Est-elle importante ou pas ? Cela est important car finalement, si l'oral n'a pas de grande utilité dans la suite du parcours des élèves ; à quoi bon prendre du temps à le travailler en classe alors qu'il y a un programme à suivre. A l'inverse, si l'oral peut aider les élèves dans leur avenir : alors on peut se questionner sur l'intérêt de l'oral en classe. En se fiant à nos lectures, il est possible de dire que l'oral est utile pour les élèves dans leur vie future. En effet, il est évalué lors des différents diplômes que les élèves peuvent rencontrer

dans leur scolarité (“L’oral au cœur de l’histoire et de la géographie, quels enjeux ? “ de Stéphanie Galindo de la revue *Interlignes*). Cela commence par le Brevet des Collèges où il figure toujours une épreuve orale sur cent points : donc une épreuve à ne pas négliger car cela compte de façon importante sur la note finale du Brevet. Cet exercice de l’oral se reproduit aussi au lycée à la fois en classe de première lors des oraux du Baccalauréat de français, puis aussi désormais lors de l’examen final du Baccalauréat depuis la réforme de 2019 avec l’épreuve du Grand Oral où les élèves choisissent un sujet en lien avec leurs spécialités : ce qui correspond beaucoup à un exposé ; ou encore les examens oraux en lycée professionnel. D’où l’importance de préparer les élèves en amont à cet exercice, cela leur permet de ne pas découvrir la technique au moment de l’examen. Au contraire, il est important qu’ils entraînent afin de progresser et d’être le plus prêt possible pour le jour de l’examen. En le faisant régulièrement en cours d’histoire par exemple mais aussi dans les autres matières, les élèves sont aptes à leurs examens finaux oraux qui comptent tout de même dans la note finale. Puis, par la suite, lors des études supérieures, les élèves souhaitant s’y rendre auront aussi des épreuves orales. Par exemple, pour ceux s’orientant vers une faculté de lettres et de sciences humaines dont l’histoire au cours de la licence, ils auront beaucoup d’épreuves orales sous la forme d’exposé notamment dans les cours dits travaux dirigés. Donc, l’oral est évalué lors des examens : ce qui peut justifier la pratique de l’oral en classe.

Dans un second temps, le travail de l’oral peut être jugé important pour la vie future des élèves en tant qu’adultes et citoyens (thématique beaucoup travaillée par Claudine Garcia-Debanc comme dans son article : « Évaluer l’oral » dans *Pratiques*, n°103-104, 1999). Comme vu précédemment, l’oral apporte une utilité dans l’art de « savoir bien parler », il permet donc aux élèves de s’apparenter avec les principes de la démocratie, qu’ils ont par ailleurs vu en EMC et notamment celui de prendre la parole et de donner son avis. L’oral permet cela et a pour but de montrer aux élèves que dans un cours, ils ont aussi un rôle à jouer et peuvent être acteurs du cours. Cela a donc un enjeu citoyen comme la pratique de l’école en général en faisant véhiculer les valeurs de la République dont la liberté et notamment celle d’expression qui passe par la voix et l’oral. Puis, l’oral prépare à la vie future des élèves et notamment à leur future vie professionnelle lorsqu’ils auront à passer par exemple des entretiens d’embauche pour trouver un emploi. Lors de ce type d’entretiens, les normes vues précédemment sur l’oral sont importantes et sont regardées par l’embaucheur : savoir se comporter, savoir se tenir, savoir « bien parler ». Donc le fait que les élèves, l’ai déjà pratiqué en classe, cela leur permet de reproduire ce qu’ils ont appris avec leurs professeurs lors d’un travail à l’oral. On retrouve aussi ce point dans l’entretien venant après la prestation orale comme le souligne E. Nonnon à la fois lors d’un exposé en classe mais aussi lors d’un entretien d’embauche. Il est important pour les élèves de savoir argumenter, savoir justifier ses dires

(comme pourquoi avoir-choisi ce sujet ?), autrement dit, il doit défendre sa prestation orale soit devant un jury ou un futur patron. Cela aussi peut se travailler en classe lors de la pratique de l'oral où le professeur peut prendre le temps de questionner l'élève pendant quelques minutes après son oral et peut compter dans la notation. D'ailleurs, c'est ainsi que cela fonctionne lors des examens oraux à la fois au Brevet et au Baccalauréat. Donc l'oral peut permettre de travailler sur des compétences que les élèves travaillent aussi à l'écrit sur l'argumentation, l'explication et la justification des propos tenus mais ici à l'oral. A travers ces éléments, l'oral est un outil d'apprentissage pour les élèves mais bien entendu, ce n'est pas le seul et il présente des limites comme on l'a vu précédemment.

Après avoir vu de façon théorique, la place de l'oral dans l'enseignement de l'histoire mais aussi dans l'enseignement en général, notamment en mettant en avant dans un premier temps quelques éléments généraux de la didactique en histoire notamment sur l'usage du document en classe d'histoire. Puis, en montrant le fait que l'oral est une pratique qui repousse certains enseignants à le pratiquer en classe pour plusieurs obstacles, difficultés décrites en amont ; même en temps, c'est également un outil d'apprentissage important notamment au niveau des critères linguistiques utiles aux élèves pour leurs différents examens mais aussi pour leur vie future en tant que citoyens. Ce qui montre la difficulté de l'oral dans l'enseignement : il est à la fois utile et contraignant. Ce qui fait qu'il est à la fois développé en classe et à la fois repoussé par certains professeurs. C'est tout l'enjeu de l'oral.

## 2. Les enjeux didactiques de l'oral en classe d'histoire

---

### 2.1. La posture de l'enseignant lors d'un travail sur l'oral

Lors d'un travail oral, les élèves sont donc en majorité acteurs dans leur travail à la fois de préparation pour l'oral et à la fois au moment du passage à l'oral où ils font part de leurs recherches, de leurs savoirs sur un thème précis au reste de la classe. Néanmoins, l'enseignant n'est pas totalement effacé dans ce type d'exercice : au contraire, l'enseignant a son rôle à apporter. La question que l'on peut se poser est la suivante : quelle posture l'enseignant doit-il avoir lors d'un travail sur l'oral ? Avant même de développer la pratique de l'oral en classe, le professeur a la possibilité de choisir ou non de travailler l'oral avec ses élèves. Donc, avant d'adopter les différentes postures que l'on va voir : il doit se positionner sur la question de l'oral : est-ce que je prends le temps de le faire en classe ?

#### 2.1.1. L'aide du professeur lors d'un exercice (pouvant être centré sur l'oral)

Comme dans toute activité où les élèves sont mis en autonomie que cela soit d'ailleurs une activité traditionnelle sous la forme écrite ou des activités plus originales comme l'oral : le professeur pratique ce que Bruner a appelé l'échafaudage (Bruner, 1983). Plus précisément, cela correspond au fait que le professeur apporte son aide aux élèves lors d'une activité y compris une activité ayant pour finalité un passage à l'oral : comme le dit Dominique Bucheton et Yves Soulé dans un de leurs articles : « *Nous avons repris à Bruner, ce concept d'échafaudage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* » (BUCHETON Dominique, SOULE Yves, " Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées " dans *Education et didactique*, octobre 2009, pages 29 à 48). Donc, l'échafaudage traduit une coopération entre le professeur et les élèves lorsque ces derniers rencontrent des difficultés lors d'une mise en activité. Dans la majorité des cas, l'intervention du professeur se fait de façon verbale donc à l'oral ; soit de façon générale à l'ensemble de la classe ; soit de façon individuelle par élèves ou par groupe d'élèves lorsque le professeur passe dans les rangs de sa classe. C'est souvent le cas pour un travail sur l'oral, où les élèves travaillent en groupe afin de préparer leur contenu pour l'oral, le professeur circule entre les groupes et interagit avec les élèves en fonction de leur demande et souvent cela différencie d'un groupe à l'autre surtout s'ils ne travaillent pas sur le même thème. En général, les informations données par le professeur sont là pour guider les élèves et les diriger vers les attentes du professeur afin qu'ils respectent les consignes demandées par le professeur : l'échafaudage permet donc aux élèves de ne pas s'écarter du sujet et de partir dans la bonne direction. L'intervention du professeur peut juste concerner un rappel des consignes, des attentes du professeur au cours de l'activité : c'est ce Bruner nomme des

« règles de rappel » qui peuvent aussi rappeler aux élèves le but final pouvant être un exposé : Bruner par de « finalisation de l'exercice » là encore une fois dans une logique ayant pour but de guider les élèves dans leur démarche. Bruner dans son ouvrage déjà cité regroupe toutes ces interventions de l'enseignant dans l'expression suivante : « *formes d'action conjointe* » : sous-entendu entre le professeur et les élèves. L'étayage permet à l'enseignant d'avoir un œil avisé sur l'avancée du travail des élèves. La posture du professeur peut prendre différentes formes possibles en fonction du cours et de la volonté du professeur. Dominique Bucheton et Yves Soulé ont catégorisé ces différentes postures possibles de l'enseignant : ils parlent de « postures d'étayage » (Bucheton et Soulé, 2009). Alors ces postures sont valables également pour un travail oral mais n'y sont pas spécifiques. En effet, le professeur peut adopter une « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) souvent adoptée notamment lors de travail en groupe mais aussi lors de travail à l'oral. L'objectif est de faire avancer les élèves en synchronie et de faire en sorte qu'ils aient tous compris le but de l'exercice et qu'ils parviennent tous à la même finalité comme un exposé. C'est une aide assez générale et qui concerne davantage la forme d'exercice. A l'inverse, la « posture d'accompagnement » est plus centrée sur le fond du travail demandé. En effet, en adoptant cette posture, le professeur répond souvent aux problèmes rencontrés par les élèves. Pour se faire, il donne des éléments de réponses et guide les élèves vers la réponse mais ne la donne pas directement, l'objectif étant de faire réfléchir les élèves afin de trouver eux-mêmes la réponse. Ce sont les deux postures les plus pratiquées par le professeur lorsque les élèves sont mis en autonomie. Pour un exercice oral, ces deux postures sont pratiquées par l'enseignant qui aide les élèves à construire leur tâche orale. A l'inverse, lors d'un cours magistral, le professeur adopte davantage une « posture d'enseignement » (Bucheton et Soulé, 2009) où le professeur monopolise la parole et fait part de ses savoirs étant donné que c'est lui qui détient le savoir. Cette pratique est au cœur du métier de l'enseignant : il le pratique en permanence et notamment lors d'un travail à l'oral qui n'échappe pas à la règle car le professeur intervient toujours auprès des élèves pour les accompagner vers un objectif précis. Cette pratique de l'étayage varie en fonction de l'âge des élèves, donc de leurs capacités, en effet, plus ils ont pratiqué l'exercice, moins ils ont besoin de l'aide du professeur : ils se débrouillent de plus en plus seuls. De plus, cela dépend aussi de l'agitation de la classe car l'étayage peut aussi se traduire par des rappels à l'ordre, ce que Bruner appelle des « maintiens de l'orientation » autrement dit le maintien du calme dans la classe.

### **2.1.2. Le professeur peut évaluer**

Comme vu dans le cadre théorique, l'oral permet au professeur d'évaluer de nouvelles compétences notamment celles spécifiques à l'oral correspondant plutôt à la forme : syntaxe, expression, aisance orale, posture, regard : c'est que Nonnon a appelé « l'approche

normative » (Nonnon, 2005). Cependant, si le professeur décide d'évaluer un exercice oral, il ne doit pas prendre uniquement en compte que les critères langagiers, en effet, le contenu autrement dit les propos tenus lors de l'oral sont tout aussi importants. Nonnon parle d'une « approche descriptive » (Nonnon, 2005) basée sur ce qui a été dit à l'oral donc avant tout le fond du travail. Ce critère prend en considération deux points importants : le respect des consignes et la véracité des propos historiques prononcés. Le respect des consignes rejoint la pratique de l'étayage ; si le professeur a bel et bien expliqué et rappelé (peut-être plusieurs fois) ses attentes, il est donc logique de le prendre en compte dans les critères d'évaluation. Il est même possible de rajouter un critère pouvant s'intituler ainsi : les élèves ont-ils suivi les conseils donnés par le professeur au cours de l'activité. En effet, lorsque le professeur guide ses élèves vers la finalité de l'exercice : il leur fait part de leurs conseils que souvent les élèves doivent suivre et cela peut intégrer les critères de notation. Puis, un dernier élément important lors d'une prestation orale pouvant être évalué : c'est le contenu lié aux propos tenus. En classe d'histoire, il est important de se rapprocher le plus possible de la vérité des faits d'où l'importance de travailler sur des documents et ne pas se contenter de prélever des informations sans les comprendre et sans les analyser (DOUSSOT Sylvain, « Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège » dans *Revue française de pédagogie*, n°173, 2010, pages 85 à 104). Sylvain Doussot parle de « conditions de validité » : et elles doivent se retrouver à l'oral ce qui permet de montrer au professeur que les élèves ont compris le document et ne sont pas contents de le citer et cela montre également que les élèves sont capables de prouver ce qui est dit dans le document. Ils pratiquent donc une histoire scientifique qui se rapproche des méthodes des historiens. Si un groupe à l'oral, parvient à réaliser ce dur exercice, alors dans le critère lié au contenu : la note sera plus élevée. Donc la méthode d'étude critique de documents rentre en compte dans l'évaluation d'un exercice oral qui ne néglige pas la scientificité de l'histoire. En outre, dans un exercice, le professeur qui évalue prend également en compte l'usage d'un vocabulaire historique spécifique au thème travaillé et à la définition de ce vocabulaire (NONNON Elisabeth, « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? »). Ce qui est encore plus vrai étant donné que l'on a à faire à un groupe d'élèves qui n'a pas forcément travaillé sur ce thème et qui ne maîtrise pas forcément le vocabulaire. Comme l'oral a pour but de transmettre des connaissances historiques à son public, il est important de s'adapter au public et donc de définir le vocabulaire difficile. Donc, le professeur une fois la phase de préparation achevée, a un rôle « d'inspecteur » car il est en mesure d'évaluer les prestations orales des élèves en suivant les critères décrits précédemment en se fiant aux propos de Nonnon.

Donc, le professeur a un rôle à tenir dans la pratique de l'oral en aidant les élèves et en les guidant et peut même les évaluer. Ces différentes « postures d'étayage » (Bucheton et Soulé, 2009) mettent en avant le poids du professeur dans la pratique de l'oral quel que soit le type d'oral travaillé en classe. Maintenant, nous allons nous concentrer sur un type d'oral bien particulier : l'exposé en histoire.

## 2.2. L'oral : diverses possibilités d'enseignement (en histoire) : l'exemple de l'exposé

Comme vu précédemment, l'oral est un terme polysémique à la fois dans sa définition, mais aussi dans la mise en pratique dans l'enseignement. Plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant pour travailler l'oral avec ses élèves. Dans cette sous-partie, nous n'allons pas chercher à déterminer quel est le meilleur type d'oral à développer dans l'enseignement ? Ce qui nous intéresse c'est davantage les différentes formes que peut prendre l'oral en cours : ce qui laisse une certaine liberté aux professeurs qui ont le choix de l'oral qu'ils veulent développer. Puis, nous nous concentrerons sur un type d'oral bien précis pouvant mieux correspondre à l'enseignement de l'histoire : l'exposé. Finalement, à quoi correspond ce type d'oral et quelles compétences fait-il travailler à la fois pour les élèves et pour le professeur, donc finalement, en quoi est-ce important de mettre en place des exposés en classe d'histoire ?

En effet, l'oral peut s'enseigner sous différents angles prenant donc différentes de mises en pratique en classe (Garcia-Debanc, 1999). Claudine Garcia-Debanc se pose dans un de ses articles la question suivante en parlant de l'oral : « quel objet d'enseignement ? ». L'oral peut se travailler en classe d'histoire à travers deux types d'activités mettant les élèves au travail : les activités autonomes et les activités intégrées (Garcia-Debanc, 1999). Les activités autonomes qui ont beaucoup été développées par le didacticien suisse Bernard Schneuwly consistent comme le nom l'indique à faire travailler les élèves en autonomie sur la compétence de l'oral, majoritairement à la maison. Concrètement, cela peut se traduire par la réalisation d'un enregistrement audio (podcast, émission de radios, interviews, lecture à haute voix ...). Ce sont avant tout les professeurs de langues (français et langues vivantes) qui s'adonnent à ce type d'activité pour un travail oral. Pour notre discipline, il serait possible de le travailler en EMC sous la forme d'un projet qui serait préparé lors des différentes séances d'EMC dans un semestre. Par exemple, lors de mon stage au lycée, mon tuteur avait demandé à ses élèves de terminale pour le premier semestre de réaliser un enregistrement vidéo sur la laïcité en filmant un support qui évoluait en fonction de l'avancée de l'enregistrement. Un enregistrement qu'ils avaient élaboré en classe tout au long du semestre. Puis, selon Claudine Garcia-Debanc, l'oral en classe peut s'étudier par des activités intégrées c'est-à-dire qu'elles s'exécutent durant l'heure de cours à travers par exemple un débat, un exposé dont la préparation se fait

en classe. En outre, il est possible de résumer ainsi les deux catégories d'oral pouvant être enseignées : l'oral conversationnel par le biais de la participation en classe, par le dialogue ... et l'oral scriptural donc très lié à l'écrit tel que l'exposé nécessitant un support manuscrit (Garcia-Debanc, 1999). Cette forte diversité de l'oral pousse certains chercheurs à se questionner sur l'usage du terme « oral » notamment Paul Cappeau dans ses œuvres comme l'article : « Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre » de 2016. Pour lui, face à la diversité de l'oral, d'autres termes seraient plus propices : « medium » ou « conception » (Cappeau, 2016). Après avoir présenté la multitude de choix possibles pour l'enseignant concernant le type d'oral à développer : un de ces choix est peut-être davantage propice à l'enseignement de l'histoire : l'exposé.

Cette pratique de l'oral a beaucoup été traitée par la chercheuse Gabriella Zahnd notamment avec son article « l'exposé oral : un outil pour transmettre des savoirs » de 1998. Dans ce paragraphe, nous allons chercher à comprendre l'intérêt de développer la pratique de l'exposé en classe. Autrement dit, « pourquoi enseigner l'exposé ? », donc, quels sont les bienfaits et les inconvénients de cette pratique pour le professeur et pour les élèves ? : c'est d'ailleurs une des questions que se pose Gabriella Zahnd dans son article. Cette dernière présente deux raisons justifiant le recours à l'exposé en classe. Selon elle, l'exposé présente un double objectif pour l'enseignant vis-à-vis de ses élèves. L'exposé permet l'apprentissage des connaissances historiques parce qu'il a pour but la transmission des savoirs par l'oralité. (Zahnd, 1998). L'exposé divise l'ensemble des élèves en deux groupes : ceux qui prennent la parole et qui passent à l'oral : ce sont eux qui transmettent le savoir historique à l'autre groupe : ceux qui écoutent et qui reçoivent le savoir donc de nouvelles informations. En effet, l'exposé permet aux élèves de prendre l'instant de l'oral la place du professeur qui en temps normal a la mission de transmettre ses connaissances aux élèves. A travers l'exposé, ce sont aux élèves de le faire : ce qui nécessitent obligatoirement deux éléments. D'abord, une préparation et un travail sur des documents en amont pouvant par ailleurs se réaliser en groupe. Une étape se faisant majoritairement pendant les heures de cours durant laquelle les élèves découvrent le thème à étudier et les documents à analyser afin de trouver de la matière pour le contenu de l'exposé. Gabriella Zahnd parle de « séquence didactique » divisée au moins en trois phases : la présentation et l'explications des documents à disposition faisant office de base pour le contenu de l'oral, la préparation et la sélection des éléments à dire à l'oral en respectant le temps imparti, les consignes du professeur. Cela passe par la rédaction des notes soit entièrement rédigée ou sous forme de prises de notes et par la répartition des rôles : qui parle quand ?, qui dit quoi ?. Enfin, vient le passage à l'oral devant la classe. (Zahnd, 1998). L'exposé met en scène des acteurs de statut inégal : entre ceux qui détiennent le savoir et ceux qui le reçoivent : en effet, certains ont les connaissances et ont comme mission de le

transmettre à leurs camarades qui eux n'ont pas ses connaissances car ils ont travaillé sur un autre thème. Cela nécessite de la part des élèves qui parlent au même titre qu'un professeur faisant son cours à la classe, une adaptation à son public. Il est vrai qu'il est nécessaire de s'adapter à son auditoire lors d'un exposé oral. Par exemple, un professeur ne va pas faire cours de la même façon (avec le même niveau) en fonction de ses classes (sixième et terminale). Dans un exposé, dans la mesure du possible, il faut essayer de tenir compte des connaissances, de l'intérêt de ceux qui nous écoutent et essayer de capter leur attention afin de ne pas les perdre : d'où aussi l'importance de se détacher de ses notes le plus possible. Par exemple, en histoire, cela est possible par l'usage d'exemples historiques concrets permettant de retenir l'attention du public au lieu d'être dans la généralité. Par exemple, un exposé sur les croisades pour libérer la Terre Sainte, il est important d'évoquer en quoi consiste ces croisades, qui en est à l'origine, sont-elles été efficaces ?, mais il est aussi préférable d'avoir recours à un cas concret au cours de ces croisades comme par exemple la prise de Jérusalem par Saladin en 1187 ou la mort de Louis IX à Tunis en 1270. Justement, le fait de capter l'attention selon Gabriella Zahnd rejoint un autre objectif de l'exposé pouvant convaincre certains professeurs de le traiter en classe. C'est l'apprentissage des critères langagiers car cela reste un oral. Un oral peut-être plus scientifique qu'une simple participation en classe, donc l'exposé insiste davantage sur les savoirs, les connaissances et donc sur le contenu historique de l'exercice oral. Néanmoins, cela reste un oral et donc il permet aussi l'apprentissage des critères langagiers vus précédemment à travers l'article d'Elisabeth Nonnon de 2005. Sans trop détailler, il s'agit d'évaluer les capacités des élèves à savoir s'exprimer clairement, de façon audible, donc avec une voix suffisamment forte, compréhensible, mais aussi, la posture, le regard des élèves prenant la parole durant le passage à l'oral (Zahnd, 1998). Par conséquent, l'exposé a l'avantage de travailler à la fois les capacités orales des élèves mais aussi la méthode historique et le contenu présenté suite à une phase de préparation nécessitant le travail et l'analyse sur documents. A l'inverse, c'est une pratique chronophage prenant donc du temps à mettre en place et à réaliser en classe : ce qui peut expliquer le fait que certains professeurs décident de ne pas ou peu le traiter. Par ailleurs, cette réticence de la part de certains enseignants est à corréliser avec le manque d'outils didactiques sur le sujet. De ce fait, depuis le début du siècle, les didacticiens s'y intéressent de plus en plus et tentent d'élaborer des outils utiles pour l'enseignant et donc susceptibles de convaincre les plus réticents de développer l'oral en classe d'histoire. Par exemple, comme outil didactique, on peut évoquer celui de Christian Dumais, Lizanne Lafontaine et Joanne Pharand sur l'oral basé sur le registre « recherche, action et formation (RAF) ». (Gagnon et De Pietro, 2017). Donc, un des enjeux didactiques de développer l'oral peut être l'association entre les critères langagiers propres à l'oral et les savoirs historiques liés au contenu de l'oral et l'exposé répond à ce double objectif en classe d'histoire notamment

(Zahnd, 1998) ; même si l'exposé n'est pas la seule possibilité pour un enseignant de travailler l'oral en classe. Ce qui fait que les enseignants et les didacticiens se questionnent sur l'intérêt de l'oral dans l'enseignement et surtout comment le transposer dans une séance de cours puisque la pratique de l'oral offre plusieurs cas de figure. D'ailleurs, par cette association, l'exposé fait interagir l'oral avec l'écrit et c'est tout l'enjeu de notre prochaine partie sur la relation entre ces deux pratiques en classe d'histoire.

### 2.3. L'oral et l'écrit : quelles relations ?

En effet, travailler l'oral en classe n'est pas contradictoire avec l'écrit. Au contraire, comme l'affirme certains chercheurs comme Elisabeth Nonnon, Isabelle Delcambre ou encore Jean-François Halté : les deux pratiques qui ont souvent été opposées, peuvent être complémentaires lors de certaines tâches orales où l'écrit reste sollicité par les élèves et l'enseignant. Donc, lorsqu'un enseignant décide de mettre l'accent sur l'oral, cela ne veut pas dire qu'il néglige l'écrit. Au contraire, les deux sont pratiqués y compris lors d'un exercice oral. La question qu'on peut se poser : c'est comment solliciter l'écrit alors que l'exercice a comme finalité une prestation orale ? Par extension, ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir quelles sont les relations entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement scolaire et plus particulièrement en histoire ? D'abord, nous allons commencer par le fait que l'oral a souvent été opposé à l'écrit et même dévalorisé.

#### 2.3.1. L'oral souvent dévalorisé (par rapport à l'écrit) ...

Il est vrai que l'oral a souvent été et est toujours dévalorisé par rapport à l'écrit que cela soit dans la sphère de l'enseignement, de la didactique et même en général par les familles. (Delcambre, 2011). Dans ce paragraphe, je m'appuie essentiellement sur deux chercheuses qui se sont intéressées aux interactions possibles entre l'oral et l'écrit : Elisabeth Nonnon à travers son article : " Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale " de 2002 et celui d'Isabelle Delcambre de 2011 : DELCAMBRE Isabelle, " Comment penser les relations oral / écrit dans un cadre scolaire ? ". Tout d'abord, elles présentent la dichotomie entre la langue orale et la langue écrite. En effet, l'oral est souvent assimilé à une action partagée, à un dialogue immédiat et éphémère qui ne dure pas dans le temps et qui peut être facilement oublié s'il n'y a pas de prises de notes. A l'inverse, l'écrit est davantage gravé dans le temps car il est laissé une trace et prend la forme d'un monologue appliquant des normes d'écriture bien précises (Nonnon, 2002). En plus de cette dichotomie par rapport à l'écrit, l'oral est souvent victime d'une dévalorisation par rapport à l'écrit selon Isabelle Delcambre qui s'appuie sur d'autres didacticiens comme Jean-François Halté (avec son livre co-écrit avec Marielle Rispaïl : *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*) ou encore Claire Blanche-Benveniste. En effet, l'oral a souvent été

considéré comme une tâche moins aboutie que l'écrit qui lui en revanche est vu comme un exercice élaboré, sophistiqué, valorisé. L'écrit dans l'histoire a souvent appartenu aux gens de haut rang (à la noblesse) qui détenaient le pouvoir. Il était réservé à une partie de la population qui se distinguait du reste du peuple qui ne le maîtrisait peu ou pas du tout, mais qui finalement se limitait à avoir recours à l'oral. Selon ce jugement dépréciatif, l'oral correspond davantage à un langage familier, vernaculaire voire populaire avec les différents dialectes régionaux (les différents patois ...). Cette opposition entre l'oral et l'écrit est à relier avec l'opposition entre les dirigeants et le peuple : l'un du monde sophistiqué maîtrisant un langage élaboré et l'autre du monde populaire pratiquant un langage vernaculaire (Delcambre, 2011). Maintenant, dans le cadre scolaire, cette dichotomie s'observe-t-elle encore aujourd'hui ? Selon Isabelle Delcambre, malgré de légères évolutions (tendant à développer l'oral en classe), l'écrit reste dominant dans l'enseignement puisque selon elle, l'écrit est la norme de l'enseignement. Puis, lorsque l'oral est traité en classe, dans la majorité des cas, c'est faire que les élèves parlent bien sous-entendu « comme des livres » : « La question ici n'est pas de refuser ces normes de la langue écrite qui doivent bien un jour ou l'autre être plus ou moins acquises, elle est plutôt que l'oral, la représentation que l'enseignant a de l'oral ne soit pas celle d'un pauvre petit langage, auquel il faudrait remédier, pour amener les élèves à « parler comme des livres » (Delcambre, 2011). Comme elle dit, il ne faut pas pour autant négliger l'écrit parce que l'élève au cours de leur scolarité doivent le maîtriser mais pour autant, il faudrait retravailler la façon dont l'oral est perçu car selon elle, l'oral comme il est enseigné dans certains cas correspond davantage à ce qu'elle appelle un « oral-écrit ». Ce dernier consiste à faire en sorte que les élèves fassent de belles phrases, faire des phrases compréhensibles (ayant un sens), finalement « ne pas dire n'importe quoi » (Delcambre, 2011). Il est vrai que cette domination de l'écrit s'observe dans l'enseignement à la fois en classe primaire et dans le secondaire : certains chercheurs parlent de « scripturocentrisme » (Delcambre, 2011). Aujourd'hui, il faut nuancer cette dichotomie et cette domination comme le dit Elisabeth Nonnon : « il ne s'agit pas de deux langues différentes, mais de réalisations différentes de la même langue » (Nonnon, 2005). En effet, l'oral et l'écrit qui ont souvent été opposés, peuvent être complémentaires comme l'affirme certains didacticiens et notamment, cette complémentarité peut facilement être observable dans l'enseignement et notamment en classe d'histoire.

### **2.3.2. ... pour autant, ils peuvent-être complémentaires**

En effet, toujours en me fiant aux travaux d'Elisabeth Nonnon et d'Isabelle Delcambre sur les interactions possibles entre l'oral et l'écrit, ces deux-là pouvant être codicillaires notamment dans l'enseignement. Finalement est-il possible pour un professeur d'histoire ou autre d'enseigner à la fois l'oral et l'écrit à ses élèves à travers un même exercice ? Selon Nonnon et Delcambre, cela est entièrement possible car l'écrit et l'oral ne vont pas sans

l'autre ; pour reprendre une expression de Nonnon : « l'oral est propédeutique à l'écrit et l'écrit est propédeutique à l'oral » (Nonnon, 2005). Plus précisément, les deux peuvent faire office de préparation à l'autre. Par exemple, l'oral est propédeutique à l'écrit parce qu'il peut servir de préparation à un support écrit : c'est le cas par exemple lors d'un exposé oral ou d'un cours magistral du professeur qui par la suite aboutit à une trace écrite dans le cahier permettant de transposer l'oral à l'écrit afin d'avoir une trace des propos tenus à l'oral. Cela permet de légitimer l'oral parce que ce dernier n'est pas comme dit précédemment éphémère puisqu'il peut aboutir à une prise de notes écrites (Nonnon, 2005). Par ailleurs, ce type d'exercice consistant à transposer l'oral à l'écrit n'est pas une tâche évidente pour les élèves : ce qui s'observe régulièrement en classe d'histoire par exemple. Lorsque des élèves passent à l'oral, la majorité du reste de la classe ne parvient pas à prendre des notes : ce qui est souvent compensé par une trace écrite du professeur dictée après les passages à l'oral. A l'inverse, l'écrit peut être oralisé dans l'enseignement et cela s'observe aussi régulièrement : notamment lorsque le professeur projette un texte ou une trace écrite, souvent cet écrit est commenté, lu à l'oral par le professeur ou les élèves. De plus, l'écrit peut servir de préparation à un exercice oral notamment un exposé sous la forme d'un canevas, d'un support écrit sous forme de prise de notes (Nonnon, 2005). Concrètement, les élèves ayant un exposé, sont souvent accompagnés d'un support écrit qui permet de les guider au cours de l'oral et qui est le résultat d'une préparation en amont du contenu à dire à l'oral : support d'ailleurs qui dès fois peut occuper une place trop importante dans l'oral, notamment lorsque les élèves ont tendance à lire uniquement leurs notes écrites. Ici, l'écrit joue un rôle de stabilisation et de clarification des propos à dire : cela rassure les élèves et cela évite qu'ils se perdent dans leurs notes. Lors d'un exposé, il existe une transposition de l'écrit à l'oral. Alors, dans ce cas-là, il est possible d'adapter son écrit aux propos que l'on va dire à l'oral. Souvent, il est conseillé aux élèves de prendre des notes, de réaliser des listes, des tirets ; plutôt des phrases courtes plutôt que de longues phrases sans fin qui pourraient faire perdre les élèves dans leur passage à l'oral. (Nonnon, 2005). Donc, il est possible dans l'enseignement, de faire interagir l'oral et l'écrit qui ne sont pas forcément deux entités différentes mais qui peuvent au contraire se compléter (Nonnon, 2005). Il existe une remédiation réciproque entre l'oral et l'écrit et cela dans les deux sens venant contredire la dichotomie entre les deux présentée en amont. Enfin, cette dichotomie est de plus en plus dépassée aujourd'hui selon Isabelle Delcambre, notamment parce que l'oral peut s'entendre de nos jours dans un contexte élaboré lors de conférences, de débats politiques, de discours officiels voire à l'université dans les cours magistraux et à l'inverse, l'écrit peut s'inscrire dans un contexte moins sophistiqué comme les messages, les SMS, les mails ... (Delcambre, 2011). Cela vient contredire cette opposition et cette dévalorisation de l'oral qui aujourd'hui est de plus en plus traité par les didacticiens et se pratique peut-être davantage en classe d'histoire ou autre. Selon Jean-François Halté, l'oral

et l'écrit ne sont pas à opposer car les deux contribuent à l'apprentissage de langue qu'elle soit parlée ou écrite (Jean-François Halté, 2005 : « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière » dans Jean-François Halté, et Marielle Rispaïl, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*). Finalement, si des professeurs sont réticents de développer l'oral en classe, parce que cela ne permet pas de travailler l'écrit ; désormais, il semble possible pour eux selon les didacticiens d'associer l'oral et l'écrit car les deux sont complémentaires. Ce constat pourrait peut-être convaincre certains professeurs de développer l'oral en classe ; cela permettrait peut-être à l'oral d'être plus traité en cours ? Les réponses à ses questions peuvent se trouver à condition de se rendre sur le terrain, c'est-à-dire au sein d'une classe au contact des élèves et de l'enseignant lorsque ce dernier travaille l'oral avec ses élèves. Puis, surtout, les réponses à ses questions seront complètes dans quelques années après plusieurs recherches en didactique sur le sujet et après un développement de l'oral dans l'enseignement car aujourd'hui, l'oral reste encore limité même si certains professeurs commencent à le travailler. C'est ce que nous allons voir dans la prochaine partie à travers une analyse de transcriptions sur un travail aboutissant à la réalisation d'un exposé oral.

### 3. Analyse de la transcription du M1

---

Maintenant, après avoir vu de façon théorique en s'appuyant sur des recherches didactiques sur le thème de l'oral, il est important d'appliquer les différents points que l'on a traité sur un cas concret d'enseignement en classe d'histoire. C'est tout l'enjeu de cette dernière partie centrée sur l'analyse de transcriptions d'un travail oral permettant d'appliquer sur le terrain les aspects théoriques et didactiques décrits précédemment. Dans un premier temps, nous allons commencer par étudier la différence de niveaux entre deux classes de troisièmes afin de comparer les capacités des élèves à comprendre l'exercice oral et notamment l'objectif de cet exercice. Nous verrons que certains élèves ont eu du mal à respecter toutes les consignes : ce qui s'est ressenti dans la prestation orale : nous chercherons à comprendre pourquoi. Puis, nous terminerons par un critère propre à l'oral déjà évoqué précédemment : les critères langagiers mais ici, nous chercherons à l'adapter à un cas concret au sein d'une classe de cours d'histoire.

#### 3.1. Deux classes de troisièmes aux niveaux différents

D'abord, il est important de contextualiser les deux enregistrements réalisés au cours de ce stage réalisé en novembre 2023 au collège Raymond Loewy en compagnie de ma tutrice : Mme Prudhomme. Au cours de ces trois semaines de stage, j'ai eu la chance de réaliser plusieurs séances de cours notamment avec des classes de quatrième et de troisième à la fois en géographie et en histoire. Pour ce qui concerne la thématique de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur les troisièmes. Plus précisément, j'ai pu enseigner à deux classes de troisièmes : les 3C et les 3E sur le chapitre d'histoire intitulé selon le bulletin officiel : « Démocraties fragilisées et expériences totalitaires dans l'Europe de l'entre-deux-guerres » ; ici ma tutrice l'avait intitulé « Régimes totalitaires contre démocraties fragilisées (1919 – 1939) ». Ce chapitre s'inscrit dans le thème 1 d'histoire du programme de troisième intitulé « L'Europe : un théâtre majeur des guerres totales (1914 – 1945) ». En l'occurrence, au sein de ce chapitre, j'ai réalisé la deuxième partie sur l'Allemagne d'Hitler et le nazisme ; le régime soviétique avait été vu auparavant par Mme Prudhomme. Pour réaliser cette partie et dans le cadre de mon mémoire, j'ai décidé avec l'accord de ma tutrice de mettre en place un travail ayant pour objectif final : un passage à l'oral sous forme de petit exposé de 5 minutes minimum en groupe. En effet, les deux classes étaient divisées en quatre groupes : un groupe équivalait à une rangée de la classe : faisant des groupes de 5 à 6 élèves. Avant de passer à l'oral, les élèves devaient travailler en groupe sur un thème différent par groupes afin de traiter tous les éléments de la dictature nazie et afin de gagner du temps. Pour cela, les élèves avaient à leur disposition trois à quatre documents et ils devaient répondre à l'aide de ces documents à trois ou quatre questions et c'est les réponses à ses questions qui faisaient le contenu écrit de leur

prestation orale. Une fois le contexte des enregistrements et de l'activité présentée, il est désormais important de rentrer dans l'analyse.

Dans un premier temps, dans le contenu de l'oral enregistré, on peut constater une différence de niveaux entre les deux classes en faveur de la classe de 3<sup>ème</sup> C. Par ailleurs, lors de la phase d'observation de mon stage, Mme Prudhomme m'a fait part de cette différence de niveaux et j'ai moi-même pu l'observer. Finalement, cela se voit aussi dans les transcriptions et pour l'analyser j'ai sélectionné plusieurs passages en particulier (à chaque fois dans le but de comparer les capacités des élèves à l'oral donc avec un passage par classe) ; à commencer par celui-ci :

Tableau 1 : [Passage 31 à 37 des 3C]

Justine (groupe 4 sur le thème 4)	<i>Introduction : le régime totalitaire nazi est un régime totalitaire crée par Hitler qui est une idéologie d'extrême droite, qui veut au contraire de Staline avoir une et même race idéale et écarter les autres races.</i>
Joris	<i>Pour répondre à ces questions, euh, on a utilisé le document 1 page 64 qui présente l'idéologie d'Hitler. Le document 6 page 63 qui présente une photo d'un camp de concentration à Dachau et un texte sur les camps de concentration de l'Allemagne nazie.</i>
Justine	<i>La race idéale selon Hitler est la race Aryenne qui selon lui est la civilisation humaine produit de la science, de l'art etc. Il les désigne comme une race idéale : le genre de personne à être et Hitler veut perpétuer cette race. Je vais décrire un peu la race Aryenne : un jeune homme blond aux yeux bleus plutôt musclé. La race Aryenne s'oppose aux Juifs, il les désigne comme des " parasites "</i>
Joris	<i>Un camp de concentration est un camp où sont enfermés en partie les Juifs car ils sont jugés dangereux par les nazis. Ils sont soumis au travail forcé, à peine nourris, maltraités et souvent tués. Ils sont majoritairement situés dans les pays annexés ou occupés par l'Allemagne.</i>
Luc	<i>Les individus envoyés dans ces camps sont des gens jugés dangereux. Parmi eux, il y a les Juifs, les homosexuels, les opposants politiques</i>
Thomas	<i>Les camps de concentration servent à éloigner les opposants politiques dangereux selon Hitler, les démocrates, tout ça, on va dire : ceux qui peuvent nuire à son pouvoir.</i>

Tableau 2 : [Passage 52 à 56 des 3E]

Bastien	<i>On va vous présenter le thème 4 sur le nazisme : un régime totalitaire raciste et violent. Donc, les documents étudiés, c'est l'idéologie de Hitler sur les " arènes ", euh Aryens et les Juifs. Puis, une photo d'un camp de concentration de Dachau en 1933 et un texte sur les camps de concentration de l'Allemagne nazie. Et la problématique c'est comment se caractérise la violence et le racisme au sein du régime nazi ?</i>
Gérald	<i>Question 1 : Quelle est la " race parfaite " selon Hitler " Itier ", Hitler pardon ? Elle s'oppose à quel groupe dans la population ? La " race parfaite " selon Hitler est les Aryens, euh (assez long), pardon. Celle-ci s'oppose aux Juifs euh non, aux Juifs.</i>
Clara	<i>Question 2 : Qu'est qu'un camp de concentration ? Où se situent-ils en majorité ? Un camp de concentration c'est un camp où sont enfermés les individus jugés dangereux par les nazis. Ils sont soumis au travail forcé, à peine nourris, maltraités et souvent tués.</i>

	<i>Ils se situent en majorité en Alsace, en Autriche, en Tchécoslovaquie.</i>
Elise	<p><i>Question 3 : Quels individus sont envoyés dans ces différents camps ? Comment sont-ils traités ?</i></p> <p><i>Les individus envoyés dans des camps de concentration sont des communistes, des opposants politiques, des malades mentaux, des Juifs ou encore des " asociaux ". Ils sont maltraités et ont peu accès à la nourriture et finissent par mourir de faim ou de fatigue.</i></p>
Victor	<p><i>Question 4 : Quelle est l'utilité pour l'Allemagne d'avoir recours à des camps de concentration ?</i></p> <p><i>Les camps de concentration servent à diminuer le chômage en donnant des travaux importants aux prisonniers et aussi à éliminer ceux jugés indésirables pour Hitler.</i></p>

Alors, ici, le point intéressant à relever est je le rappelle la différence de niveaux entre les deux classes et ici en faveur des 3C (donc du premier passage). Les deux groupes passent plus sur le même thème : le nazisme : un régime totalitaire raciste et violent. Dans les passages sélectionnés, la différence s'observe sur la forme ; c'est-à-dire la tournure des phrases, la syntaxe et donc sur la mise en récit des propos tenus à l'oral. Sur ce point, le récit est défini par Paul Ricœur dans son œuvre : *Le Temps et le Récit* (1983) repris par la suite en autre par Annik Dubied en 2000 dans l'article suivant : « Une définition du récit d'après Paul Ricœur ». Selon Ricœur, le récit que cela soit à l'écrit ou à l'oral adopte une construction logique encore plus lors d'un exposé qui a pour mission principale la transmission des savoirs ici historiques au reste de la classe donc il faut que les propos soient clairs et suivent une logique construite et une certaine structure afin de ne pas perdre l'auditoire qui écoute (Gabriella Zahnd, 1998). Donc, selon Ricœur, le récit est constitué d'un début, d'un milieu et d'une fin (Dubied, 2000). En regardant, ces extraits, il est possible d'identifier ces différentes parties dans la classe de 3C, ce qui est moins flagrant que pour la classe de 3<sup>E</sup> : ce qui est donc à relier à la différence de niveaux entre les deux classes. En effet, pour le groupe de 3<sup>ème</sup> C, la construction du récit semble être plus acquise que pour le groupe des 3<sup>ème</sup> E. On retrouve bel et bien dans ce passage, ce que Ricœur appelle une structure de causalité narrative dans les propos tenus à l'oral avec un effet de causes et de conséquences et donc avec une suite logique dans le déroulement de l'oral avec un début, un milieu et une fin (Dubied, 2000). Dans le cas présenté, le début du récit correspond à la « race idéale » selon Hitler que les élèves par ailleurs définissent et en apportent les caractéristiques notamment au tour de parole n°3 des 3<sup>ème</sup> C : « *La race idéale selon Hitler est la race Aryenne qui selon lui est la civilisation humaine produit de la science, de l'art etc. Il les désigne comme une race idéale : le genre de personne à être et Hitler veut perpétuer cette race. Je vais décrire un peu la race Aryenne : un jeune homme blond aux yeux bleus plutôt musclé* ». Par la suite, ils continuent en disant qu'à l'inverse dans l'idéologie nazie, des races contraires à la « race idéale » sont persécutées, sont violentées et envoyées dans des camps de concentration : c'est le milieu du récit selon Ricœur

correspondant ici aux tours de parole n° 4 et 5 avec les propos de Joris et de Luc. Puis, le groupe termine par la définition de camp de concentration à travers les propos de Thomas : « *Les camps de concentration servent à éloigner les opposants politiques dangereux selon Hitler, les démocrates, tout ça, on va dire : ceux qui peuvent nuire à son pouvoir* » : ici cela correspond à la fin de leur oral et aussi à la fin de leur récit. Donc, à travers leurs propos, le groupe 4 de la classe de 3C a construit son oral avec une structure narrative, organisée et suivant une logique du début jusqu'à la fin et ont donc appliqué la théorie du récit selon Paul Ricœur. Cet exemple met en avant le fait que l'oral peut être réfléchi et que comme l'écrit, il nécessite une organisation, une hiérarchisation des idées. Souvent dévalorisé par rapport à l'écrit, cependant, l'oral n'est pas simplement des propos tenus à l'oral, mais derrière, une structure en découle, un récit nourrit l'oral. Sur ce point, pour reprendre une expression d'Elisabeth Nonnon, l'écrit est propédeutique à l'oral ; les deux sont complémentaires (Nonnon, 2002). En comparaison avec le groupe de l'autre classe, les propos tenus à l'oral sont moins fluides et cela se ressent dans la structure du récit. Les idées s'enchaînent moins et il semble plus difficile d'identifier clairement les différentes parties du récit selon Ricœur. Donc, il est possible de relier cette différence, à la différence de niveaux entre les deux classes où justement, la classe de 3<sup>ème</sup> C ayant selon ma tutrice un meilleur niveau qui se ressent aussi dans les copies écrites où le récit est aussi manipulé. Ce qui peut expliquer une facilité pour cette classe à le reproduire lors d'un exercice oral. En plus de cette différence de niveau entre les deux classes, observée à travers la construction du récit à l'oral. Il est possible également de faire le même constat entre les deux classes sur le contenu scientifique des réponses apportées à l'oral. Par ailleurs, ce critère lié à la scientificité et à la véracité des propos historiques peut faire office d'un critère d'évaluation lors d'un exposé (Garcia-Debanç, 1999). Lorsqu'une classe a un meilleur niveau qu'une autre, le professeur peut s'attendre à observer cette différence lors des passages à l'oral : ce qui concrètement aboutit la plupart du temps (mais on n'est pas l'abri d'un renversement de situation) à des contenus plus précis, détaillés avec plus d'exemples concrets. Voyons si cela se confirme avec les deux classes étudiées à travers les passages suivants :

Tableau 3 : [Passage 26 à 27 des 3C]

Anais	<i>Question 2 : Comment est la vie des Juifs sous la dictature nazie ? et à quelles interdictions sont-ils confrontés ? Les Juifs ont la vie dure et sont humiliés, assassinés, blessés et violés, leurs synagogues sont brûlées. Les Juifs n'ont pas le droit de se marier avec un citoyen de sang allemand ou similaire ; avoir une relation hors mariage avec un Allemand ; employer comme domestique des femmes de sang allemand ou âgées de moins de 45 ans, hisser le drapeau du Reich, qui veut dire Empire en allemand, ainsi que d'arborer les couleurs du Reich et d'exploiter les magasins de vente ou d'exercer un métier artisanal indépendamment et être chef d'entreprise.</i>
Lila	<i>Question 3 : Qu'est que la " Nuit du cristal " ? Qui en sont les victimes ? Qui les menacent ? La Nuit de Cristal est déclenchée après l'attentat de Von Rath, les</i>

	<i>Allemands accusent les Juifs. Ils font un boycott c'est-à-dire un refus de fréquenter un lieu ou des individus. Ils détruisent des magasins juifs. Ceux qui mènent ces violences sont les SA c'est-à-dire les sections d'assaut.</i>
--	---

Tableau 4 : [Passage 42 à 44 des 3E]

Caroline	<i>Question 2 : Comment est la vie des Juifs sous la dictature des nazis ? La vie des Juifs est très dure car ils vivent dans la misère. Des lois ont été créées contre eux. Par exemple, les mariages entre les Juifs et les Allemands non Juifs sont interdits.</i>
Patricia	<i>Les Juifs n'ont pas le droit d'employer comme domestique des femmes de sang allemand.</i>
Mathilde	<i>La Nuit de Cristal est un événement euh où les Juifs sont assassinés ou blessés et les femmes sont violées. Qui en sont les victimes ? Les Juifs. Et qui mènent ces violences ? Les nazis.</i>

Pour contextualiser ces deux passages, il s'agit de deux groupes passant à l'oral sur le même thème à savoir l'antisémitisme et la « traque contre les Juifs ». Ils avaient au total trois questions à répondre et pour cela, ils avaient à disposition trois documents : deux textes : un sur les lois antisémites du régime nazi, un autre sur l'événement de la « Nuit de Cristal » et une photographie d'un boycott de magasins juifs. Donc, les deux groupes avaient accès aux mêmes sources et si besoin avaient la possibilité d'avoir recours à l'aide du professeur. Le résultat final est un bon résultat et donc une bonne pour les deux groupes, cependant, la note est davantage plus élevée pour le groupe de la classe de 3<sup>ème</sup> C parce qu'ils ont été plus loin dans le contenu scientifique de leurs réponses qui sont par ailleurs plus fournies, donc plus détaillées d'où quelques points supplémentaires comme le montre les propos d'Anaïs pour les 3C et ceux de Caroline et même Patricia pour les 3E sur la même question. En effet, Anaïs s'efforce à donner plus d'exemples concernant les interdictions des Juifs sous le régime nazi contrairement à Caroline qui elle en donne qu'un seul alors qu'elle a bénéficié du même document sur les lois antisémites qui expliquaient les différentes formes d'interdictions énoncées par Anaïs. Ce qui rejoint les analyses de Gabriella Zahnd sur l'exposé qui selon elle présente un double-objectif : l'apprentissage des critères langagiers donc de savoir s'exprimer à l'oral et l'apprentissage de connaissance à travers la transmission des savoirs d'un groupe d'élèves au reste de la classe (Zahnd, 1998). Cette transmission des savoirs à laquelle le professeur s'attèle régulièrement, se traduit par une adaptation de son discours afin que l'auditoire puisse comprendre ce qui est dit. Par exemple, un professeur d'histoire au collège ne pas faire un cours magistral comme à la faculté à des classes de troisièmes. Lors d'un exposé, selon Gabriella Zahnd, il faut faire de même et donc adapter ses propos au public : « *Tout au long de son action langagière, l'exposant tient compte du destinataire, de son savoir préexistant, de ses attentes ou de son intérêt qu'il doit essayer d'éveiller et de maintenir*

*moyennant des stratégies discursives et oratoires appropriées* »<sup>2</sup>. Précisément, cela peut se traduire par l'usage d'exemples concrets ici historiques afin que les élèves comprennent et retiennent au moins un des exemples donnés à l'oral (Zahnd, 1998). Ici pour le groupe de 3<sup>ème</sup> C, il semble possible de dire que l'élève en question (Anaïs) s'est adapté à son public et a pensé à donner différentes actions concrètes que les Juifs ne peuvent pas faire sous le régime nazi. Cette adaptation passe également par l'explication et la définition des termes compliqués que le reste de la classe ne connaît pas étant donné qu'ils ont travaillé sur un autre thème et je dirai encore plus en histoire (Zahnd, 1998). A travers l'ensemble des transcriptions des 3C, à plusieurs reprises dans les différents groupes y compris le passage ci-dessus avec deux expressions utilisées en histoire que les élèves ont repris parce que c'était mentionné dans les documents : le Reich et les SA : « *le drapeau du Reich, qui veut dire Empire en allemand* » / « *Ceux qui mènent ces violences sont les SA c'est-à-dire les sections d'assaut.* ». Ici, les deux élèves en questions auraient pu se contenter de dire les mots Reich et SA sans aller plus loin, cependant, il aurait sûrement été difficile pour le reste de la classe de comprendre ces deux termes. En les définissant, les deux élèves se sont adaptés au public et à leur connaissance sur le sujet et ont pensé à définir ces deux termes jugés difficiles. Ce qui par ailleurs fait le lien avec les compétences que les élèves doivent acquérir en fin de collège en histoire-géographie dont une consistant à connaître et maîtriser le vocabulaire historique (**à vérifier avec la grille de compétences**). En analysant certains passages de ces transcriptions concernant deux classes, il est possible d'observer une différence de niveaux entre les deux classes en faveur de la classe de 3C comme me l'avait précisé ma tutrice en amont, finalement, ce constat aurait pu être inversé à travers cet exercice oral. Finalement, il s'est confirmé à travers ces exposés. Attention, pour autant, cela ne veut pas dire que les 3<sup>ème</sup> E n'ont pas compris cet exercice, ils ont moins détaillé leurs réponses et le récit était moins structuré et moins visible, mais les propos tenus à l'oral étaient tout aussi juste historiquement parlant et compréhensibles. Justement, maintenant, nous allons chercher à travers les transcriptions à vérifier si l'exercice et plus précisément, les consignes données par le professeur ont été comprises par les élèves et par conséquent appliquées en s'appuyant sur les éléments dits à l'oral lors des exposés.

---

<sup>2</sup> ZAHND Gabriella, "L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs " dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998, pages 44-45.

### 3.2. La compréhension de l'exercice et des éléments à dire à l'oral

Tout d'abord, avant de constater si les élèves ont bel et bien compris les consignes demandées et s'ils les ont correctement appliquées. Il me semble important de préciser quelle était la nature des consignes et donc des attentes du professeur pour le passage à l'oral. Il était demandé à tous les groupes de respecter plusieurs étapes dans le déroulement de l'oral. Premièrement, les élèves devaient présenter le thème sur lequel il travaillait afin de fixer dès le début la thématique présentée. Puis, par la suite, ils devaient présenter brièvement les documents qu'ils avaient utilisés : ici, le professeur n'attendait pas une présentation complète de chaque document comme les élèves doivent le faire à l'écrit ou lors des examens, mais il attendait uniquement la nature et le thème des documents traités. Puis, par la suite, les élèves devaient apporter à l'oral les réponses aux questions posées lors de l'activité et pour cela, ils pouvaient préciser la question à l'oral. Cet ensemble de consignes a été donné par le professeur avant même de lancer l'activité, autrement dit avant que les élèves en groupe commencent à travailler sur les documents et à préparer le contenu oral de l'exposé. Donc, les élèves étaient fixés dès le début et savaient ce qu'il fallait dire lors de l'exposé. Cela fait partie de ce que Jérôme Bruner appelle la pratique de l'étaillage dans son ouvrage de 1983 ; par la suite Elisabeth reprend dans un article en 1989 et explique ce qu'est l'étaillage selon Bruner. Le fait de donner des consignes en début d'activité afin de préciser les attentes du professeur vis-à-vis des élèves correspond à ce que Bruner appelle des « formes d'action conjointe » faisant partie de l'étaillage pratiqué par le professeur lors d'une mise en activité (Nonnon, 1989). Maintenant, après avoir les consignes données par le professeur, il est temps d'observer l'application ou non de ces consignes par les élèves lors de l'exposé. Donc, voir finalement si l'étaillage du professeur a porté ses fruits ou non et surtout pourquoi ? Pour cela, nous allons nous intéresser au passage suivant d'un groupe d'élève de 3E ayant travaillé sur le thème suivant : la propagande et l'embrigadement de la population au cœur de la politique nazie. Voilà le passage en question :

Tableau 5 : [Passage 12 à 25 des 3E]

Nicolas	<i>Aujourd'hui, on va ...</i>
Professeur	<i>On ne tourne pas le dos aux autres élèves.</i>
Nicolas	<i>Ok, donc, on va vous présenter le thème 2 : la propagande et l'embrigadement de la population au cœur de la politique nazie. La problématique du thème : par quels moyens se diffusent l'idéologie nazie au sein de la population ?</i>
Jessica	<i>Question 1 : Décrire l'affiche nazie de 1935, puis déterminer quel est le modèle idéal de la jeunesse allemande pour les nazis. Sur cette affiche, on peut apercevoir des jeunes nazis en uniforme, un qui frappe un tambour, un qui tient le drapeau nazi. Ils sont blonds, musclés.</i>
Melvin	<i>Alors, question 2 les organisations qui contrôlent les jeunes hitlériennes sont Hitlerjugend et Jungvolk.</i>
Fanny	<i>Question 3 : Pour quelle(s) raison(s) le régime nazi cherche à embrigader la jeunesse ? Est - ce que les jeunes sont libres d'adhérer à l'idéologie nazie ?</i>

	<i>Justifier. Ils veulent que les jeunes pensent et agissent comme des vrais allemands. Cette jeunesse doit apprendre à détester les Juifs. Les jeunes ne sont pas libres d'adhérer à cette idéologie et s'ils refusent, ils auront de graves sanctions. Ça sert aussi à contrôler les jeunes et à éviter qu'ils pensent des idéologies contraires.</i>
Thibault	<i>Question 4 : Expliquer la pratique de l'autodafé et à votre avis, quels livres sont brûlés ? L'autodafé est un acte qui consiste à brûler des livres en public. Les livres brûlés sont des livres contraires à l'idéologie nazie et des livres euh d'écrivains juifs.</i>
Professeur	<i>C'est fini ? <b>[Applaudissements]</b> Merci, merci Juste, soit c'est moi qui a mal entendu ou je n'écoutais pas, les documents ont été présentés ?</i>
Jessica	<i>Euh, non</i>
Professeur	<i>Moi, on peut le faire rapidement. Vas-y.</i>
Melvin	<i>En premier, on a étudié le document 1 ...</i>
Professeur	<i>Chut, chut</i>
Melvin	<i>page 62 du manuel, qui est une affiche de 1935. En 2ème document, page 62 du manuel, c'est un discours d'Hitler prononcé le 02 décembre 1938 qui parle de l'embrigadement de la jeunesse. Et après, sur notre affiche, qu'on nous a donné, on avait les représentations d'une autodafé de Berlin le 10 mai 1933.</i>
Professeur	<i>Un autodafé, c'est mieux. C'est juste dommage d'avoir oublié de présenter les documents.</i>

Ce qui intéressant avec ce groupe c'est de pouvoir constater qu'il y a eu un oubli par rapport aux consignes demandées par le professeur en début d'activité. Le début du passage à l'oral à travers les propos de Nicolas débute bien c'est-à-dire en suivant les consignes données : en effet, l'élève précise dès le début la thématique travaillée par l'ensemble du groupe et il pense même jusqu'à préciser la problématique que le professeur avait formulé pour chaque thème qui figurait sur les feuilles polycopiées qu'avaient les élèves. Ce qui par ailleurs, n'était pas demandé sur le papier, mais, en effet, lors du déroulement de la préparation à l'exposé en classe, certains groupes ont demandé au professeur s'il fallait ou pas dire la problématique à l'oral et le professeur leur a répondu que ce n'était pas demandé mais rien ne leur interdisait de le préciser s'il le souhaitait : ce que ce groupe a fait. C'est après les propos de Nicolas, à travers les propos de Jessica, qu'un oubli pourtant demandé dans les consignes s'observe. En effet, la suite du groupe a tout de suite enchaîné avec les réponses aux questions et ont omis une étape demandée dans les consignes : la présentation brève des documents. On peut alors se demander pourquoi cet oubli ?, quelle en est la cause ? Est-ce un simple oubli de la part des élèves ou alors est-ce que cela relève d'une difficulté de la part du groupe à présenter les documents en classe d'histoire ? En se fiant aux autres groupes et la réponse de Melvin à l'avant-dernier tour de parole du passage cité, il semble qu'il s'agit avant tout d'un simple oubli parce que par la suite, le groupe à travers la parole de Melvin parvient à présenter les documents lorsque le professeur leur fait part de cet oubli. Une autre interrogation se pose,

est-ce que la consigne consistant à présenter les documents à l'oral a été rappelée par le professeur au cours de l'activité. Finalement, est-ce que le professeur a appliqué ce Bruner appelle l'étayage consistant à guider, à orienter les élèves vers les attentes du professeur en les mettant sur la voix en leur donnant des outils, des indices sans pour autant leur donner la réponse directement et faire en sorte que les élèves la trouvent par eux-mêmes (Bruner, 1983). Plus précisément, selon Elisabeth Nonnon qui cherche à expliquer l'étayage selon Bruner, il est possible au cours d'une activité écrite ou orale pour le professeur de rappeler à plusieurs reprises les consignes demandées : c'est ce que Bruner appelle des « règles de rappel » (Nonnon, 1989). Comme le nom l'indique, cela consiste à refaire allusion autant de fois que possible aux consignes données dès le départ donc dans ce cas, répéter aux élèves qu'il faut penser à présenter brièvement les documents lors du passage à l'oral. Cela permet aux élèves d'écouter à nouveau les consignes qu'ils ont pu oublier ou avoir mal entendu et cela permet au professeur de s'assurer que les élèves ne partent pas dans une autre direction et donc ne fassent pas de hors-sujet. Cela rejoint donc la définition de l'étayage de Bruner qui consiste à aider les élèves ici en faisant en sorte qu'ils suivent les consignes et qu'ils ne s'écartent pas des attentes du professeur (Nonnon, 1989). En ayant moi-même fait cette séance, je peux confirmer que la pratique de l'étayage et notamment des règles de rappel ont bel et bien été réalisés auprès des élèves lors de la préparation à l'oral. En outre, selon Bruner, cette pratique est à relier avec le rappel de l'objectif final attendu par le professeur : ici un exposé avec des consignes précises dont la présentation des documents à ne pas omettre. Bruner parle de « finalisation de l'exercice » : ce qui consiste à rappeler aux élèves quel est l'objectif final, autrement dit quelles sont les attentes du professeur. Et donc, il est possible pour le professeur dans la pratique de l'étayage au cours d'une activité de préciser de nouveau la finalité de l'exercice afin qu'il soit sûr que les élèves ont bel et bien l'exercice en question (Nonnon, 1989). Ici, la finalité consistait à une prestation orale où il fallait préciser le thème travaillé, les documents étudiés et les réponses aux questions. Autrement dit, depuis le début, un cadre avec des normes avaient été fixés et rappelés lors de l'activité. Donc pour ce qui est de ce groupe qui a oublié de présenter les documents à l'oral, c'est ici, je dirai un simple oubli de leur part plutôt qu'une difficulté à présenter les documents d'autant plus qu'ils ont pu entendre à plusieurs reprises les consignes données dès le départ mais rappelées régulièrement dans le courant de l'activité. Donc, cela ne relève pas d'une difficulté de la part des élèves du groupe, d'ailleurs, lorsque le professeur leur demande de présenter lors de l'entretien les documents, l'élève en question (Melvin) y parvient. Pour être plus précis, ici le type de consigne qui a été oublié est une consigne dite d'apprentissage selon Jean-Michel Zakhartchouk qui distingue les consignes d'apprentissage et les consignes d'organisation (Zakhartchouk, 2000). Les consignes d'apprentissage sont souvent données à l'oral (ce qui était le cas lors de cette activité). Ce sont avant tout des consignes liées au bon déroulement de l'exercice et

correspondent aux attentes du professeur sur l'exercice donné. Ici, les consignes d'apprentissage correspondaient à réaliser une prestation orale sur un thème précis et lors de cet exposé, les consignes précisaient de présenter le thème travaillé, les documents exploités et les réponses aux questions. Donc, ici, c'est bel et bien une consigne d'apprentissage qui a été oublié par le groupe étudié. Jean-Michel Zakhartchouk oppose ce type de consignes aux consignes dites d'organisation ou de socialisation dont le but est immédiat (Zakhartchouk, 2000). Par ailleurs, étant donné que ce qui a été omis par les élèves c'est la présentation des documents, on peut faire le lien avec la lecture d'un document en histoire comme on a pu le développer précédemment. En effet, même si ce travail était avant tout focalisé sur l'oral, il n'empêche que les documents comme souvent en histoire ont été importants pour préparer le contenu de l'oral. Les élèves devaient répondre à des questions en lien avec des documents choisis par le professeur. Par conséquent, comme ils avaient pu le faire en amont au cours de l'année, les élèves devaient essayer d'analyser ces documents si possibles avec une méthode proche de celle de l'historien. Didier Cariou parle d'une lecture indiciaire des documents en s'éloignant de la simple lecture d'un document consistant à prélever uniquement l'information comme si le document retranscrivait à la perfection la vérité historique. Didier Cariou au contraire développe l'idée de la recherche d'indices dans le document afin de développer un esprit critique vis-à-vis de ce document afin de réfléchir et de critiquer la véracité de ce document (Cariou, 2016). Un autre didacticien Sylvain Doussot fait le même constat en parlant de « conditions de validité ». C'est une réflexion que le professeur doit essayer d'apprendre à ses élèves consistant à prouver les éléments dits dans le document en s'aidant de leur connaissance et de leur leçon (Doussot, 2010). Lucie Gomes développe aussi la même idée en parlant de « modèles explicatifs » que les élèves doivent trouver en critiquant le document notamment par l'identification de l'auteur et de son point de vue (Gomes, 2019). Donc des lectures de plus en plus critiques des documents qui dépassent le simple prélèvement d'informations. Cet exercice se fait aussi lors d'un travail à l'oral car les informations dites à l'oral proviennent souvent (comme pour l'activité présentée) de documents analysés par les élèves si possibles de façon indiciaire comme le préconise Didier Cariou. A travers l'extrait de la transcription étudié, il est possible de constater que le professeur a fait part de ses consignes dès le début de l'activité et dans la pratique de l'étaillage n'a pas hésité à les répéter au cours de l'activité. Il est possible de remarquer que les consignes demandées par le professeur étaient précises et limitées à un nombre restreint afin de ne pas surcharger les élèves de consignes et éviter donc de les perdre. Cela selon Bruner fait partie de la pratique de l'étaillage d'un enseignant : il parle de « réduction de degré de liberté » (Bruner, 1983). Cette pratique consiste à doser le nombre d'étapes lors d'une activité et donc à réduire le champ d'action des élèves afin qu'ils ne partent pas dans plusieurs directions (Bruner, 1989). Ici, le nombre de consignes plus précisément d'éléments à dire à l'oral étaient limités à trois ou quatre : le

thème, la problématique si les élèves le voulaient, une présentation brève des documents et les réponses aux questions posées. Ici, le professeur en limitant le nombre de consignes adopte une « posture de contrôle » (Bucheton et Soulé, 2009) définissant un cadrage de situation afin de faire progresser les élèves en synchronie : tous dans la même direction. C'est le cas, ici dans cette activité où le professeur limite le nombre de consignes : il est donc dans une « posture de contrôle » qui est une des différentes postures dites d'étayage possibles pour un professeur (Bucheton et Soulé, 2009). Ici, dans cette partie, le lien entre l'écrit et l'oral est fortement présent et comme vu dans le cadre théorique, les deux sont complémentaires. Par conséquent, pour réussir sa prestation orale, il faut donc en amont avoir écouté et compris les consignes données par le professeur qui souvent sont par la suite dans une pratique d'étayage sont répétées tout au long de l'activité. Malgré cette pratique de l'étayage et les « règles d'appel » (Bruner, 1983), certains élèves peuvent oublier certains éléments voulus par le professeur comme cela a été le cas à travers le passage étudié et ce groupe d'élèves qui a oublié la présentation brève des documents pourtant attendue et répétée au cours de l'exercice. Cet oubli permet de mettre en avant que l'oral à l'image de l'écrit est un travail structuré, présentant des consignes précises et il peut donc être aussi sophistiqué que l'écrit. Maintenant, après avoir travaillé sur le contenu davantage écrit et scientifique de l'oral, l'oral a tout une caractéristique qui lui est propre : les critères langagiers.

### 3.3. La capacité des élèves à s'exprimer à l'oral

Dans cette dernière partie, il est important de s'intéresser à un critère propre à la pratique de l'oral et qui peut être travaillé qu'à l'oral : ce sont les critères langagiers, liés à l'expression orale. Ces critères langagiers s'appuient sur différents points que présentent Elisabeth Nonnon dans son article « Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? » de 2005 que nous préciserons par la suite. Ces critères sont importants car cela permet de travailler sur la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral et de constater leur progression au cours de l'année si la pratique de l'oral a été travaillée plusieurs fois. Par ailleurs, le fait de savoir s'exprimer correspond aux compétences du socle commun au collège donc des compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin du cycle 4. En effet, cela correspond au domaine 1 du socle commun du cycle 4 intitulé : « les langages pour penser et communiquer » dont le premier item est « comprendre et s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit<sup>3</sup> ». D'où l'importance de travailler l'oral en classe quand cela est possible car comme on l'a vu précédemment, il existe plusieurs contraintes de développer cette pratique en classe d'histoire. Néanmoins, travailler l'exercice oral permet aux élèves de travailler leur expression orale et donc potentiellement de valider les compétences du domaine 1 du socle commun du cycle 4. Maintenant, nous allons nous intéresser à un passage en particulier des transcriptions de la classe de 3<sup>ème</sup> E afin d'étudier les critères langagiers et leur capacité à s'exprimer à l'oral à travers le cas d'étude suivant :

Tableau 6 : [Passage 1 à 8 des 3E]

Océane	On va vous présenter euh le thème 1 l'arrivée au pouvoir d'Hitler et la mise en place d'une dictature.
Benoît	Question 1 : Dans le doc 3 page 60, on voit qu'il y a 3,7 millions de chômeurs en 1930 en Allemagne et qu'au fil du temps, le nombre de chômeurs augmente. La majorité des voix obtenues par Hitler en 1932 provient des chômeurs. Les électeurs nazis sont en partie des chômeurs. Sur la photographie de Berlin, sur le mur, il y a écrit " d'abord se nourrir et payer les loyers ". La situation économique est en très mauvaise posture.
Alban	Question 2 : Plus le nombre de chômeurs augmente, plus le parti nazi obtient de votes. Il est donc facile pour Hitler de devenir chancelier, c'est-à-dire chef du gouvernement. Les chômeurs votent donc pour le NSDAP qui est le parti d'Hitler car il promet aux chômeurs un travail et du pain
Nathan	Moi je vais vous présenter la question 3 a). Donc, c'est l'arrivée, euh, non c'est : quelles mesures mises en place par le régime nazi. Euh, donc, euh, Hitler a commencé en tant que chancelier. Ensuite, à la mort du président allemand, il a alterné les 2 rôles : chancelier et président. Ensuite, donner des lois un peu bêtes on va dire. Les lois doivent se faire en sa présence sinon les lois ne sont pas adoptées. La loi du 14 juillet 1933 dit que le seul parti possible est celui d'Hitler et la loi du 01 août 1934, il devient le guide de l'Empire.

<sup>3</sup> Selon le décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

Jérôme	Alors, moi je vous présenter la 3, enfin la 3ème question mais la b) : En quoi ces mesures menacent la liberté des allemands ? Alors dans le texte euh, euh, le document A, le décret du 28 février 1933, ça explique comme quoi ça menace euh, euh la liberté avec des restrictions de la liberté de la personne, d'expression et y compris la liberté de presse et aussi le droit de réunion et voilà.
Moi	Parfait, on peut les applaudir. <b>[Applaudissements]</b> Merci à vous, une petite question, le nom du président jusqu'en 1934.
Océane	Euh, c'est Hindenburg.
Professeur	Oui c'est ça. Toutes les étapes demandées étaient présentes (le thème, les questions et les documents). C'était vous je crois qui m'avait demandé si on pouvait présenter les documents en même temps que les questions. C'était une bonne idée et ça permettait d'avoir un propos plus fluide. Les idées sont correctes, on a bien l'arrivée au pouvoir d'Hitler. Je compléterai sur certains points lors de la mise en commun avec d'autres dates (ne figurant pas dans les documents).

A travers ce passage transcrit, nous allons nous intéresser à la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral lors d'un exposé en classe d'histoire. En effet, ce point me semble important à traiter parce que c'est la spécificité de l'oral. On ne peut pas travailler l'oral sans travailler l'expression orale, sinon autant travailler à l'écrit. C'est par ailleurs, je pense la raison pour laquelle il est important de développer l'oral en classe d'histoire et dans les autres disciplines afin de pouvoir travailler et pourquoi pas évaluer les critères linguistiques tout en prenant également en compte les critères liés davantage au contenu de l'oral. Cela rejoint l'analyse de Gabriella Zahnd dans un de ses articles sur l'exposé où elle fixe un double-objectif à la pratique de l'exposé et de l'oral en général : l'aisance à l'oral donc les critères langagiers et l'apport de connaissances scientifiques (Zahnd, 1998). Par l'intermédiaire, de ce passage, nous allons insister avant tout sur un élément important de l'aisance à l'oral sur les quatre que Elisabeth Nonnon présente car c'est avant tout cet élément qui est visible dans le passage ci-dessus. En effet, Elisabeth Nonnon définit quatre critères en lien direct avec le langage à l'oral : l'engagement dans la prise de parole, le positionnement par rapport à autrui lors du passage à l'oral, les modalités de réponse des élèves face aux questions et aux critiques notamment dans l'entretien suivant généralement l'exposé et enfin l'explication et la définition du vocabulaire utilisé comme le vocabulaire historique en classe d'histoire (Nonnon, 2005). Pour ce qui est de notre transcription, focalisons-nous sur le premier critère : l'engagement dans la prise de parole à travers les tours de parole suivants : « *Donc, c'est l'arrivée, euh, non c'est : quelles mesures mises en place par le régime nazi. Euh, donc, euh, Hitler a commencé en tant que chancelier. Ensuite, à la mort du président allemand, il a alterné les 2 rôles : chancelier et président. Ensuite, donner des lois un peu bêtes on va dire.* » (Nathan) et « *En quoi ces mesures menacent la liberté des allemands ? Alors dans le texte euh, euh, le document A, le décret du 28 février 1933, ça explique comme quoi ça menace euh, euh la liberté avec des*

*restrictions de la liberté de la personne, d'expression* » (Jérôme). Ici, les élèves comme demandé dans les consignes, répondent aux différentes questions posées lors de l'activité qui ici pour ce thème étaient divisées en sous-question. Nous pouvons constater dans les propos tenus par les élèves à l'oral des hésitations de leur part qui viennent rompre la fluidité de leurs propos notamment à travers les différents « euh » que l'on retrouve dans les passages cités. Ici, il est possible de faire le lien avec l'engagement dans la prise de parole dont parle Elisabeth Nonnon avec donc ici des difficultés à s'exprimer à l'oral. Cela n'empêche pas la compréhension des propos tenus, mais la fluidité qu'on pourrait attendre dans un exercice oral de ce type est assez tronquée et donc cela gêne à la fluidité et à l'aisance de l'expression orale (Nonnon, 2005). Alors, cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs : un stress au moment de prendre la parole devant le reste de la classe ou alors un doute dans les propos à dire à l'oral ou alors une difficulté dans la tournure et la formulation des phrases à dire à l'oral, donc davantage un problème de syntaxe qui bouleverse l'expression orale d'où finalement des hésitations dans les propos dits à l'oral et d'où ces « euh » (Nonnon, 2005). Par ailleurs, ces hésitations peuvent s'expliquer par un manque d'entraînement à l'oral en classe encore pour des raisons pouvant se justifier. C'est d'ailleurs, peut-être une des raisons pour laquelle, il est important de développer l'oral en classe afin de permettre aux élèves de s'exprimer clairement avec le moins d'hésitations possibles dans leurs propos donc leurs apprendre à savoir s'exprimer en respectant des critères langagiers spécifiques comme l'intonation, la fluidité des propos et une tournure de phrase ayant un sens. Dans ce même passage, certains élèves hésitent lorsqu'ils prennent la parole et cela se ressent dans la formulation de leur phrase qui certaines sont un peu bancales : « *donner des lois un peu bêtes on va dire* » (Nathan) / « *le décret du 28 février 1933, ça explique comme quoi ça menace euh, euh la liberté avec des restrictions de la liberté de la personne, d'expression* » (Jérôme). Alors, en soit, on comprend le message que l'élève veut faire passer, c'est davantage la manière dont il est le dit qui est maladroit avec une syntaxe particulière à retravailler. C'est tout l'enjeu de développer l'oral en classe d'histoire c'est de montrer que l'oral est un outil perfectionné, sophistiqué et qui suit des codes propres à l'oral comme n'importe quel travail à l'écrit (Nonnon, 2005). Après, il est normal que des élèves de troisième aient encore des difficultés à s'exprimer car cela est un apprentissage qui se construit tout au long de leur scolarité et même de leur vie. C'est un apprentissage important à développer quand cela est possible en cours car cela prépare aussi les élèves à leur vie en tant qu'adulte et en tant que citoyen dont la liberté d'expression est un de ses droits fondamentaux : Elisabeth Nonnon parle d'un « apprentissage civique » (Nonnon, 2005). Par ailleurs, elle va plus loin en disant que souvent les difficultés des élèves à l'oral c'est rendre leurs propos explicites. Ce qui est encore plus difficile avec des propos compliqués, scientifiques ici historiques en l'occurrence l'arrivée au pouvoir d'Hitler. Il faut déjà en amont comprendre soi-même le processus puis par la suite l'expliquer aux autres qui n'ont

pas travaillé dessus et qui finalement le découvre d'où une adaptation de son propos à dire à l'oral. Cette difficulté se ressent dans le passage ci-dessus avec une petite erreur qui est selon moi due à une mauvaise formulation de sa phrase. Il s'agit des propos de Nathan : « *Ensuite, à la mort du président allemand, il a alterné les 2 rôles : chancelier et président* ». Ici, il déclare que Hitler a alterné la fonction de président et de chancelier après 1934. En réalité, il est chancelier depuis janvier 1933 puis devient président à la mort de Hindenburg en août 1934 et cumule les deux fonctions comme il obtient les pleins pouvoirs mais n'alterne pas. Là encore une fois, je dirai que c'est une erreur de formulation et de choix de verbe d'où l'importance d'entraîner les élèves à bien parler et donc de travailler l'oral afin de permettre aux élèves de s'exprimer clairement avec une tournure de phrases explicite. Pour autant malgré une syntaxe à reprendre ou du moins à retravailler, nous observons dans le passage étudié une construction logique d'un récit dans les propos tenus par ce groupe d'élève. En effet, les élèves malgré des formulations bancales ont tout de même réussi à structurer leurs propos dans une forme narrative utile à l'oral afin de faire comprendre nos dires au public qui nous écoute. Si l'on reprend la définition de récit que fait Paul Ricoeur dans son ouvrage intitulé *Le Temps et le Récit* de 1983 repris et travaillé par la suite par Annick Dubied dans un de ses articles écrits en 2000, on observe que la structure d'un récit selon Ricoeur est bel et bien reprise par les élèves dans ce passage à l'oral. Annick Dubied parvient à résumer la pensée de Ricoeur sur le récit en six critères et on retrouve ses différents points dans la transcription analysée (Dubied, 2000). A commencer par la présence d'un thème en l'occurrence ici concernant l'arrivée au pouvoir d'Hitler et la mise en place d'une dictature. Le fait que les élèves aient un thème précis sur lequel travailler permet selon Ricoeur la cohérence et l'unité des propos et cela permet de ne pas divaguer par rapport au sujet traité et donc évite tout hors-sujet possible. C'était le cas lors de cette activité où n'importe quel groupe dont celui du passage ci-dessus disposait d'un thème précis différent par groupes afin qu'ils soient fixés et guidés (Dubied, 2000). De plus, comme déjà dit plus haut, le récit selon Ricoeur doit absolument comprendre un début, un milieu et une fin dans sa structure, on avait déjà vu pour un groupe que cette démarche avait été respectée. Finalement, cela n'était pas un cas isolé car pour ce groupe, on retrouve la même structure avec un début ici correspondant aux propos de Benoît évoquant la forte précarité de l'Allemagne (« *on voit qu'il y a 3,7 millions de chômeurs en 1930 en Allemagne et qu'au fil du temps, le nombre de chômeurs augmente* »). Puis, la partie centrale du milieu correspond ici à l'arrivée progressive d'Hitler au pouvoir à travers les propos d'Alban et une fin correspondant à l'installation d'un régime autoritaire avec notamment une restriction des libertés : ce sont les mesures exposées par Nathan et Jérôme. L'usage du récit dans ce passage permet de lier les différentes informations entre elles, elles ne sont pas parachutées les unes après les autres parce que cela était demandée ; au contraire, les élèves ont fait l'effort de trouver le lien entre toutes ces informations et ont fait le lien avec la hausse du

chômage et les grèves frappant l'Allemagne après la Première Guerre mondiale, puis l'ascension progressive d'Hitler à la tête de l'Allemagne et qui une fois seul met en place une dictature avec des mesures répressives. Le récit permet donc une unité entre différentes informations ce qui fluidifie les propos et les rend cohérents et donc plus faciles à comprendre pour le reste de la classe : tout cela finalement fait sens. C'est très important dans un exercice oral, et les élèves ici l'ont très bien compris et certes malgré quelques hésitations et quelques phrases mal formulées dans l'ensemble, ils ont été compris notamment grâce au récit (Dubied, 2000). Ce récit toujours selon Ricoeur, s'accompagne aussi de ce qu'il appelle un « principe de causalité narrative » (Ricoeur, 1983) ; autrement dit un effet de causes et de conséquences. Là encore une fois, les élèves ont respecté cette logique du récit en commençant par l'énoncé des causes ici la précarité de l'Allemagne dans les années 1920 et ont continué en présentant les conséquences de ces causes à savoir la progression du parti d'Hitler (le NSDAP), le changement de régime et le durcissement de la politique d'Hitler dès 1933 (Dubied, 2000). Par conséquent, le récit que l'on assimile souvent à l'écrit et finalement tout aussi important à l'oral et peut-être encore plus car cela permet de structurer les propos tenus, de fluidifier sa parole et d'être cohérent dans ce qui a été dit : donc souvent, le récit est à développer lors d'un exercice à l'oral afin de réaliser un oral satisfaisant : ce qui était le cas pour ce groupe. Enfin, dans le cadre du récit et encore davantage d'une prestation orale, il me semble important en histoire de penser à définir le vocabulaire historique important. D'autant plus, lorsque le reste de la classe n'a pas travaillé sur le même thème et peut donc découvrir ce mot et ne pas le comprendre d'où l'intérêt de le définir dans les propos tenus à l'oral. Cela permet de rendre son propos clair et compréhensible et cela permet pour le professeur de vérifier si les élèves passant à l'oral a compris ou pas le sujet sur lequel il travaillait. D'ailleurs, selon Elisabeth Nonnon, cela peut être considéré comme un critère d'évaluation d'un exercice oral (Nonnon, 2005). Pour ce qui est du passage transcrit ci-dessus, les élèves ont pensé à définir certains termes difficiles dans leur propos : c'est le cas pour le tour de parole n°3 correspondant aux propos d'Alban qui utilise à bon escient deux termes compliqués : « *Il est donc facile pour Hitler de devenir chancelier, c'est-à-dire chef du gouvernement. Les chômeurs votent donc pour le NSDAP qui est le parti d'Hitler* ». Il précise correctement ce qu'est un chancelier et ce qu'est le parti NSDAP en disant que c'est le parti nazi d'Hitler. Alors, il ne mentionne la signification du sigle que lui-même peut-être ne connaissait pas, mais au moins, il précise que c'est le parti d'Hitler et en disant cela, les élèves ont compris ce qu'était le NSDAP. Donc, ici l'élève a transmis son savoir à ses camarades qui n'avaient pas travaillé sur la même thématique comme c'est important de le faire dans un exercice à l'oral.

#### IV. Analyse de la transcription du M2

Avant de se lancer dans l'analyse, il est important de contextualiser les deux enregistrements réalisés au cours de ce stage au lycée de Saint-Junien en compagnie de mon tuteur Jean-Christophe Masmonteil. Au cours de ce stage, j'ai eu la chance de pouvoir enseigner à des classes de première que cela soit en tronc commun ou en spécialité HGGSP. Pour ce qui concerne la thématique de ce mémoire, nous allons nous concentrer sur les séances réalisées avec les premières HGGSP. Plus précisément, avec ce petit groupe de 19 élèves, j'ai réalisé différentes séances sur le thème 2 du programme intitulé " Comprendre un régime politique : la démocratie, notamment à travers le jalon 2 de l'axe 2 dédié aux avancées et aux reculs des démocraties en prenant l'exemple du Chili de 1970 à 1973. Il faut savoir qu'au lycée de Saint-Junien, les quatre professeurs d'histoire-géographie se partagent les deux groupes de premières HGGSP et ont mis en place un format ressemblant aux cours magistraux et aux travaux dirigés de la faculté. En effet, un professeur réalise une forme de cours magistral sur deux heures et son collègue (en l'occurrence ici mon tuteur) s'occupe de la mise en activité. C'est donc sur ce fonctionnement, que je suis intervenu en proposant une activité aux élèves. Cette dernière avait pour objectif l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document en HGGSP selon la méthodologie que les élèves avaient vu en amont avec mon tuteur. Cette dernière consistait à présenter aux élèves les différentes étapes de l'étude critique de document en spécialité. Pour cela, les élèves avaient à disposition un fascicule sur cet exercice. Ce dernier expliquait les différents temps de l'introduction allant de la présentation détaillée du document jusqu'à l'annonce de la problématique et du plan. Par la suite, mon tuteur a expliqué aux élèves qu'il fallait toujours partir du document en pensant à le citer puis par la suite à réaliser au brouillon une liste de connaissances en lien avec le document afin d'en tirer une analyse générale : d'où l'enjeu du tableau de l'activité présentée. Puis, il a précisé l'important de critiquer le document en se posant des questions sur l'auteur et son point de vue, sur le contexte de réalisation du document afin de permettre aux élèves de critiquer d'un point de vue historique le document étudié. L'objectif était de la mettre en pratique et de constater sa compréhension ou non, notamment concernant l'introduction. En effet, par groupe de trois ou quatre, ils devaient analyser un document archivé au Congrès des Etats-Unis. C'est une lettre de Michael J. Harrington à destination de William Fulbright résumant le témoignage secret du directeur de la CIA William Colby sur les actions secrètes menées par les Etats-Unis au Chili dans les années 1960-1970. Les élèves devaient rédiger entièrement l'introduction en respectant la méthodologie et devaient compléter un tableau à trois colonnes où ils devaient insérer des citations du document, lier cette citation à leurs connaissances (qu'ils allaient chercher sur des sites internet que le professeur leur avait donné parce qu'ils n'avaient pas encore eu le cours sur ce jalon) et ensuite analyser le tout en une

phrase générale. Une fois, cette préparation achevée (au bout de deux heures), les élèves sont passés à l'oral durant lequel, ils présentaient l'introduction et un argument du tableau tout en respectant la méthodologie expliquée. Après avoir présenté l'activité en question, il est temps de rentrer dans l'analyse.

#### 4.1. Un lien fort entre l'oral et l'écrit : une confirmation ?

Auparavant, dans le cadre théorique, nous avons mis en avant les relations entre l'oral et l'écrit notamment en s'appuyant sur des références didactiques comme des articles d'Elisabeth Nonnon (Nonnon, 2002) ou d'Isabelle Delcambre (Delcambre, 2011). Nous avons pu voir que l'oral a souvent été dévalorisé par rapport à l'écrit qui quant à lui a souvent été assimilé à un langage élaboré et sophistiqué. Néanmoins, nous avons pu voir que les deux exercices sont complémentaires, sont " propédeutiques " pour reprendre l'expression d'Élisabeth Nonnon notamment dans le cadre de l'enseignement. Ici par l'intermédiaire de l'analyse de l'enregistrement de la deuxième année de master, nous allons chercher à confirmer ou pas ses dires du cadre théorique sur le lien fort entre l'oral et l'écrit lors d'une activité sur document au sein d'une classe de première HGGSP ayant pour finalité un passage à l'oral. Pour essayer de démontrer cette approche, nous avons enregistré à la fois l'ensemble des groupes (au nombre de cinq) passant à l'oral afin de pouvoir comparer l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document. Pour mettre en avant, par exemple, les réussites et à la fois les difficultés, et constater si ce sont les mêmes difficultés qui posent problème aux élèves ou non. Ensuite, dans le cadre de ce mémoire, nous avons aussi enregistré un groupe lors de la préparation à l'oral notamment le moment où ils étaient en train de travailler sur l'introduction et sa rédaction. Cela va nous permettre de comparer le travail réalisé en amont à l'écrit par ce groupe et le moment où ils sont passés à l'oral. Ce qui nous permet de formuler des hypothèses, est-ce que l'écrit (notamment le fait de rédiger en amont l'introduction) a aidé les élèves pour l'oral ou non et donc d'en déduire le lien entre l'écrit et l'oral : est-il important ou non ? Les passages suivants correspondant aux deux enregistrements vont nous apporter des éléments de réponse pour valider ou non nos hypothèses :

Tableau 7 : [Passages 16 et 70 à 82 du groupe 1]

Maxime	J'essaie de résumer un paragraphe en une ligne en gros.
Coralie	Ce document est une lettre de Michael J.Harrington, un membre de la Chambre des représentants au Massachusetts aux Etats-Unis de 1969 à 1979. Cette lettre qui date du 18 juillet 1974 est adressée à William Fulbright qui à l'époque était président de la commission des relations étrangères du Sénat . Elle est actuellement archivée au Congrès des Etats-Unis. Dans cette lettre, Michael Harrington adresse à son destinataire un résumé du témoignage secret de William Colby : directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili entre 1970 et 1973. Euh,

	allez, on réécrira au propre après. Fais voir Octavie ce que tu as trouvé sur les termes du sujet.
Maxime	Vas-y.
Octavie	La démocratie, j'ai mis un régime politique qui garantit des libertés fondamentales : individuelles, d'opinion et de tolérance religieuse. Euh, le peuple y est souverain que cela soit une république ou un régime parlementaire. Le Chili est un pays qui longe la côte ouest du sud de l'Amérique. La politique de Etats-Unis est une république fédérale et pour les années 1960 - 1970, j'ai marqué que les Etats-Unis contrôlent la démocratie chilienne en utilisant la " propagande noire " et leur argent pour corrompre la démocratie chilienne.
Coralie	Et t'as fait (sous-entendu t'as défini) la politique des Etats-Unis ?
Octavie	J'ai marqué que c'était une république fédérale
Coralie	Ok, c'est une démocratie les Etats-Unis.
Octavie	Je ne voyais pas quoi mettre ?
Coralie	Penses à mettre que c'est une démocratie aussi.
Maxime	Sinon, il manque quoi d'autre dans la partie de l'introduction ? La présentation du document, des termes, c'est fait. Attends, l'annonce de la problématique et du plan ?
Coralie	Après, la problématique et le plan, on l'a. Si vous voulez, vous pouvez lire le document et moi je mets tout ça au propre
Maxime	Du coup, on se tape le document.
Coralie	Vous pouvez surligner les informations importantes si vous voulez.
Coralie	Il ne faut pas que j'oublie le sujet, je vais me le noter.

Tableau 8 : [Passages 1 et 2 du groupe 1 à l'oral]

Octavie <b>(groupe 1)</b>	Ce document est une lettre de Michael J.Harrington : un membre de la Chambre des représentants du Massachusetts aux Etats-Unis de 1969 à 1979. Cette lettre qui date du 18 juillet 1974 est adressée à William Fulbright qui à l'époque était président de la commission des relations étrangères du Sénat. Elle est actuellement archivée au Congrès des Etats-Unis. Dans cette lettre Michael J.Harrington adresse à son destinataire un résumé du témoignage de William Colby : directeur de la CIA sur les opérations secrètes du Chili entre 1970 et 1973. Le Chili est une démocratie c'est-à-dire un régime politique qui garantit des libertés fondamentales au peuple qui est souverain. Le Chili quant à lui longe toute la côte de l'Amérique du sud. Le sujet met en lien cette démocratie qui est freinée par la politique des EU : une république fédérale démocratique indirecte. Durant les années 1960, les EU perturbent la démocratie chilienne par une propagande dite noire et la corruption.
Maxime	Ainsi, en quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Dans cette étude critique de document, nous analyserons dans un premier temps une démocratisation progressive au Chili, puis nous verrons comment cette avancée est rompue par les EU. Euh, donc, l'argument que nous avons décidé de développer fait partie de la seconde grande partie.

A travers les deux passages cités concernant un seul et un même groupe permettent justement de questionner le lien entre les deux pratiques : l'oral et l'écrit. Pendant longtemps, selon les propos d'Elisabeth Nonnon, l'oral a souvent été dévalorisé par rapport à l'écrit et

dans la pratique de l'enseignement, l'écrit est majoritairement considéré comme la norme par rapport à l'oral pour les différentes raisons énumérées en amont dans le cadre théorique (Nonnon, 2002). Néanmoins, les didacticiens dont Isabelle Delcambre et Elisabeth Nonnon se mettent de plus en plus d'accord sur la complémentarité entre l'oral et l'écrit y compris dans l'enseignement où il est possible de mettre en œuvre des séances illustrant cette complémentarité. C'est que nous avons essayé de mettre en avant à travers la séance présentée : la question que l'on peut se poser est la suivante : est-ce que cela s'est vérifié ou pas dans le travail réalisé par les élèves. De la même occasion, l'activité proposée par le professeur permettait de rejoindre les deux pratiques : l'oral et l'écrit. En effet, dans un premier temps, les élèves pendant deux heures devaient travailler en groupe (de trois ou de quatre) sur un document écrit à partir duquel ils devaient réaliser une étude critique de document. Plus précisément, l'objectif était la rédaction intégrale de l'introduction avec les différents attendus pour cette partie et ils devaient par la suite compléter un tableau en fonction du plan qui leur était donné en partant toujours du document écrit donc d'une citation, puis de relier cette citation à leurs connaissances et d'en tirer une analyse générale. Dans le premier tableau ci-dessus, lorsque les élèves sont en autonomie pour préparer cet objectif, ils prennent le temps de lire le document écrit et surtout de rédiger les éléments attendus notamment pour l'oral : ils ont donc recours à l'écrit pour préparer un passage à l'oral. Cette proximité entre l'oral et l'écrit se confirme encore plus à travers cette forme de l'oral réalisée avec les premières car ce dernier vise à préparer la méthodologie d'une épreuve écrite : l'étude critique de document. Cela s'observe dans la transcription par des verbes d'action liés à l'écriture comme : " on réécrira au propre après " / " j'ai mis un régime politique " / " J'ai marqué que c'était une république fédérale " / " Sinon, il manque quoi d'autre dans la partie de l'introduction ? La présentation du document, des termes, c'est fait. Attends, l'annonce de la problématique et du plan ? " / " Après, la problématique et le plan, on l'a. Si vous voulez, vous pouvez lire le document et moi je mets tout ça au propre ". Ces propos tenus par les élèves, comme demandés dans les consignes, produisent la rédaction de l'introduction à l'écrit. Ce qui est intéressant, c'est de constater que ce groupe a rédigé à l'écrit toute l'introduction c'est-à-dire avec toutes les étapes attendues ; d'ailleurs, en faisant attention que toutes les étapes soient présentes, à plusieurs reprises, ils se sont posés la question. Les élèves ont donc dans le travail préparatoire à l'oral eu recours à l'écrit en appliquant par ailleurs les consignes demandées par le professeur lors de la pratique de l'étayage pour reprendre le concept développé par Jérôme Bruner. Cette pratique consiste de la part du professeur a explicité les consignes en début d'activité afin de permettre aux élèves d'avoir un but final à accomplir en l'occurrence, ici la rédaction de l'introduction et un tableau à compléter permettant l'analyse critique du document se concluant par une prestation à l'oral. Jérôme Bruner parle de règles d'action conjointe que le professeur donne à l'ensemble de la classe afin de permettre aux

élèves de bénéficier d'un cadre vers lequel tendre. Cette consigne peut être répétée par le professeur si besoin au cours de l'activité : c'est ce que Jérôme Bruner appelle des règles de rappel afin de s'assurer que les élèves aillent dans la direction voulue par le professeur (Bruner, 1983). Ici, les élèves ont eu recours à l'écrit sous deux formes que l'on retrouve dans les articles d'Elisabeth Nonnon de 2002 et d'Isabelle Delcambre de 2011. Premièrement, les élèves ont travaillé l'écrit pour un exercice oral car ils ont travaillé en amont sur un document écrit, textuel faisant office de support de travail pour la préparation à l'oral (Delcambre 2011). En effet, par exemple, lors d'un exposé, la majorité des cas, les élèves travaillent sur de l'écrit par l'intermédiaire de documents textuels avant de passer à l'oral (Delcambre 2011). Certains chercheurs vont plus loin dans cette pensée à l'image de Jean-François Halté en affirmant que l'étude de l'oral sans passer par de l'écrit en amont n'a aucun intérêt. A l'inverse, toujours selon Jean-François Halté, l'oral est pertinent lorsqu'il est mis en relation avec un travail à l'écrit en amont pouvant être donc une étude critique d'un document textuel (Delcambre 2011). Deuxièmement, les élèves ont travaillé l'écrit dans cet exercice ayant pour finalité l'oral en écrivant eux-même. En effet, comme le montre les passages du tableau ci-dessus, lors de la préparation à l'oral, les élèves ont rédigé les propos qu'ils allaient dire à l'oral afin de ne pas oublier une partie au moment de l'oral. Il était sûrement plus facile pour les élèves de rédiger entièrement leur introduction afin de s'assurer qu'elle soit complète, c'est-à-dire respectant la méthodologie de l'étude critique de documents (que l'on évoquera plus tard dans le développement) à la fois à l'écrit et à l'oral. L'hypothèse que l'on peut se poser et qu'on essaiera de vérifier par la suite avec l'ensemble des groupes est la suivante : est-ce l'oral a aidé les élèves à acquérir la méthodologie de l'étude critique de document en spécialité que cela soit l'introduction ou le développement. Il est vrai que dans les consignes données par le professeur, il était précisé qu'il fallait rédiger l'introduction, pour autant, pour le développement, les élèves devaient remplir un tableau et non forcément rédiger. Ils pouvaient uniquement réaliser une liste des connaissances dans le tableau. La majorité des groupes, dont le groupe étudié avec les passages ci-dessus ont fait le choix de rédiger entièrement en commençant par la citation, en la reliant à des connaissances et en exécutant une analyse de l'ensemble. On peut imaginer notamment en se fiant à l'article d'Elisabeth Nonnon de 2002 que cela était un moyen pour les élèves de se repérer au moment du passage à l'oral : nous ne pouvons pas l'affirmer car nous sommes pas dans l'esprit des élèves. Néanmoins, on peut le supposer d'autant plus que les didacticiens déclarent qu'il existe une remédiation réciproque entre l'oral et l'écrit notamment lors de la réalisation d'un exposé ou d'un simple passage à l'oral (Nonnon 2002). En effet, une trace écrite peut être transposée à l'oral et cela est souvent le cas lors d'un exposé où les élèves se dotent d'un canevas ou de prises de notes pour les aider lors de l'oral. Par conséquent, l'écrit lors d'une prestation orale joue un rôle de clarification et de stabilisation des propos à dire. Cela permet de guider les élèves et de ne pas être perdus dans

ses propos au moment du passage à l'oral et si l'élève hésite à un moment donné, il peut jeter un coup d'œil sur ses notes écrites qu'il a avec lui (Nonnon, 2002). Dans le cas de notre expérience, on peut imaginer que la rédaction de l'introduction et de l'argument à présenter à l'oral a été un moyen pour les élèves de ne pas se perdre lors de la prestation orale et que cela les a rassurés sur les propos à dire. Par exemple, pour faire le lien avec le savoir historique, un élève peut douter d'une date importante ou d'un auteur et au lieu de se tromper, il peut regarder sur ses notes où figure la date en question et cela lui évite une erreur historique. L'écrit peut permettre aussi de se rattacher au savoir historique car les élèves n'ont pas forcément la date en tête, ou ne l'ont pas forcément apprise et le fait de l'avoir écrit lui permet de la retranscrire avec justesse car il ne faut pas oublier que l'exposé est un moyen de transmettre un savoir aux autres groupes qui n'ont pas forcément identifié le même point (Zahnd, 1998). De plus, à travers le second tableau transcrivant le moment où ce même groupe est passé à l'oral, nous pouvons constater que les élèves en question ont strictement repris la même formulation à l'oral comme à l'écrit au niveau des tours de parole n°1 et 2. Là encore une fois, sans l'affirmer avec certitude, ici l'écrit a pu servir de référence pour les élèves de ce groupe à l'oral, qui se sont sûrement sentis plus rassurés avec leurs notes écrites avec eux. En outre, ce lien à l'écrit lors d'une prestation orale peut-être dès fois trop prépondérant. En effet, lors d'expériences en classe réalisées par des didacticiens, le constat suivant a souvent été établi : une lecture trop intense des notes écrites à l'oral (Nonnon, 2002). Ce qui est intéressant, c'est que cette expérience s'est aussi validée lors de mes stages dans des classes à la fois en première année de master ainsi que cette année avec les premières. Cela ne se voit pas concrètement dans la transcription, néanmoins, en ayant moi-même assisté en étant au fond de la salle aux oraux, nous sommes en capacité de dire que certains élèves ont fait l'effort de se détacher de leurs notes, d'autres ont eu davantage de difficultés et ont donc davantage lu. Ce rattachement aux notes peut s'expliquer par la volonté de ne pas se tromper à l'oral et de ne pas improviser devant l'ensemble de la classe. Cela peut faire le lien avec le savoir, l'exposé comme dit plus haut a avant tout pour mission de transmettre des informations historiques aux autres élèves. Par conséquent, l'élève en amont a découvert ce savoir, ne l'a pas forcément retenu mais l'a pris en note et donc il s'y attache lors de l'oral pour corréliser avec ce qu'il a écrit et s'assurer de ne pas faire une erreur ou un anachronisme (Zahnd, 1998). C'est souvent un réflexe de la part des élèves, pour autant, ce n'est pas une fatalité en soi dans le sens où certains élèves font des efforts et peu à peu se détachent de leurs notes d'autant plus lorsque le professeur le précise à l'image d'une élève de la classe qui au moment de passer disait au professeur : monsieur, moi ça va être moins bien car je vais lire mes notes. Le professeur lui a dit de ne pas s'inquiéter et que cela est un entraînement et au final, au cours de l'oral, elle est parvenue à regarder son auditoire. Le lien entre l'écrit et l'oral existe bel et bien par leur complémentarité à la fois au moment de la préparation de l'oral et au moment du

passage à l'oral où dès fois le lien à l'écrit est prépondérant même si certains élèves parviennent à se détacher de leurs écrits à l'oral. C'est un moyen de rendre plus fluide les propos et donc les savoirs à l'oral. Ce lien à l'écrit dans cette activité s'explique en outre par les consignes de cette activité qui était une étude critique de document aboutissant à un oral. Par conséquent, en amont, les élèves devaient travailler à partir d'un document en développant une méthode critique de l'analyse du document. Cette forme d'oral traduit obligatoirement une proximité entre l'écrit et l'oral à partir du moment où cet oral permet de travailler la méthodologie d'un écrit. Ce qui oblige les élèves en amont de l'oral à travailler la rédaction afin de se familiariser avec l'exercice en question. Néanmoins, le fait de rédiger peut leur être utile à l'oral car cela leur constitue un support écrit sur lequel ils peuvent s'appuyer lors du passage à l'oral. Le risque est que certains lisent leur rédaction, à l'inverse d'autres essayent de s'en détacher. D'ailleurs, lors de l'expérimentation, les deux scénarios se sont observés avec à la fois des élèves qui ont lu leurs notes (facilités par le fait qu'ils ont rédigé du moins l'introduction) et à la fois des élèves qui ont fait l'effort de regarder régulièrement l'auditoire. Nous allons voir dans la prochaine partie, le travail de l'analyse critique d'un document ayant pour finalité une prestation orale, notamment dans la phase de préparation étant donné qu'à l'oral, cette analyse est attendue par le professeur car c'est un moyen pour le professeur de vérifier l'acquisition de la méthodologie de l'exercice ou non.

#### **4.2. Un exercice oral nécessitant une analyse critique du document en amont**

En effet, dans ce paragraphe, nous allons nous concentrer sur l'exercice à réaliser avant la prestation orale. Les élèves devaient s'entraîner à l'étude critique de document après avoir vu la méthodologie la séance précédente avec mon tuteur. L'objectif était donc de mettre en pratique cette méthodologie en plus de les faire travailler sur la pratique de l'oral. En amont, ils devaient exploiter le document en question (voir annexe) en rédigeant une introduction et en complétant un tableau suivant un plan en deux parties qui leur était donné (car il s'agit d'une classe de première) dans lequel, ils devaient identifier des arguments (l'équivalent de sous-parties). Par la suite, ils devaient partir d'une citation, faire le lien avec des connaissances et analyser l'ensemble. C'est ainsi que la prestation orale diffère à l'expérimentation de l'année passée car ici il n'y a pas de questions à répondre, mais un document à analyser à travers un esprit critique, suivant le sujet ci-dessous : la démocratie chilienne freinée par la politique des Etats-Unis dans les années 1960-1970. Pour cela, ils devaient suivre le plan suivant : d'abord une démocratisation politique progressive du Chili, ensuite, une avancée démocratique rompue par les Etats-Unis. Un exercice oral nécessitant donc une analyse critique du document en amont. C'est un moyen de travailler avec les élèves une des capacités attendues au baccalauréat. Il s'agit d'une domaine n° 5 : " construire une argumentation historique ou géographique ", en l'occurrence ici la capacité suivante : " procéder à l'analyse critique d'un

document selon une approche historique “. L’hypothèse que l’on peut formuler peut correspondre à celle-ci : est-ce que les élèves dans cet exercice oral ont analysé de façon critique le document à l’image de la méthode historienne ? Pour tenter de vérifier cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur les passages suivants :

Tableau 9 : [Passages 6 à 8 du groupe 1 en amont de l’oral]

Coralie	Donc, déjà le document c’est une lettre d’un représentant du Massachusetts
Octavie	Et elle est destinée à William Fulbright
Coralie	A destination de William Fulbright président de la commission des relations étrangères du Sénat américain. C’est un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili. Moi j’ai une question, pourquoi il fait ça Michael Harrington ? Ah je sais enfin peut-être pour dénoncer la politique des EU.

Tableau 10 : [Passages 18 à 30 du groupe 1 en amont de l’oral]

Coralie	C’est quoi le sujet ?
Octavie	C’est en quoi un acteur ...
Coralie	Non ça c’est la question, euh
Octavie	Ah, c’est la démocratie chilienne freinée par la politique des Etats-Unis dans les années 1960-1970.
Coralie	Attends, je vais le surligner. Alors, euh, donc, est-ce que tu veux faire, définir les termes et moi en attendant, je présente le document.
Octavie	Si tu veux, vas-y, on est d’accord que j’utilise le sujet (sous-entendu pour définir les termes).
Coralie	Ok, tu définis les termes du sujet par exemple le terme démocratie, après chilienne, euh, il faudrait peut-être définir la démocratie chilienne car ce n’est peut-être pas une démocratie comme nous on voit une démocratie. Après, il faut aussi définir la politique des Etats-Unis.
Octavie	Ok, je vais le surligner.
Coralie	Ok, et peut-être années 1960-1970
Octavie	Genre les événements qui se sont passés ?
Coralie	Oui ce qui s’est passé.
Octavie	Est-ce que tu crois qu’on peut faire des recherches ?
Coralie	Bah, demande au prof ? Je ne sais pas.

Tableau 11 : [Passages 60 à 64 du groupe 1 en amont de l’oral]

Coralie	Euh, moi je présente le document, Octavie cherche les termes euh définit les termes et Maxime fait le résumé du document.
Maxime	En fait, ce que je suis en train de faire, ça ne sert pas pour l’introduction.
Coralie	Bah, si, si, ça nous sert à contextualiser car il faut bien contextualiser un peu.
Octavie	Ce que tu m’as dit, je l’ai mis dans les dates entre 1960 et 1970
Maxime	Bah oui.

L’enseignement de l’histoire se traduit régulièrement par un travail sur des documents écrits, mais aussi iconographiques ou encore des documents cartographiques ou statistiques (Gomes, 2019). Cela se retrouve par ailleurs dans les compétences ou capacités que les

élèves doivent acquérir à la fin de leur scolarité dans le secondaire à l'image de la compétence au collège : analyser et comprendre un document et celle au lycée : procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique. En effet, le document occupe une place centrale en histoire que cela soit dans la recherche ou dans l'enseignement y compris lors d'un exercice aboutissant à un passage à l'oral (Pety, 2010). L'histoire a pour mission de travailler sur le passé en essayant de se rapprocher le plus possible de la réalité. Pour cela, les historiens ont recours aux sources écrites dans la majorité des cas pour comprendre et analyser les événements du passé. Ce qui revient à une interprétation du document par l'historien pour accéder au passé parce que le document lui-même ne permet pas l'accès au passé, pour cela, il faut questionner et problématiser le document afin de comprendre le passé (Gomes, 2019). Le document en histoire est un moyen d'apporter un aspect véridique à l'histoire en enquêtant sur des preuves sur le passé des hommes et donc le document révèle les actions des époques antérieures. C'est un témoin écrit du passé que les historiens redécouvrent afin de ne pas oublier et de connaître le passé (Pety, 2010). Pour revenir à l'enseignement, le document est aussi utilisé par les professeurs à l'image de la séance présentée en compagnie des premières HGGSP. En l'occurrence, le document était une lettre, nous n'en disons pas plus à ce moment, nous allons y revenir plus tard dans le paragraphe. L'enseignement de l'histoire par le document peut à la fois s'inscrire dans une approche diachronique selon les dires de Nicole Lautier traduisant une " histoire dynamique " en insistant sur une histoire en mouvement où il est possible de jouer avec le temps, c'est-à-dire que l'histoire permet de travailler sur des périodes longues et donc de travailler sur des documents de datation différente (Lautier, 1994). Néanmoins, une autre approche est possible : celle de la synchronie consistant à faire un arrêt sur image sur un événement précis (à une date précise) ou sur un concept : Nicole Lautier parle " d'histoire statique ". Le document permet cette approche en histoire. C'est par exemple le cas de la séance proposée ci-dessus, le fait de mettre en activité les élèves sur un document de juillet 1974 sur les actions secrètes des Etats-Unis au Chili dans les années 1960 - 1970 est un moyen de se focaliser que sur cette période et sur cet événement. L'étude critique de document permet de détailler cet exemple en allant analyser en profondeur le document (Lautier, 1994). La question à se poser concernant l'usage du document en classe d'histoire, c'est la manière dont le document est analysé par les élèves. Les tableaux ci-dessus issus de notre transcription du groupe enregistré lors de la préparation à l'oral peuvent amener quelques éléments de réponses. Plus précisément, les extraits sélectionnés sont ceux concernant le moment où les élèves réfléchissaient à la construction de l'introduction. Une partie d'ailleurs importante dans l'étude critique d'un document. Les didacticiens à l'image de Didier Cariou, Sylvain Doussot, Lucie Gomes ou encore Dominique Pety ont mis en avant deux lectures des documents en histoire. La première consiste à simplement prélever des informations du document pour répondre à

des questions posées par le professeur sans finalement aller plus loin dans l'analyse, sans justifier et sans expliquer le sens du document (Doussot, 2010). Cette méthode est fortement présente dans l'enseignement que cela soit au collège et au lycée. Cette approche traduit une forme de confiance envers le document de la part des élèves et ces derniers considèrent que le document retranscrit parfaitement la vérité. Il existe en quelque sorte chez les élèves une façon naturelle de croire ce qui est mentionné dans le document (Gomes, 2019). Cela explique le fait que les élèves ne cherchent pas à analyser plus en détail le document car pour eux, il est forcément objectif alors que tout document en histoire est forcément subjectif car il existe toujours le point de vue de l'auteur. C'est le point de vue de l'auteur qu'il faut être capable d'identifier et de critiquer : ce qui nécessite obligatoirement un questionnement critique du document. C'est ce à quoi correspond la méthode des historiens, que l'on peut essayer de mettre en avant dans l'enseignement avec les élèves et donc de ne pas se limiter au prélèvement d'informations (Gomes, 2019). L'autre pratique se rapproche peu à peu de la méthode des historiens même si le but n'est pas de faire des élèves des futurs historiens ou professeurs d'histoire. Elle consiste notamment selon les dires de Didier Cariou à analyser de façon critique c'est-à-dire par le biais d'un esprit critique le document en essayant de relier le document à des connaissances et en essayant de contextualiser le document. Didier Cariou parle de la lecture indiciaire du document (Cariou, 2016). Cette pratique est intéressante à pratiquer dans l'enseignement avec des élèves quelque soit par ailleurs le niveau concerné encore plus pour des élèves ayant choisi la spécialité HGGSP. Le but de l'activité faite avec les premières HGGSP allait dans ce sens. En effet, les élèves dans la préparation de l'oral devaient analyser de façon critique le document en essayant de tendre vers la lecture indiciaire. Dans un premier temps, cette analyse passe par la présentation détaillée et critique du document notamment dans l'optique de rédiger une introduction. Les tours de parole cités dans ce paragraphe correspondent à cette étape à l'image des propos suivants : " c'est une lettre d'un représentant du Massachusetts " / " A destination de William Fulbright président de la commission des relations étrangères du Sénat américain. C'est un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili " / " tu définis les termes du sujet par exemple le terme démocratie, après chilienne, euh, il faudrait peut-être définir la démocratie chilienne car ce n'est peut-être pas une démocratie comme nous on voit une démocratie. Après, il faut aussi définir la politique des Etats-Unis ". En effet, ici, les deux élèves comme demandé dans les consignes sont en train d'accomplir les différents temps de l'introduction afin de la rédiger et par la suite de la présenter au reste de la classe à l'oral. Cette réflexion de la part des élèves est intéressante car cela permet de constater qu'elles ne sont pas simplement dans le prélèvement d'informations, mais qu'elles cherchent des éléments pour contextualiser le document. D'ailleurs, une des élèves du groupe utilise même ce terme dans les passages cités. On peut imaginer sans certitude que cette élève a

conscience qu'elle critique le document en réalisant ces étapes de l'introduction. En effet, le fait de se questionner sur la nature du document, sur son auteur ou encore sur le contexte dans lequel il s'insère traduit une lecture du document se rapprochant de plus en plus de la méthode historique. Attention, néanmoins la présentation du document peut très rapidement ressembler à du prélèvement d'informations si certaines questions ne sont pas posées (Gomes, 2019). Il est important en effet d'identifier l'auteur, la date et la source : c'est d'ailleurs ce que l'on demande aux élèves dans une étude critique de document. Cela peut simplement se réduire à prendre les informations du paratexte et les recopier et sans aller plus loin. L'important est de se poser certaines questions concernant ces informations comme quel est le point de vue de l'auteur, et quelles sont ses intentions derrière le document (Gomes, 2019). On peut supposer que les élèves du groupe enregistré lors de la préparation à l'oral se sont posés ce type de questions notamment à travers le tour de parole n°8 où Coralie pose la question suivante et amène une réponse : " Moi j'ai une question, pourquoi il fait ça Michael Harrington ? Ah je sais enfin peut-être pour dénoncer la politique des EU ". Ici, elle se demande finalement quel est l'intérêt pour Michael J.Harrington (l'auteur du document) de dévoiler le témoignage secret du directeur de la CIA du début des années 1970 : William Colby. Elle apporte un élément de réponse en disant que c'est sûrement pour dénoncer la politique des Etats-Unis au Chili dans les années 1960-1970. Il aurait été intéressant d'aller un peu plus loin comme nous avons pu le faire dans la correction après les passages à l'oral en apportant une information supplémentaire : le bord politique de l'auteur. Michael J.Harrington est un démocrate qui dénonce ici la politique du gouvernement états-unien qui à ce moment était dirigé par un républicain : Richard Nixon. Il existe donc derrière ce document une forme de rivalité politique entre les deux camps politiques aux Etats-Unis. Alors, les élèves n'avaient pas cette information dans le document et il était donc difficile pour eux de trouver cette information, mais le fait que l'élève de l'enregistrement se pose la question " pourquoi il fait ça ? " traduit une lecture plus analysée, plus poussée du document tendant vers une lecture indicielle. Cette réaction est intéressante et permet de se questionner sur le dispositif de l'exercice : est-ce dispositif qui a permis à l'élève de se poser la question ou est-ce que cela relève d'une capacité que l'élève a déjà acquise ? La réponse est difficile à apporter car nous ne sommes pas dans l'esprit de l'élèves, néanmoins, on peut supposer que cela est dû à l'exercice proposé car c'est la première fois que cette classe de première pratiquait ce type d'exercice en HGGSP étant donné que lors du thème 1, c'était la méthodologie de la question problématisée qui avait été travaillée. De plus, le document peut amener à se poser ce type de question car il s'agit d'une lettre dévoilant des informations censées être secrètes, donc finalement, il vient rapidement à l'esprit la question suivante : pourquoi ? quel intérêt ? Ce type d'analyse vis-à-vis du document est un moyen de travailler l'étude de critique de document en histoire et de développer ce que Sylvain Doussot appelle des " modèles explicatifs " visant à

critiquer et expliquer le document au lieu de simplement relever ce qui est dit dans le document. C'est un moyen de se familiariser avec la méthode des historiens et donc de montrer aux élèves que l'histoire ne consiste pas uniquement à prélever des informations dans un document mais que l'histoire consiste à contextualiser, à expliquer à justifier et à problématiser un document en fonction des connaissances que l'on a sur le sujet (Doussot, 2010, et Gomes, 2019). Cela n'est pas toujours évident pour les élèves, d'où l'importance de pratiquer cet exercice avec eux y compris en HGGSP et de les entraîner à cette lecture critique du document. Dès fois, dans cet exercice, il est possible que le professeur intervienne et débloque la situation des élèves : cela fait partie de la pratique de l'étayage de l'enseignant (Bruner, 1983). Plus précisément, il s'agit de ce que Bruner appelle une " interaction de tutelle ". C'est une aide apportée par le professeur en dialoguant les élèves afin de débloquer une situation et donc de permettre au groupe de poursuivre l'activité. Cette lecture indiciaire cherchant à développer l'esprit critique chez les élèves s'observe à la fois dans la présentation du document mais aussi dans sa compréhension et son analyse. C'est tout l'enjeu du tableau ci-dessous issu de l'enregistrement du même groupe au moment de la préparation à l'oral mais cette fois-ci sur le développement de l'analyse critique du document :

Tableau 12 : [Passages 83 à 85 du groupe 1 en amont de l'oral]

Maxime	En gros, le document raconte ce qu'il a retranscrit du gars de la CIA. Ils ont utilisé beaucoup d'argent mais vraiment pas mal.
Coralie	Mais pourquoi ?
Maxime	Pour faire en sorte que cela soit un parti d'opposition à Allende qui soit au pouvoir et que cela soit un candidat de la droite chilienne proche des idées libérales des Etats-Unis pour dénoncer cette politique car si l'auteur publie ces informations, c'est qu'il est contre.

Après avoir vu la lecture critique du document au moment de la réalisation de l'introduction, nous allons voir si cette même démarche s'applique au moment du développement. En effet, dans le cœur de l'analyse critique de document, il est également important d'aller au-delà du prélèvement d'informations et d'essayer de tendre vers la lecture indiciaire, notamment en essayant de chercher des indices dans le document afin d'expliquer la citation choisie (Cariou, 2016). Pendant longtemps, les didacticiens ont mis en avant que les élèves en classe d'histoire se contentaient de citer le document sans forcément analyser le passage cité ou encore l'expliquer. Ce qui a donné une image assez simpliste de l'histoire qui finalement se limitait au prélèvement d'informations. Aujourd'hui, dans l'enseignement de l'histoire, il est important pour le professeur d'apprendre à ses élèves une autre façon de pratiquer de l'histoire : celle qui se rapproche de la méthode employée par la communauté historienne sans pour autant faire des élèves de futurs historiens. L'objectif en effet est de leur permettre de développer un esprit critique vis-à-vis du document en question. En particulier, dans une étude critique de documents, cela se traduit dans le développement par un travail critique du document en citant le document et en associant cette citation à des connaissances soit issues de leur cours ou issues d'une recherche informatique : comme cela a été le cas pour l'activité présentée étant donné que les élèves n'avaient pas eu le cours sur le jalon sur le Chili. Par conséquent, ils avaient à disposition des liens internet pour aller puiser des éléments de connaissances. Cette

analyse critique passe obligatoirement par un questionnement par rapport au document. On retrouve par ailleurs ce questionnement sur le document dans le passage de la transcription citée ci-dessus où un élève du groupe (Coralie) pose une question importante : “ pourquoi ? “ , sous-entendu pour quelle(s) raison(s) la CIA a dépensé autant d’argent au Chili dans les années 1960-1970 ? Cette question posée par l’élève peut traduire une réflexion critique de la part de cette élève sur ce document et plus précisément sur un passage précis insistant sur les dépenses chiffrées en millions de dollars des Etats-Unis au Chili. Autrement dit, sans l’affirmer car nous ne pouvons pas être sûr des intentions de l’élève, ici, l’élève en question cherche à aller au-delà du simple prélèvement d’informations en essayant d’analyser le document et de comprendre ce dernier en se demandant pourquoi l’auteur raconte cela. Selon les travaux de Sylvain Doussot et de Lucie Gomes parlent de “ modèles explicatifs “ du document. Cela consiste à critiquer et à expliquer le document en faisant le lien entre le document et les connaissances et en se questionnant par rapport aux intentions de l’auteur. C’est donc un moyen de se familiariser progressivement avec la méthode des historiens (Doussot, 2010 et Gomes 2019). Cette lecture critique de document peut également se traduire par la recherche de ce que Sylvain Doussot appelle les “ conditions de validité “ d’un document. Cette recherche s’inscrit souvent dans l’étude critique de document en histoire comme en enseignement de spécialité encore une fois dans le but de dépasser le prélèvement d’informations. Cela consiste à faire le lien avec les connaissances qu’ont les élèves afin d’appuyer les propos tenus par l’auteur dans le document. Cette pratique a pour objectif de prouver la validité des éléments dits dans le document et pour cela, il faut faire le lien avec le savoir historique travaillé par des historiens afin de confirmer ou de nuancer les propos du document. C’est ainsi que Sylvain Doussot parle de “ conditions de validité “ (Doussot, 2010). Dans le passage de la transcription ci-dessus, les propos tenus par Maxime sont issus des deux sites internet faisant office de connaissances pour cette activité. Justement, le fait qu’il apporte ses éléments de connaissances à la question de sa camarade, peut probablement s’inscrire dans cette recherche des “ conditions de validité “ où l’élève en question (Maxime) cherche à prouver la citation du document par ses connaissances. Par conséquent, on serait finalement à travers le travail de ce groupe d’élèves, dans une démarche proche de celle des historiens tendant vers une approche critique du document travaillé. Ce qui est intéressant car cela permet au professeur de constater que ses élèves maîtrisent une compétence liée à cet exercice : “ procéder à l’analyse critique d’un document selon une approche historique “. Là encore une fois sans l’affirmer de façon certaine car ne nous ne savons ce qui se passe concrètement dans la tête des élèves, mais ici, dans le cas étudié, il est possible de déclarer qu’ils maîtrisent dans l’ensemble cette compétence et qu’ils ont compris qu’il fallait critiquer le document et ne pas se contenter de le citer et de la paraphraser. C’était par ailleurs, tout l’enjeu de cette activité étant donné que la séance précédant la mise en activité (avant les oraux) avait été dédiée à la découverte et à l’apprentissage de la méthodologie de l’étude critique de document en HGGSP (il ne faut pas oublier qu’il s’agit d’une classe de première et non de terminale). L’acquisition de cette méthodologie nécessite comme dit auparavant le recours à l’écrit et à la rédaction puisque lors du baccalauréat, c’est à l’écrit que les élèves doivent réaliser cette épreuve. Néanmoins, dans le cadre de ce mémoire et avec l’accord de mon tuteur, nous avons travaillé à travers cette activité à la fois l’écrit et l’oral dans l’optique de répondre (du moins d’essayer de répondre) à l’hypothèse suivante : l’oral apporte-t-il une aide pour les élèves dans l’acquisition de la méthodologie de l’étude critique de document. Nous allons apporter des éléments de réponses venant confirmer ou infirmer cette hypothèse dans la sous-partie suivante.

### 4.3. L'oral : un outil utile pour l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document en HGGSP ?

Cette sous-partie est constituée de sous paragraphes en fonction des deux éléments attendus dans cette prestation orale. Avant de commencer à détailler ces deux idées en s'appuyant sur des extraits de la transcription de l'ensemble des groupes ayant passé à l'oral : ils sont au total cinq soit de trois ou quatre élèves par groupe ; il est important de contextualiser cet oral. En effet, en début d'analyse, nous avons présenté la nature de l'activité présentée avant tout le travail en amont de l'oral lors de la préparation à ce dernier qui a mobilisé davantage de l'écrit et des capacités rédactionnelles. Une fois avoir distribué le document à travailler, le professeur a expliqué les consignes de l'activité et à partir de ce moment, les élèves ont été informés de la présence d'un passage à l'oral la séance suivante en groupe où tous les membres à l'intérieur du groupe doivent prendre la parole. Concrètement, lors de cet oral, les élèves avaient à présenter leur introduction en faisant attention au respect de la méthodologie et donc des différents temps d'une introduction de l'étude critique de document. Par la suite, à l'écrit, les élèves avaient à compléter un tableau en trois colonnes : citation / connaissances / analyse en suivant un plan en deux parties donné par le professeur. A l'intérieur des deux parties, les élèves devaient identifier des arguments principaux (au moins deux) pouvant faire office de sous-parties s'ils devaient rédiger entièrement l'étude critique. A l'oral, les groupes devaient choisir un argument et le présenter à l'oral dans son intégralité c'est-à-dire de la citation à l'analyse en passant par l'apport de connaissances. L'oral n'aboutissait à aucune note, l'objectif était avant tout un moyen d'apprendre la méthodologie de l'étude critique de document autrement à savoir par l'oral et de permettre aux élèves de pratiquer l'oral d'autant plus qu'ils n'en avaient pas pratiqué depuis le début de l'année que cela soit en histoire ou en spécialité ou dans les autres cours hormis en langues. D'ailleurs, les élèves ont vraiment joué le jeu et ont pris goût à cet exercice et dans l'ensemble (même si cela peut paraître surprenant), les élèves étaient contents de passer à l'oral. C'est ainsi que l'on se pose la question suivante dans cette sous-partie : l'oral : un outil utile pour l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document en HGGSP ? A la fin de cette partie, la réponse ne sera pas oui ou non, l'objectif est de mettre en avant des éléments de réponses des deux côtés en se fiant sur les propos tenus par les élèves lors des passages à l'oral. Commençons par travailler dans le prochain paragraphe dans la méthodologie de l'introduction réinvestie l'oral ou non par les élèves avant de voir celle du développement.

#### 4.3.1. La méthodologie de l'introduction dans un exercice oral

La partie introductive d'un devoir en histoire-géographie ou en spécialité HGGSP est un moment important du devoir que cela soit une question problématisée ou bien une étude critique de document. En effet, l'introduction est le premier paragraphe de l'exercice donc le premier à être lu par le correcteur, il est donc important de réussir cette partie afin de donner une bonne impression au correcteur dès le début de la rédaction. Cela passe notamment par le respect de la méthodologie de cet exercice et donc différents attendus de l'introduction. L'enjeu de ce paragraphe est de se questionner sur le rôle de l'oral dans l'acquisition de la méthodologie de l'introduction d'une étude critique de document. Finalement, l'oral va-t-il permis ou non d'accompagner les élèves dans l'acquisition de cette méthodologie. Des

résultats pouvant être différents en fonction des élèves et en fonction des groupes étudiés. C'est ce qui est intéressant avec cette analyse car les résultats peuvent varier et être totalement différents d'un groupe à un autre. Néanmoins, pour le professeur, il y a en quelque sorte un espoir que l'oral les a aidés dans cet exercice. Pour essayer d'apporter des résultats, nous allons nous appuyer sur des passages enregistrés de l'ensemble des groupes passant à l'oral. Ce premier constat s'observe avec les passages ci-dessous :

Tableau 13 : [Passages 9 à 11 du groupe 2 lors de l'oral]

Nathan	Michael J. Harrington accorde dans sa lettre à destination de William Fulbright un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA le 18 juillet 1974. Dans un contexte de Guerre Froide avec l'URSS, les EU ont mené des actions secrètes dont un coup d'Etat au Chili afin d'éviter une propagation du communisme sur le continent américain. En effet, l'avancée démocratique au Chili a été ralentie et même arrêtée. Ce régime politique garantit les libertés fondamentales où le peuple est souverain. Il assure également la séparation des pouvoirs.
Lila	A partir de ce document, nous analyserons la démocratie chilienne freinée par la politique des EU dans les années 1960 - 1970. Effectivement, ces dates sont révélatrices de la Guerre Froide où des confrontations ont lieu de manière directe sur le plan économique et technologique. En quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Tout d'abord, le Chili a connu une démocratisation politique progressive. Néanmoins, cette avancée fut rompue par les EU.
Kylian	Je vais vous présenter le plan. La première grande partie c'est une démocratisation progressive du Chili. La deuxième, ça va être une avancée démocratique rompue par les EU. Je vais vous présenter l'argument 2 de cette deuxième partie qui va être pour empêcher la diffusion du communisme dans la Guerre Froide par les EU.

Tableau 14 : [Passages 44 à 45 du groupe 5 lors de l'oral]

Alice	Le document proposé à l'analyse est un résumé du témoignage provenant de la lettre de Michael J. Harrington. Cette lettre est dédiée au président William Fulbright : président de la commission des relations étrangères du Sénat. Ce résumé est un témoignage secret du directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili situées en Amérique du Sud entre 1970 et 1973. La valeur de ce document a pour but de divulguer des informations secrètes des EU pour le président. Ce document permet donc de questionner l'avancée démocratique du Chili et sa rupture.
Carla	La démocratie peut être définie comme une forme de gouvernement dans laquelle la souveraineté appartient au peuple. Les EU sont un acteur qui a freiné l'avancée démocratique du Chili. Donc, en quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Dans un premier temps, nous verrons une démocratisation progressive politique du Chili, puis, ensuite, que cette avancée démocratique du Chili a été rompue par les EU.

Les deux passages cités permettent d'établir le constat suivant : les deux groupes étudiés semblent avoir acquis la méthodologie de l'introduction. Avant d'en expliquer les raisons, il semble important de rappeler les attentes du professeur concernant l'introduction afin de vérifier qu'elles soient appliquées à l'oral ou non. Dans une introduction d'étude critique de documents, l'introduction peut être rédigée en seul bloc mais doit contenir en son sein différentes étapes à commencer de préférence par une accroche. Pour l'ensemble des

groupes, l'accroche ne figure pas dans les propos tenus à l'oral. Néanmoins, ce n'est pas un oubli de leur part, c'est tout simplement une écoute des consignes données par le professeur. En effet, lors de la préparation à l'oral et notamment lors de l'étayage où le professeur annonce les consignes par l'intermédiaire de " formes d'action conjointe " durant lesquelles le professeur définit des règles avec les élèves pour le déroulement de l'activité (Bruner, 1983). Dans ces consignes, le professeur a précisé de laisser tomber l'accroche pour gagner du temps et pour se concentrer sur le cœur de l'exercice à savoir l'analyse critique de document et la rédaction de l'introduction. Les consignes ayant été respectées, les élèves n'ont pas commencé leur introduction par une accroche que cela soit à l'écrit ou à l'oral. Pour le reste de l'introduction toujours dans cette pratique de l'étayage par l'intermédiaire de scénarios de communication entre le professeur et les élèves, le professeur a rappelé à l'oral la méthodologie de l'introduction sous forme de ce que Jérôme Bruner appelle des " règles de rappel " (Bruner, 1983) étant donné que mon tuteur avait vu avec eux la séance précédente cette même méthodologie avec l'exemple d'un document sur la démocratie athénienne avec un document de Périclès. En l'occurrence, il a été rappelé aux élèves l'importance dans une introduction d'insister sur la présentation précise du document en se focalisant sur la nature, la source, l'auteur, la date du document en question donc par ce que l'on pourrait qualifier de données contextuelles. Tout en précisant, qu'en classe de première HGGSP, il faut penser à aller au-delà du simple prélèvement d'informations et qu'il est important de se poser et cela dès l'introduction de se questionner par rapport aux intentions de l'auteur, au regard qu'il porte et à son point de vue. Par conséquent, de développer un esprit critique par rapport au document et à son auteur dès l'introduction (Gomes, 2019). Ensuite, une fois cette étape longue et conséquente (donc finalement plus importante aussi à l'oral) réalisée, il reste dans l'introduction à contextualiser le document d'un point de vue chronologique. Puis, par la suite, il reste à annoncer le sujet travaillé ainsi que définir les mots clés de ce sujet avant d'annoncer la problématique et le plan qui en première sont donnés par le professeur. On peut supposer qu'à l'écrit, les élèves ont respecté les différentes étapes étant donné qu'ils avaient avec eux le fascicule expliquant la méthodologie de cet exercice, néanmoins, est-ce aussi le cas à l'oral ? Pour les deux groupes cités ci-dessus dans les deux tableaux précédents, la réponse à cette question est positive. En effet, les deux groupes ont réinvesti à l'oral les différents temps de l'introduction demandés sûrement parce qu'ils l'avaient déjà réalisé en amont à l'écrit. Finalement, on peut parler de transcriptions de leurs notes lors du passage à l'oral. Les différents temps de l'introduction sont respectés qui plus est dans l'ordre. Tout à fait, les élèves du groupe 2 par exemple commencent leur introduction par la présentation de façon précise le document avec les propos de Nathan : " Michael J. Harrington accorde dans sa lettre à destination de William Fulbright un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA le 18 juillet 1974 ". Par la suite, le même élève (Nathan) ne s'arrête pas à cette simple étape dans l'introduction, mais ajoute les éléments suivants : " Dans un contexte de Guerre Froide avec l'URSS, les EU ont mené des actions secrètes dont un coup d'Etat au Chili afin d'éviter une propagation du communisme sur le continent américain " qui sont complétés par les propos de sa camarade (Lila) avec les propos suivants : " Effectivement, ces dates sont révélatrices de la Guerre Froide où des confrontations ont lieu de manière directe sur le plan économique et technologique ". Ici, ces éléments supplémentaires peuvent s'apparenter à une forme de contextualisation du document datant de 1974 donc au cœur de la Guerre Froide. L'élève aurait pu finalement se limiter à la présentation de la date à l'oral, ici l'élève décide d'en faire un contexte et d'expliquer que ce document s'inscrit dans le cadre de la Guerre Froide. Cela permet de mieux comprendre le document notamment les intentions de l'auteur et des événements décrits dans le document donc de comprendre les intentions des Etats-Unis dans

cette politique au Chili. Cette même réflexion se retrouve également dans les propos tenus à l'oral par le dernier groupe qui également dans l'introduction se questionne sur les intentions de l'auteur à travers cette politique des Etats-Unis et donc s'interroge sur la pertinence de ce document et de son auteur notamment à travers le tour de parole (de l'élève Alice) : " La valeur de ce document a pour but de divulguer des informations secrètes des EU pour le président ". Ici, l'élève en question parle de valeur du document, cette expression est intéressante dans le sens où cela correspond à la pertinence de ce document. Cela revient à se poser la question suivante : peut-on se fier à ce qui est dit dans le document ? Peut-on faire confiance aux propos tenus par l'auteur ? C'est donc un moyen de rechercher ce que les didacticiens à l'image de Sylvain Doussot et de Lucie Gomes en autre appellent les modèles explicatifs ou encore les conditions de validité par rapport au document (Doussot, 2010 et Gomes, 2019). Par conséquent, nous sommes bel et bien dans une approche critique de document visant à se rapprocher de la méthode historique. La question que l'on peut se poser est la suivante : est-ce finalement une retranscription de leurs notes rédigées ou l'oral leur a permis de travailler cet aspect ? On peut émettre l'hypothèse que la majorité des élèves ont repris leurs notes manuscrites, néanmoins, la pratique de l'oral peut les avoir aidés sur l'identification des différents temps de l'introduction. En effet, à l'oral, il est important de veiller à ce que les consignes soient respectées étant donné que l'oral peut aboutir à une note évaluée. Cela n'était pas le cas pour cette activité, néanmoins, l'oral reste un exercice suivant une structure définie par les consignes du professeur que les élèves doivent respecter (Zahnd, 1998). En effet, l'objectif d'un oral comme le précise Gabriella Zahnd dans son article de 1998 est de faire comprendre aux élèves que l'oral suit une logique structurée à l'image de l'écrit et donc qu'il doit y avoir une hiérarchie et des transitions entre les idées dites à l'oral. Par conséquent, l'oral doit suivre une structure souvent celle appliquée lors des notes prises par les élèves en amont de l'oral. En l'occurrence, ici, la structure à appliquer est celle de la méthodologie de l'introduction présentée ci-dessus (Zahnd, 1998). Selon cette perspective que l'oral notamment la forme d'un exposé peut permettre aux élèves d'acquérir la méthodologie de l'introduction de l'étude critique de document dans le sens, où l'oral doit suivre une structure précise et que le professeur attend cette structure. On peut supposer (car nous ne sommes pas dans la tête de nos élèves) que les élèves ressentent une légère pression au moment de passer à l'oral vis-à-vis du respect des consignes et de la structure attendue. On peut imaginer qu'ils ont porté une attention précise à ce que l'on doit dire à l'oral afin de ne rien oublier. Par ailleurs, je peux en ayant passé dans les rangs lors de la préparation de l'oral apporter des éléments prouvant cette hypothèse. En effet, lorsque le professeur passait dans les rangs, à plusieurs reprises, les élèves se questionnaient sur les différents temps de l'introduction : par exemple, as-tu pensé à définir les termes ? As-tu pensé à la source du document ? Est-ce que l'on définit " Guerre Froide " ? Il est vrai que les élèves pouvaient se poser la question pour finalement la rédaction, mais on peut imaginer que le fait qu'ils soient au courant dès le début de l'activité (avant même qu'ils rédigent) d'un passage à l'oral, cela pousse peut-être les élèves à faire attention à respecter toutes les étapes de l'introduction afin de les mentionner à l'oral. On peut sous-entendre que l'oral leur a permis de faire davantage attention aux différents temps de l'introduction étant donné que par la suite, si un des éléments venaient à manquer, cela allait se voir à l'oral devant le reste de la classe, alors qu'à l'écrit, finalement seul les membres du groupe et à la rigueur le professeur l'aurait vu. Cette pression peut aussi s'expliquer par les modalités de l'oral dans le sens où un oral prend en considération à la fois des critères langagiers en lien avec l'expression orale, la posture et le détachement par rapport aux notes, mais en plus, il est important dans une évaluation orale de prendre en compte les critères scientifiques, la cohérence des propos tenus à l'oral avec les faits historiques. En effet,

comme le précise Claudine Garcia-Debanc, l'oral notamment l'exposé est un outil permettant la transmission des savoirs historiques ou autre en fonction de la discipline (Garcia-Debanc, 1999). Ici, la prestation orale n'était pas évaluée, néanmoins, il est important de respecter les consignes, et c'est ainsi que les élèves ont été soucieux de bien faire et de respecter les consignes lors du passage à l'oral. Étant donné que les consignes étaient en lien avec la méthodologie de l'étude critique de document, l'oral a pu aider certains notamment les deux groupes étudiés dans ce paragraphe (groupe 2 et 5) dans l'acquisition de cette méthodologie. Cela s'est ressenti à l'oral avec des introductions complètes (avec toutes les étapes) bien structurées et cherchant à critiquer le document. De plus, certains élèves se sont détachés des notes et donc n'ont pas forcément lu ce qu'ils avaient rédigé à l'image de l'élève du groupe 2 (Lila) citée plus haut, qui a clairement un effort de s'en détacher et donc finalement de parvenir à évoquer à l'oral les différents temps de l'introduction (problématique et le plan) sans lire ses notes. D'autant plus, qu'elle avait la pression étant donné qu'avant de passer à l'oral après le passage du premier groupe, elle m'a dit personnellement après que j'ai dit au premier groupe de se détacher peut-être plus de leurs notes, que cela serait moins bien, car je vais plus lire monsieur. Je lui ai répondu que cela n'était d'une gravité importance et je lui ai dit d'essayer si elle pouvait, ce qu'elle a fait avec succès. Cela peut apporter des éléments de réponses à l'hypothèse posée en amont. Ce que l'on peut généraliser à l'ensemble des groupes, c'est le respect de la méthodologie de l'introduction de l'étude critique de document en répertoriant dans un paragraphe structuré et suivant une logique les différents temps attendus en apportant tout de même une petite nuance pour un des groupes s'est distingué en ajoutant un élément non attendu dans l'introduction. Il s'agit du groupe suivant à travers les passages cités ci-dessous :

Tableau 15 : [Passages 35 à 36 du groupe 4 lors de l'oral]

Anna	Les EU jouent un rôle important dans l'avancée démocratique du Chili. Cependant, leurs objectifs ne sont pas forcément pour le bien démocratique du Chili. Le premier document est une lettre qui témoigne du secret de la CIA au Chili. Il est intitulé lettre de Michael J. Harrington à destination de William Fulbright : président de la commission des relations étrangères du Sénat aux EU. Cela parle des actions secrètes au Chili entre 1970 et 1973.
Maeva	Le deuxième document est un site internet dont la source est l'EHNE : intitulé Crise et fin de la démocratie au Chili. Cela parle de la situation politique du Chili dans les années 1960 - 1970 ainsi que les élections du Chili. Le troisième document est aussi un site internet du Church Report qui explique les investigations des actions américaines au Chili. Ces trois documents visent à présenter la situation de ce pays d'Amérique latine.

En effet, à travers ce groupe, ce qui est intéressant, c'est au moment de la présentation du document que ce groupe se différencie. Alors, dans l'ensemble, le groupe 4 a réinvesti la méthodologie et les différents temps de l'introduction attendus même certains qui justement n'étaient pas attendus. Ce groupe a bel et bien présenté le document travaillé notamment à travers les propos d'Anna et cela de façon correcte et précise en essayant à l'image des autres groupes de tendre vers une méthode historienne en contextualisant le document notamment à travers les propos suivants : " Cependant, leurs objectifs ne sont pas forcément pour le bien démocratique du Chili ". Néanmoins, le groupe a poursuivi avec la présentation des deux sites internet que les élèves avaient à disposition pour comprendre le document et pour bénéficier de connaissances étant donné qu'ils n'avaient pas encore eu le cours sur ce jalon. En effet,

l'élève en question (Maeva) présente de façon très juste et détaillée par la même occasion ces deux sites internet comme s'ils s'étaient des documents à analyser dans le cadre de l'analyse critique de documents. Cet ajout est très intéressant et là encore une fois cela permet de faire le lien entre l'écrit (le moment où le groupe a rédigé l'introduction) et le moment de l'oral. Le groupe en question au moment de la préparation de l'oral a considéré ces deux liens comme des documents à analyser et non comme des documents à utiliser de façon complémentaire pour y puiser des connaissances malgré les consignes énoncées par le professeur et rappelées dans le cadre de l'étayage (Bruner, 1983). Dans ce cas présent, il est possible de mettre en avant une confusion à la fois dans les consignes et dans le choix des documents à disposition. En effet, on peut imaginer que les élèves de ce groupe ont eu des difficultés à identifier le document à analyser de façon critique suite peut-être à une mauvaise compréhension ou alors une mauvaise des consignes. Ce qui permet de questionner la pratique de l'étayage du professeur qui lors de l'activité a rappelé les attendus de l'exercice mais justement peut-être pas suffisamment pour ce groupe notamment pour ce qui est de la posture d'accompagnement des élèves lors de l'activité. En effet, selon les didacticiens Dominique Bucheton et Yves Soul qui reprennent par ailleurs le concept de l'étayage de Jérôme Bruner, les postures professionnelles du professeur pour accompagner et aider les élèves sont multiples et parmi elles se trouvent celle dite de l'accompagnement. Cette dernière consiste à apporter une aide ponctuelle aux élèves en les guidant vers la réponse mais sans pour autant leur donner de façon directe et sans réfléchir. Cette démarche peut venir d'une question de l'élève à laquelle le professeur répond ou tout simplement, peut venir du professeur lui-même passant dans les rangs et contrôlant l'avancée et la compréhension du travail demandé (Bucheton et Soulé, 2009). Une posture qui a été tenue par le professeur lors de cette activité, mais j'aurai peut-être dû insister davantage avec ce groupe et peut-être regarder leur introduction afin de signaler la confusion et donc de l'éviter à l'oral. Cette confusion traduit une forte proximité entre l'oral et l'écrit comme dit précédemment à tel point que si une erreur est commise à l'écrit lors de la phase préparatoire, cette erreur est répertoriée à l'oral. C'est une preuve que l'écrit sert d'appui pour une prestation orale. L'écrit dans le cadre de cette activité se traduit par la méthodologie de l'étude critique de document qui sert d'appui pour l'oral. C'est ainsi que pour répondre à la question posée dans cette dernière partie de l'analyse de la deuxième année de master, la réponse n'est pas simple et ne se résume pas à une affirmation ou à une négation, mais au contraire, la réponse est à nuancer comme nous avons essayé de faire dans ce sous-paragraphe sur l'introduction. En effet, l'oral peut aider certains groupes à faire attention aux différents temps de l'introduction qu'il faut préciser à l'oral et pour d'autres groupes, c'est plutôt l'écrit qui a aidé les élèves comme appui pour l'oral. Maintenant, nous allons continuer à émettre des idées d'analyse pour répondre à cette hypothèse en se focalisant sur la méthodologie du développement de l'étude critique de document réinvesti à l'oral.

#### **4.3.2. La méthodologie du développement dans un exercice oral**

L'hypothèse travaillée est similaire à savoir est-ce que l'oral a été un outil utile pour l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document mais cette fois vis-à-vis du développement de cet exercice. Pour rappel, à l'oral en plus de présenter leur introduction, les élèves devaient présenter un argument au choix correspondant à une sous-partie d'une des deux parties du plan donné par le professeur. Ce dernier débutait par un I. sur une démocratisation politique progressive du Chili et terminait par un II. sur une avancée démocratique rompue par les Etats-Unis. Pour cela, les élèves ne devaient pas rédiger

l'intégralité du développement pour une question de temps mais devaient remplir un tableau à trois colonnes : citations / connaissances / analyse pour chaque argument. Une fois cela réalisé, lors de la prestation orale, les élèves présentaient un argument au choix en respectant l'ordre des colonnes car finalement, il correspond à la méthodologie du développement d'une étude critique de document. Maintenant, voyons comment cela s'est traduit à l'oral, est-ce que les élèves ont acquis cette méthodologie et l'ont réinvesti à l'oral ou non ? Les extraits suivants des transcriptions permettent d'apporter quelques éléments. Commençons par le passage du groupe suivant :

Tableau 16 : [Passages 22 et 23 + passages 28 et 29 + passage 33 du groupe 3 lors de l'oral]

Lilou	Nous allons voir euh un argument qui montre l'avancée démocratique du Chili rompue par les EU.
Léon	Pendant les élections et même avant, les EU ont joué un rôle majeur dans la défense de la pénétration du communisme au Chili et en Amérique latine, notamment par l'implication de la CIA dans les affaires chiliennes comme le financement de plus de 11 millions de dollars entre 1965 et 1972. Toutes ces actions sont basées sur la propagande à toutes les échelles. Cela peut aller de la diffusion d'affiches ou de la diffusion dans les médias comme le média El Mercurio de financements et d'informations contre le communisme donc contre Allende : président de gauche proche du communisme.
Moi	On peut l'applaudir. Les différents temps de l'introduction étaient tous là. Juste attention, je croyais que tu voulais dire à l'oral ce que tu avais écrit tout en haut de ta feuille qui commence par " 500 000 dollars " ? La citation au final. Tu l'as oubliée.
Léon	J'ai stressé monsieur.
Léon	Ok. Il : une avancée démocratique rompue par les EU. Après, entre guillemets : " Lors des élections de 1970, au cours desquelles Allende a finalement été élu président comme candidat de l'Unité populaire ; 500 000 \$ ont été versés à des membres du parti d'opposition. Une dépense de 350 000 \$ a été autorisée pour corrompre le Congrès chilien qui, à l'époque, devait décider d'un second tour entre Allende et le candidat de l'opposition ". C'est un moyen de lutter contre la propagation du communisme au Chili et en Amérique latine.

Dans l'ensemble le groupe 3 a compris le sens du document et l'argument présenté à l'oral est correct et relié à des connaissances. Néanmoins, un élément important de la méthodologie de l'étude critique de document manque à l'appel du moins lors de la prestation orale. En effet, lors d'une analyse critique de document, le risque est de transformer cet exercice en une dissertation commentée c'est-à-dire se servir du document comme prétexte pour illustrer des éléments puisés dans le cours : pratique pouvant être fréquente chez les élèves. L'étude critique de document ne correspond pas à cela, au contraire, le document doit être au cœur de l'analyse : c'est le fondement du travail demandé, il n'est pas là pour illustrer, mais comme point de départ de toutes connaissances. D'où l'importance à l'écrit comme à l'oral de toujours partir du document donc d'une citation et ensuite faire le lien avec ses connaissances et pas l'inverse. Cela rejoint par ailleurs, l'ordre des colonnes du tableau proposé par le professeur aux élèves (voir annexe fiche d'activité distribuée aux élèves) qui amène les élèves à commencer par les citations, puis à faire le lien avec des connaissances et enfin en tirer une analyse en une phrase générale. Des éléments que par ailleurs, les élèves avaient pu voir la séance d'avant avec mon tuteur et que j'avais rappelé en début d'heure et tout au long de

l'activité par des règles de rappel lors de la pratique de l'étayage (Bruner, 1983). C'est d'ailleurs tout l'enjeu et toute la difficulté de cet exercice. Ce n'est pas comme la dissertation où il faut faire appel à ses connaissances tout en les organisant dans une pensée construite et réfléchie, l'étude critique de document quant à elle nécessite de faire le tri dans ses connaissances en fonction du document. Ce que les élèves de 1ère HGGSP ont eu à faire à travers les deux sites internet (mis à disposition) : ils devaient chercher les informations qui pouvaient aider à comprendre le sens du document. Ce groupe 3 a bel et bien amené des éléments de connaissances qui ne figuraient pas dans le document à l'image des propos de l'élève Léon au tour de parole n°33 avec par ailleurs de belles précisions : comme le nom d'un journal d'opposition à Salvador Allende : El Mercurio qui n'était pas mentionné dans le document du moins pas de façon explicite. Cependant, dans le déroulé de la prestation orale, l'élève une fois que sa camarade présente l'argument que le groupe présente commence directement par ces éléments tirés des deux sites internet et oublie totalement de commencer par la citation qui permettait de mobiliser ces éléments de connaissances. La question que l'on peut se poser est la suivante : est-ce un simple oubli lors de la prestation orale ou est-ce une difficulté rencontrée par l'élève et le groupe dans l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document ? Les deux hypothèses pourraient s'avérer vraies notamment la seconde à cause de la forme que prend cette partie de l'exercice : à savoir un tableau à compléter. En effet, si l'on s'appuie sur les travaux de Sylvain Doussot, le tableau peut être considéré comme un " espace-problème " pour le groupe (Doussot, 2010). Le tableau est en effet un espace finalement vide à compléter en fonction de catégories pouvant amener à des contraintes de la part des élèves car cela revient à classer, à catégoriser des données dans des colonnes pré-remplies par le professeur. Ce qui selon Sylvain Doussot, les réduit dans leur capacité à réfléchir car ils sont contraints de suivre les catégories du tableau faites par le professeur (Doussot, 2010). C'est peut-être cette forme à travers le tableau qui a pu gêner voire même mettre en difficulté les élèves de ce groupe ; d'où l'oubli de la citation issue du document à analyser et qu'ils se sont concentrés sur les éléments de connaissances. L'autre possibilité est le fait que cela soit un simple oubli. Par ailleurs, je penche davantage pour cette possibilité car avant que le groupe passe à l'oral, j'ai moi-même lu à la demande du groupe leurs notes. Sur ces notes figurent une citation permettant par la suite d'apporter les connaissances dites à l'oral. Cela se confirme avec le tour de parole n°33 où l'élève en question (Léon) lors de l'entretien suite à la demande du professeur recommence à présenter son argument mais en commençant par la citation et l'élève y parvient. Ce passage est intéressant dans la mesure où cela permet de questionner le lien entre l'oral et l'écrit que nous avons pu évoquer en amont dans ce mémoire. En effet, l'oral peut souvent se traduire par une transcription de notes écrites à l'oral dès fois même en lisant les notes. A travers cet élève, le lien entre l'écrit et l'oral est plus faible à partir du moment où il avait écrit sur ses notes la citation dans son intégralité et que ce dernier ne l'a prononcée à l'oral. Autrement dit, ici, il n'a pas lu à la lettre ses notes et donc n'a pas forcément retranscrit son écrit. Ce qui pour le coup est assez dommage car la citation est au cœur de l'étude critique de document. Ce qui permet aussi de se questionner sur l'oral comme apport dans l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document puisque dans le cas présent, la méthodologie semble acquise à l'écrit car dans les notes, l'élève (Léon) part de la citation mais pas à l'oral. Ici, l'oral finalement ne semble pas avoir aidé cet élève, au contraire, l'oral lui a fait oublier de partir de la citation alors qu'il l'avait fait à l'écrit. On peut d'ailleurs imaginer différentes raisons : lui-même (Léon) en met en avant une : le stress de passer à l'oral qui aurait pu être vrai mais connaissant tout de même un peu l'élève étant donné que je l'ai également en tronc commun le mardi, il s'avère que cet élève prend beaucoup la parole y compris devant le reste de la classe. Ce qui est

intéressant avec cette expérimentation, ce sont les résultats qui diffèrent d'un groupe à l'autre et d'un élève à l'autre. En effet, pour d'autres, l'oral a pu être bénéfique dans l'acquisition de la méthodologie du développement d'une étude critique de document à l'image des deux groupes que nous allons travailler dès maintenant :

Tableau 17 : [Passages 12 à 14 du groupe 2 lors de l'oral]

Elina	Après en voyant que dans les citations, notamment dans l'article en ligne, nous avons la préparation du coup d'État militaire du 11 septembre 1973 qui renversa Allende.
Kylian	Alors, la diffusion des idées de la droite au Chili, les EU ont euh, la diffusion des idées de la droite au Chili par les EU ont été pour stopper l'avancée de la gauche.
Elina	Donc, on peut analyser que les EU font encore place à des corruptions financières notamment quand ils ont voulu corrompre Allende en 1964 et en 1970. Les EU utilisent encore de l'argent pour contrôler les médias de l'information au Chili.

Tableau 18 : [Passages 46 à 47 du groupe 5 lors de l'oral]

Mariana	Donc, notre première partie portera sur une démocratisation politique progressive du Chili. Notre premier argument c'est un pays démocratique avec un pluralisme des partis. Donc, la citation que nous avons pris c'est " Lors des élections de 1970, au cours desquelles Allende a finalement été élu président comme candidat de l'Unité populaire ". L'élection présidentielle se déroule en un seul tour ; soit le candidat arrivé en tête obtient la majorité absolue et devient président, soit, il n'obtient qu'une majorité relative et le Congrès doit voter pour ratifier son accession à la présidence. On peut trouver une pluralité des partis : celui d'Allende, parti communiste et parti chrétien de gauche. Donc, ainsi, nous pouvons dire que dans la démocratie du Chili, on peut trouver une pluralité des partis lors des élections de 1970.
Enola	Notre deuxième argument, c'était la séparation des pouvoirs avec la citation suivante : " le Congrès chilien qui, à l'époque, devait décider d'un second tour entre Allende et le candidat de l'opposition " : il y a plusieurs organes politiques dont le Congrès, ce qui signifie qu'il y a une séparation des pouvoirs avec le pouvoir législatif entre les mains du Congrès et le pouvoir exécutif entre les mains du président. Cela montre que le Chili, en plus d'avoir un pluralisme politique, a une séparation des pouvoirs comme dans une démocratie.

Le travail sur ces deux groupes ci-dessus est intéressant dans le sens où les deux groupes ont pensé à partir des citations, puis d'enchaîner avec les connaissances et de terminer par l'analyse. Les deux groupes à l'écrit comme à l'oral ont suivi cette méthodologie et donc il semble que ces deux groupes ont utilisé l'oral pour acquérir la méthodologie de l'étude critique de document. Néanmoins, une nuance est à observer entre les deux groupes notamment sur la citation en elle-même. En effet, le groupe 5 sur lequel on reviendra un peu plus tard cite le document à citer à savoir la lettre du Michael J. Harrington donc le document à analyser. L'autre groupe (le groupe 2) quant à lui, a recours aussi à une citation : " Après en voyant que dans les citations, notamment dans l'article en ligne, nous avons la préparation du coup d'État militaire du 11 septembre 1973 qui renversa Allende ". La citation est intéressante car elle n'est pas tirée du document à analyser mais d'un des sites internet mis à disposition des élèves pour avoir des connaissances sur le Chili des années 1960-1970 comme elle-même (Elina) le mentionne à l'oral. Ici, donc, il y a une confusion entre les différents documents, notamment

au moment de citer le document. Ici, je pense qu'il y a eu une confusion entre les notes prises par l'élève en question (Elina). En effet, j'ai à plusieurs reprises aidé cette élève qui me posait des questions et cela m'a permis de me rendre compte que l'élève en question maîtrisait le bon document et qu'elle faisait le lien avec les éléments de connaissances. Néanmoins, elle écrivait sur sa feuille (que j'ai eu l'occasion de consulter) les citations du texte sans mettre les guillemets. On peut imaginer que cette absence de guillemets qui induit l'élève en erreur au moment de prendre la parole à l'oral où les guillemets n'étant pas écrit, elle a confondu entre ce qu'elle avait écrit comme citation du document à analyser et les éléments tirés du site internet. C'est une erreur de citation, mais l'élève a tout de même pensé à avoir recours à des citations. C'est ainsi que nous pouvons imaginer que cette élève malgré sa confusion a compris la méthodologie de l'étude critique de document puisqu'elle a commencé à présenter son argument par une citation. Elle a donc compris que le cœur de cet exercice est le document et qu'il faut partir d'une citation avant de préciser les connaissances. Alors, certes, elle s'est perdue dans ses notes, mais elle a tout de même pris le soin de commencer par une citation : ce qui peut traduire un réflexe chez l'élève pour ce type d'exercice nécessitant de citer le texte. D'ailleurs, cette confusion a permis de lui faire prendre conscience de l'obligation de mettre des guillemets lorsque l'on cite un document. En ce sens, l'oral pour cet élève a pu être une aide à la fois pour l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document mais surtout sur comment citer un document en ayant recours à des guillemets. On peut supposer que l'oral a également été une aide bénéfique dans le cadre de l'acquisition de la méthodologie pour le groupe 5. Pour cela, je m'appuie sur les propos de ce groupe cités plus haut (voir le tableau 18). En effet, les deux élèves concernées (Mariana et Enola) à l'oral semblent avoir compris la méthodologie de cet exercice à tel point qu'elles ont fait le choix de présenter à l'oral deux arguments : les deux de la première partie de l'analyse sur la démocratisation politique progressive du Chili dans les années 1960-1970. A chaque fois que cela soit Mariana ou Enola, elles appliquent à l'oral la méthodologie attendue par le professeur. En l'occurrence, elles commencent bien leurs propos par une citation issue du document à analyser, ensuite, elles expliquent la citation concernée par des éléments de connaissances précis puisés dans les deux sites internet à disposition tout en faisant le lien entre la citation et les éléments de connaissances permettant de valider ou non l'information citée (Doussot, 2010). Par la suite, elles concluent sur une phrase générale faisant office d'analyse reprenant à la fois la citation et les éléments de connaissances. Elles ont parfaitement appliqué les consignes et donc la méthodologie de l'étude critique de document en partant toujours d'une citation et en l'analysant par la suite. On peut donc imaginer avec l'aide de ces extraits, que les deux élèves en question ont compris le sens du document ainsi que la problématique de cet exercice qui consistait à montrer l'avancée démocratique du Chili dans les années 196-1970 rompue par les Etats-Unis. Cela nécessitait de commencer par la démocratisation progressive du Chili en montrant par exemple le pluralisme politique et la séparation des pouvoirs : deux concepts démocratiques évoqués (dès fois de façon implicite) dans le document. En plus, d'avoir acquis la méthodologie de l'étude critique de document, elles ont aussi assimilé la notion clé de ce thème de HGGSP : la démocratie en comprenant son fonctionnement. On peut aussi supposer que si cette méthodologie est parfaitement réinvestie à l'oral, c'est sûrement parce qu'elle est déjà maîtrisée à l'écrit. Néanmoins, le fait de passer à l'oral et de présenter un argument permet de rappeler la méthodologie et de nouveau l'appliquer en faisant attention sur les différentes étapes de la méthodologie et sur les propos à dire à l'oral. Comme l'enseignement, c'est avant tout répéter, cela ne fait pas de mal de répéter plusieurs cette méthodologie qui plus est sous deux formes : l'écrit puis l'oral.

## Conclusion

---

Pour conclure, nous avons cherché à répondre à ces deux questions : faut-il développer suffisamment l'exercice de l'oral en classe d'histoire et surtout pour quelles raisons est-il important de travailler cette pratique avec des élèves au collège comme au lycée.

Selon différents didacticiens de l'histoire, l'oral est une pratique importante à travailler en classe et peut se faire de différentes façons : sous forme d'oral spontanée au cours à l'image de la participation orale en classe comme dans les cours de langues ou sous forme d'oral plus formalisée à l'image d'un exposé ou d'une prise de parole devant le reste de la classe. Cette pratique de l'oral permet de travailler avec les élèves des compétences précises liées à l'expression orale et à l'aisance à l'oral. Des critères utiles pour les élèves à la fois dans leur vie en tant qu'élève pour leurs futurs examens mais aussi dans leur vie en tant que futur adulte lors par exemple d'entretien d'embauche ... De plus, le fait de savoir s'exprimer à l'oral en utilisant la bonne structure, les bons termes afin d'être clair et compréhensible vis-à-vis de son auditoire participe à la construction de l'élève comme citoyen qui est une des missions des enseignants et notamment des professeurs d'histoire à travers l'enseignement moral et civique.

Néanmoins, développer l'oral en classe présente des contraintes pour le professeur et pour les élèves. En effet, jusqu'à aujourd'hui, l'oral était peu traité par les didacticiens même si depuis les années 1990 selon Elisabeth Nonnon l'oral devient un sujet de recherche permettant aux professeurs d'avoir des outils en main pour développer l'oral en classe (Nonnon, 2016). De plus, développer l'oral en classe est une pratique chronophage pour le professeur à la fois dans le temps de préparation mais aussi dans le temps de l'application en classe ; tout cela dans un programme déjà bien chargé. L'oral enfin peut perturber certains élèves et les mettre en difficulté. En effet, certains élèves n'y voient aucun inconvénient, à l'inverse d'autres sont beaucoup réticents à cet exercice et ont peur de prendre la parole en public : ce qui ajoute une difficulté au professeur et finalement il est possible qu'il soit exposé à des refus de la part de certains élèves.

En classe d'histoire et dans les autres disciplines, l'oral permet de montrer aux élèves une autre forme d'apprentissage du savoir historique. En effet, cela sort du cadre traditionnel du cours magistral où la parole professorale domine puisque les élèves dans un exercice oral tel un exposé sont acteurs et construisent eux-mêmes à l'aide de documents et du professeur le savoir ; autrement dit, l'élève contribue à construire le cours en étant actifs en classe.

L'expérimentation étudiée auprès de deux classes de troisième au collège Raymond Loewy de la Souterraine confirme cette hypothèse. En effet, les élèves enregistrés devaient préparer un exposé oral sur le régime totalitaire nazi par groupe. En amont, ils avaient des

documents à travailler en essayant d'aller au-delà du simple prélèvement d'informations et des questions à répondre en lien avec ces documents. Une fois cela préparé, ils ont passé à l'oral. Dans l'ensemble, les groupes étaient satisfaits de cet exercice à mon plus grand étonnement et nous avons pu constater une volonté des élèves à bien faire le travail parce qu'ils se sont sentis investis dans le cours qu'ils étaient en train de construire. Au vu des résultats obtenus, nous pouvons déclarer que ce travail oral a permis de travailler les compétences en lien avec l'expression orale et surtout cela a permis aux élèves de s'entraîner à s'exprimer à l'oral. Ce qui n'était pas forcément facile pour tous les élèves étant donné que c'était la première fois de l'année qu'il faisait ce type d'exercice. Pour autant, nous pensons que l'exercice a été concluant car en fonction des notes que les élèves ont obtenues, les résultats étaient largement satisfaisants malgré quelques oublis de la part de certains groupes sur une étape demandée dans les consignes malgré une pratique de l'étayage menée par l'enseignant au cours de l'activité ; ce qui peut questionner la pertinence pour un élève de présenter les documents lors d'un exercice oral.

Ensuite, à la suite de l'expérimentation faite en M2, les résultats observés au cours de la première année de master semblent se confirmer du moins avec les deux cas observés sur ces deux années. En effet, cette nouvelle expérimentation permet de mettre en évidence l'utilité et la pertinence de l'oral dans l'enseignement de l'histoire-géographie. Encore une fois, cela s'applique avant tout pour les deux cas étudiés mais cela pourrait s'avérer différent dans d'autres classes avec d'autres élèves. En M2, nous avons pu réaliser un enregistrement au sein d'une classe de première en HGGSP autour de la réalisation d'un exposé oral à partir d'un document scientifique. Ce dernier porte sur le recul de l'avancée démocratique au Chili dans les années 1970 initié par les Etats-Unis dans le cadre de la Guerre Froide. L'objectif de cet oral était de confirmer ou non l'apport de l'oral dans l'acquisition de la méthodologie de l'étude critique de document en HGGSP. Les élèves enregistrés avaient découvert la méthodologie en amont et lors de cette activité, ils devaient la mettre en œuvre. Les résultats ont mis en avant un apport utile du moins pour cette classe de la prestation orale pour l'acquisition des différents points méthodologiques de l'étude critique de document. En effet, cela a contraint les élèves à réfléchir aux différentes étapes attendues lors de cet exercice et donc à réemployer lors de l'oral. Cela leur a permis de s'interroger sur les différents temps d'une introduction de cet exercice. L'expérience a montré que cela n'a pas empêché certains élèves d'oublier certains points méthodologiques. C'est toute la difficulté de cette expérience, c'est que cela varie en fonction des élèves et des classes. Pour certains élèves comme le montre les enregistrements, l'oral leur a été utile dans l'acquisition de la méthodologie en question, pour d'autres beaucoup moins. Ce qui est intéressant pour mettre en avant le lien fort entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement en histoire-géographie. Par conséquent, les

résultats ne sont pas définitifs, cela dans l'ensemble s'est avéré efficace pour ce niveau, cela pourrait être totalement différent avec une autre classe. Cela serait d'ailleurs intéressant de le mettre en pratique pour voir si les résultats obtenus ici se confirment ou non.

Enfin, pour répondre à la problématique de ce mémoire, en fonction des lectures et de l'expérience réalisées, nous pouvons déclarer que le travail de l'oral en classe me semble pertinent à mettre en place avec les élèves de temps en temps malgré les difficultés que cela peut engendrer sans pour autant négliger la pratique de l'écrit. L'oral étant un moyen pour permettre aux élèves de travailler l'expression orale et d'évaluer la compétence : savoir s'exprimer. L'important de le répéter plusieurs fois dans une année scolaire par exemple au moins une fois par trimestre ou semestre afin de constater la progression des élèves dans ce domaine. A travers ce travail de recherche, nous avons cherché à démontrer l'importance de l'oral dans l'enseignement tout en reliant cette pratique au savoir. En effet, l'oral permet-il un meilleur apprentissage des savoirs pour les élèves y compris des savoirs méthodologiques. Selon les lectures réalisées, on peut préciser que l'oral permet aux élèves de découvrir une nouvelle façon d'enseigner donc de transmettre des savoirs. De plus, c'est un moyen de permettre aux élèves de construire eux-mêmes le savoir. Ce sont les enjeux soulevés par la pratique de l'oral en classe, néanmoins, cette dernière a aussi des limites comme vu précédemment. Ce qui pourrait amener à un autre angle de recherche sur l'oral en faisant le lien avec l'écrit. Il serait intéressant de voir quels sont les apports de l'oral par rapport à l'écrit dans l'acquisition des savoirs historiques. Dans le cadre théorique, nous avons beaucoup comparé le rapport entre l'écrit et l'oral en montrant qu'ils peuvent être complémentaires comme nous avons essayé de le montrer dans les expérimentations. Cependant, nous pourrions nous questionner sur l'apport supplémentaire de développer l'oral par rapport à l'écrit dans l'acquisition des savoirs.

## Références bibliographiques

---

BUCHETON Dominique, SOULE Yves, “ Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées “ dans *Education et didactique*, octobre 2009, pages 29 à 48.

CARIOU Didier, “ Information ou indice ? Deux lectures d’une image en classe d’histoire “ dans *Revue française de pédagogie*, n° 197, 2016.

DANCEL Brigitte, “ La place du document dans la nouvelle didactique de l’histoire “ dans *La Gazette des archives*, n°184-185, 1999, pages 95 à 103.

DELCAMBRE Isabelle, “ Comment penser les relations oral / écrit dans un cadre scolaire ? “ dans *Recherches*, n°54, 2011.

DOUSSOT Sylvain, “ Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège “ dans *Revue française de pédagogie*, n°173, 2010, pages 85 à 104.

GAGNON Roxane, DE PIETRO Jean-François, FISHER Carole, *L’oral aujourd’hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires de Namur, Namur, 2017, pages 11 à 40.

GAGNON Roxane, DOLZ Joaquim “ Enseigner l’oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique “ dans *L’enseignement de l’oral à l’école*, n°36, 2016, pages 109 à 129.

GARCIA-DEBANC Claudine, “Évaluer l’oral” dans *Pratiques*, n°103-104, 1999, pages 193 à 212.

GARCIA-DEBANC Claudine, DELCAMBRE Isabelle. Enseigner l’oral ? dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001, pages 3 à 21.

GOMES Lucie, “ L’objectivité du document en classe d’histoire : un obstacle à dépasser pour être compétent “ dans *Recherches en éducation*, n°37, 2019.

LAPARRA Marceline, “L’oral, un enseignement impossible ? “ dans *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n° 137, 2008, pages 117 à 134.

LAUTIER Nicole, “ La compréhension de l’histoire : un modèle spécifique “ dans *Revue française de pédagogie*, volume 106, 1994, pages 67 à 77.

NONNON Elisabeth, “Que voulait-dire aider à comprendre ? L’étayage de l’adulte dans l’aide à la compréhension “ dans *Spirale : revue de recherches en éducation*, n°1, 1989, pages 25 à 61.

NONNON Elisabeth, MAQUAIRE Monique, LAPARRA Marceline (dir.), “ Table ronde : l’oral au lycée. Table ronde organisée et mise en texte par Isabelle Delcambre “ dans *Pratiques : linguistique, littérature didactique*, n°107-108, 2000, pages 229 à 242.

NONNON Elisabeth, “ Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale “ dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°115-116, 2002, pages 73 à 92.

NONNON Elisabeth, “ Entre description et prescription, l’institution de l’objet : qu’évalue-t-on quand on évalue l’oral ? “ dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, 2005, pages 161 à 188.

NONNON Elisabeth, « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions » dans *Pratiques linguistique, littérature, didactique*, n°169, 2016.

PETY Dominique, “ L’histoire et le document “ dans *Poétique de la collection au XIX<sup>e</sup> siècle*, PUR, 2010, pages 23 à 28.

SENECHAL Kathleen, “ De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l’exposé critique “ dans *L’enseignement de l’oral à l’école*, n° 36, 2016, pages 131 à 149.

ZAHND Gabriella, “L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs “ dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17, 1998, pages 41 à 54.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, “ Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique “ dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°22, 2000, pages 61 à 81.

## Annexes

---

Annexe 1. Fiche de l'activité du groupe 2 des 3E.....	75
Annexe 2. Retranscription entière de la classe de 3C .....	76
Annexe 3. Retranscription entière de la classe de 3E .....	80
Annexe 4. Retranscription d'un groupe de 1ère (lors de la préparation à l'oral) .....	86
Annexe 5. Retranscription des groupes de 1ère (passant à l'oral) .....	90

## Annexe 1. Fiche activité du groupe 2 des 3E

### Activité sur le thème 1 ; chapitre 2

**Thème 2 (à étudier) : la propagande et l'embrigadement de la population au cœur de la politique nazie**

**Problématique du thème : par quels moyens se diffusent l'idéologie nazie au sein de la population ?**

**Consignes :** Répondre aux questions en vous appuyant sur les documents à votre disposition par groupe de trois ou quatre. Puis avec l'aide de vos réponses, rédiger un petit paragraphe répondant à la problématique du thème.

Documents :

**Document A : doc 1 page 62 du manuel : une affiche nazie de 1935**

**Document B : doc 2 page 62 du manuel : une jeunesse embrigadée**

**Document C : photographie d'un autodafé à Berlin le 10 mai 1933**

**Autodafé : acte consistant à brûler des livres en public**



Questions à répondre :

1. Décrire l'affiche nazie de 1935 (le document A), puis déterminer quel est le modèle idéal de la jeunesse allemande pour les nazis.
2. Quelles sont les organisations allemandes qui contrôlent l'embrigadement de la jeunesse ? (doc B)
3. Pour quelle(s) raison(s) le régime nazi cherche à embrigader la jeunesse ? Est - ce que les jeunes sont libres d'adhérer à l'idéologie nazie ? Justifier (doc B)
4. Expliquer la pratique de l'autodafé et à votre avis, quels livres sont brûlés ?

Notions à maîtriser :

Propagande / Embrigadement / Autodafé

## Annexe 2. Retranscription entière de la classe de 3C

Tour de parole	Intervenant	Transcriptions (propos)
1	Corentin (groupe 1 : thème 1)	La question 1 : quelle est la situation économique de l'Allemagne dans les années 1930 ? Le nombre de chômeurs doublent en 2 ans. En 1930 il y a 3,7 millions de chômeurs et en 1932 y a 6 millions de chômeurs et euh : le parti politique dit qu'il va trouver du travail pour tous les chômeurs et du coup c'est comme ça qui va avoir des voies pour lui
2	Yann	Pour la question 2 : comment Hitler et son parti le NSDAP est arrivé au pouvoir ? C'est parce que avec la hausse du chômage, euh les votes pour la partie d'Hitler a augmenté et grâce à cette augmentation euh euh le NSDAP le parti nazi devient le 1er parti au Reichstag et Hitler est nommé chancelier, c'est-à-dire chef du gouvernement par le président Hindenburg ben le 30/01/1933
3	Solène	Question 3 : quelles sont les mesures mises en place par le régime nazi ? Les mesures euh mises en place par le régime nazi sont dans l'article 3 : les lois édictées par le gouvernement sont rédigées par le chancelier. Le parti nazi est le seul parti politique subsistant en Allemagne et les pouvoirs exercés jusque-là par le président du Reich passent au Führer.
4	Baptiste	Euh c'est la troisième question, la deuxième question de la 3ème question : en quoi ces mesures menacent la liberté des allemands ? Euh les allemands sont menacés à cause de la restriction de la liberté et d'expression, c'est-à-dire les allemands peuvent pas s'exprimer bien. Y aussi la restriction aux droits de réunion : ils peuvent pas faire des réunions avec leurs amis.
5	Moi (le professeur)	2 petites choses : la réponse aux questions c'est pas mal, le thème et les documents : quel est le thème et les documents présentés ? Cela aurait dû être au début
6	Mme Prudhomme (la tutrice)	C'est ce qui est écrit tout en haut sur votre fiche, sur quoi vous avez travaillé en fait ?
7	Moi	Juste rappeler le thème
8	Corentin	l'arrivée au pouvoir d'Hitler et la mise en place d'une dictature
9	Moi	Parfait, vous pouvez juste me présenter les documents que vous avez utilisés. Ils sont remis là (sous entendu projetés au tableau)
10	Baptiste	Pour la 3ème question, on a parlé du premier document, de l'allemand qui devient un dictateur sur les restrictions, la loi du 24 mars 1933 Euh : document B : le chômage et le nazisme : c'était pour la 2. Le document C parle d'Hitler et d'Hindenburg avec cette photo. Euh et le document D parle de la photo d'une rue à Berlin.

11	Moi	Parfait, merci , ça suffit, on peut les applaudir, on n'hésite pas. <i>Les élèves applaudissent.</i> Merci, les questions étaient bonnes, vous avez relevé les éléments attendus dans l'ensemble. Je ne répète pas pour le moment parce qu'on le fera dans la mise en commun. Les autres, on n'oublie pas de présenter le thème et les documents si possible en premier. Thème 2 en route. Vous êtes prêts ?
12	Cassandra (groupe 2 sur le thème 2)	On va travailler sur la propagande et l'embrigadement. Question 1 : Décrire l'affiche nazie de 1935, puis déterminer quel est le modèle idéal de la jeunesse allemande pour les nazis. Pour l'affiche, on voit deux garçons représentés selon les critères d'Hitler : cheveux blonds aux yeux bleus, suffisamment musclés. Les gens fuient en voyant les garçons sous l'emprise d'Hitler.
13	Enzo	Question 2 : Quelles sont les organisations allemandes qui contrôlent l'embrigadement de la jeunesse ? Les organisations allemandes qui contrôlent l'embrigadement de la jeunesse sont les <i>Jungvolk</i> et les <i>Hitlerjugend</i> .
14	Emma	Question 3 : Pour quelle(s) raison(s) le régime nazi cherche à embrigader la jeunesse ? Est - ce que les jeunes sont libres d'adhérer à l'idéologie nazie ? L'Allemagne nazie veut que les jeunes pensent à agir comme un nazi et à diffuser les idées nazies
15	Anne	Question 4 : Expliquer la pratique de l'autodafé et à votre avis, quels livres sont brûlés ? L'autodafé consiste à brûler des livres en public avant tout ceux qui pourraient être contre le parti nazi.
16	Moi	On peut les applaudir. [Applaudissements]. La description de l'affiche est assez claire. Attention à la prononciation pour les noms en allemand. Juste une remarque concernant les 2 groupes : on ne dit pas une partie politique mais un parti. Les autres, des questions ? Vous avez tout compris. Le thème 3, on a le temps je pense. Pour le thème 4, ce sera lundi. Rassurez-vous passerez quand-même.
17	Mme Prudhomme (ma tutrice)	Mets-toi pas en face du projecteur (en parlant d'un élève)
18	Marine (groupe 3 sur le thème 3)	Le thème travaillé est l'antisémitisme et la " traque contre les Juifs ". La problématique du thème c'est en quoi consiste l'antisémitisme ?
19	Valentin	Le document A porte sur les lois antisémites , le document B est un texte sur la Nuit de Cristal du 09 novembre 1938 et le document C représente le boycott des magasins juifs en 1933.
20	Loane	Question 1 : définissez de façon précise "l'antisémite " ? L'"antisémite " c'est la haine contre les Juifs. Les Allemands veulent chasser de l'Allemagne les Juifs. Ils veulent également brûler les " synagogues "

21	Moi	Synagogue
22	Marine	Tu sais pas lire ou quoi ?
23	Loane	Des Juifs sont assassinés et blessés, des femmes violées, les Allemands ne doivent pas acquiescer (...)
24	Marine	Acheter, mais vraiment
25	Loane	Tu sais pas écrire, (...) acheter dans les magasins dirigés par les Juifs.
26	Anaïs	Question 2 : Comment est la vie des Juifs sous la dictature nazie ? et à quelles interdictions sont-ils confrontés ? Les Juifs ont la vie dure et sont humiliés, assassinés, blessés et violés, leurs synagogues sont brûlées. Les Juifs n'ont pas le droit de se marier avec un citoyen de sang allemand ou similaire ; avoir une relation hors mariage avec un Allemand ; employer comme domestique des femmes de sang allemand ou âgées de moins de 45 ans, hisser le drapeau du Reich qui veut dire Empire en allemand, ainsi que d'arbore les couleurs du Reich et d'exploiter les magasins de vente ou d'exercer un métier artisanal indépendamment et être chef d'entreprise.
27	Lila	Question 3 : Qu'est que la " Nuit du cristal " ? Qui en sont les victimes ? Qui les menacent ? La Nuit de Cristal est déclenchée après l'attentat de Von Rath, les Allemands accusent les Juifs. Ils font un boycott c'est-à-dire un refus de fréquenter un lieu ou des individus. Ils détruisent des magasins juifs. Ceux qui mènent ces violences sont les SA (section d'assaut) [Applaudissement du reste de la classe].
28	Moi	Juste une chose, on dit antisémitisme, je vais l'écrire. Deux secondes, pour savoir si vous avez bien écouté : c'est quoi l'antisémitisme ?
29	Solène	C'est la haine contre les Juifs.
30	Moi	Bien, il faut le savoir. <b>La sonnerie retentit et les élèves se lèvent et quittent la salle.</b>
<b>Lundi 20/11 : de 13h45 à 14h40</b>		
31	Justine <b>(groupe 4 sur le thème 4)</b>	Introduction : le régime totalitaire nazi est un régime totalitaire créé par Hitler qui est une idéologie d'extrême droite, qui veut au contraire de Staline avoir une et même race idéale et écarter les autres races.
32	Joris	Pour répondre à ces questions, euh, on a utilisé le document 1 page 64 qui présente l'idéologie d'Hitler. Le document 6 page 63 qui présente une photo d'un camp de concentration à Dachau et un texte sur les camps de concentration de l'Allemagne nazie.

33	Justine	La race idéale selon Hitler est la race Aryenne qui selon lui est la civilisation humaine produit de la science, de l'art etc. Il les désigne comme une race idéale : le genre de personne à être et Hitler veut perpétuer cette race. Je vais décrire un peu la race Aryenne : un jeune homme blond aux yeux bleus plutôt musclé. La race Aryenne s'oppose aux Juifs, il les désigne comme des " parasites "
34	Joris	Un camp de concentration est un camp où sont enfermés en partie les Juifs car ils sont jugés dangereux par les nazis. Ils sont soumis au travail forcé, à peine nourris, maltraités et souvent tués. Ils sont majoritairement situés dans les pays annexés ou occupés par l'Allemagne.
35	Luc	Les individus envoyés dans ces camps sont des gens jugés dangereux. Parmi eux, il y a les Juifs, les homosexuels, les opposants politiques
36	Thomas	Les camps de concentration servent à éloigner les opposants politiques dangereux selon Hitler, les démocrates, tout ça, on va dire : ceux qui peuvent nuire à son pouvoir.
37	Moi	Merci à vous.

### Annexe 3. Retranscription entière de la classe de 3E

Tour de Parole	Intervenant	Transcriptions (propos)
1	Océane (groupe 1 sur le thème 1)	On va vous présenter euh le thème 1 l'arrivée au pouvoir d'Hitler et la mise en place d'une dictature.
2	Benoît	Question 1 : Dans le doc 3 page 60, on voit qu'il y a 3,7 millions de chômeurs en 1930 en Allemagne et qu'au fil du temps, le nombre de chômeurs augmente. La majorité des voix obtenues par Hitler en 1932 provient des chômeurs. Les électeurs nazis sont en partie des chômeurs. Sur la photographie de Berlin, sur le mur, il y a écrit " d'abord se nourrir et payer les loyers ". La situation économique est en très mauvaise posture.
3	Alban	Question 2 : Plus le nombre de chômeurs augmente, plus le parti nazi obtient de votes. Il est donc facile pour Hitler de devenir chancelier, c'est-à-dire chef du gouvernement. Les chômeurs votent donc pour le NSDAP car il promet aux chômeurs un travail et du pain
4	Nathan	Moi je vais vous présenter la question 3 a). Donc, c'est l'arrivée, euh non, c'est : quelles mesures mises en place par le régime nazi. Euh, donc, euh, Hitler a commencé en tant que chancelier. Ensuite, à la mort du président allemand, il a alterné les 2 rôles : chancelier et président. Ensuite, donner des lois " un peu bêtes on va dire ". Les lois doivent se faire en sa présence sinon les lois ne sont pas adoptées. La loi du 14 juillet 1933 dit que le seul parti possible est celui d'Hitler et la loi du 01 août 1934, il devient le guide de l'Empire.
5	Jérôme	Alors, moi je vous présenter la 3, enfin la 3ème question mais la b) : En quoi ces mesures menacent la liberté des allemands ? Alors dans le texte, euh, euh le document A, le décret du 28 février 1933, ça explique comme quoi ça menace euh euh la liberté avec des restrictions de la liberté de la personne, d'expression et y compris la liberté de presse et aussi le droit de réunion et voilà.
6	Moi	Parfait, on peut les applaudir. [Applaudissements] Merci à vous, une petite question, le nom du président jusqu'en 1934.
7	Océane	Euh, c'est Hindenburg.
8	Moi	Oui c'est ça. Toutes les étapes demandées étaient présentes (le thème, les questions et les documents). C'était vous je crois qui m'avait demandé si on pouvait présenter les documents en même temps que les questions. C'était une bonne idée et ça permettait d'avoir un propos plus fluide. Les idées sont correctes, on a bien

		l'arrivée au pouvoir d'Hitler. Je compléterai sur certains points lors de la mise en commun avec d'autres dates (ne figurant pas dans les documents).
9	Moi	<p>Pas de question sur ce thème ? Bien, je vous dirai les notes une fois tous les groupes passés.</p> <p>Vous avez essayé de vous détacher des notes, c'était bien. Après, dès fois, il y a un petit blanc, ça arrive, puis on jette un coup d'œil sur ses notes et on se relance.</p> <p>On enchaîne, si c'est bon pour vous ? Le thème 2, on y va, sur la propagande et l'embrigadement de la population au cœur de la politique nazie. Répartissez rapidement qui dit quoi ? (<i>car ils avaient oublié de le faire la séance d'avant</i>). Alors, il faut qui y en ait un qui présente le thème, l'autre les réponses aux questions et les documents. C'est bon ?</p>
10	<i>Tout le groupe 2 discute entre eux pour se répartir les tâches.</i>	Compréhension des consignes : car il était mentionné de bien se répartir les tâches la séance d'avant : ce qui n'avait pas été fait pour ce groupe.
11	Moi	Quand vous voulez ?
12	Nicolas (groupe 2 sur le thème 2)	Aujourd'hui, on va ...
13	Moi	On ne tourne pas le dos aux autres élèves.
14	Nicolas	Ok, donc, on va vous présenter le thème 2 : la propagande et l'embrigadement de la population au cœur de la politique nazie. La problématique du thème : par quels moyens se diffusent l'idéologie nazie au sein de la population ?
15	Jessica	Question 1 : Décrire l'affiche nazie de 1935, puis déterminer quel est le modèle idéal de la jeunesse allemande pour les nazis. Sur cette affiche, on peut apercevoir des jeunes nazis en uniforme, un qui frappe un tambour, un qui tient le drapeau nazi. Ils sont blonds, musclés.
16	Melvin	Alors, question 2 les organisations qui contrôlent les jeunes hitlériennes sont <i>Hitlerjugend</i> et <i>Jungvolk</i> .
17	Fanny	Question 3 : Pour quelle(s) raison(s) le régime nazi cherche à embrigader la jeunesse ? Est - ce que les jeunes sont libres d'adhérer à l'idéologie nazie ? Justifier. Ils veulent que les jeunes pensent et agissent comme des vrais allemands. Cette jeunesse doit apprendre à détester les Juifs. Les jeunes ne sont pas libres d'adhérer à cette idéologie et s'ils refusent, ils auront de graves sanctions. Ça sert aussi à contrôler les jeunes et à éviter qu'ils pensent des idéologies contraires.

18	Thibault	Question 4 : Expliquer la pratique de l'autodafé et à votre avis, quels livres sont brûlés ? L'autodafé est un acte qui consiste à brûler des livres en public. Les livres brûlés sont des livres contraires à l'idéologie nazie et des livres euh d'écrivains juifs.
19	Moi	C'est fini ? [Applaudissements] Merci, merci Juste, soit c'est moi qui a mal entendu ou je n'écoutais pas, les documents ont été présentés ?
20	Jessica	Euh, non
21	Moi	Moi, on peut le faire rapidement. Vas-y.
22	Melvin	En premier, on a étudié le document 1 ...
23	Moi	Chut, chut
24	Melvin	Page 62 du manuel, qui est une affiche de 1935. En 2ème document, page 62 du manuel, c'est un discours d'Hitler prononcé le 02 décembre 1938 qui parle de l'embrigadement de la jeunesse. Et après, sur notre affiche, qu'on nous a donné, on avait les représentations d'une autodafé de Berlin le 10 mai 1933.
25	Moi	Un autodafé, c'est mieux. C'est juste dommage d'avoir oublié de présenter les documents. Le reste était bien. Je crois que c'est toi qui lisait un peu trop sa feuille, mais bon c'est un entraînement. La prochaine fois, essayez de vous en détacher un peu plus. Melvin, c'est ça, toi tu as appris par cœur, ce n'est pas mal, comme ça, t'es sûr de rien lire car tu n'as pas de feuille et tu as bien regardé les autres : c'est bien. Juste, je me suis permis de tourner un peu parce qu'on ne tourne pas le dos à son public, c'est comme si je faisais le cours en regardant la porte ( <i>qui se trouve juste derrière le bureau</i> ). C'est vraiment dommage pour l'oubli des documents. Les filles peut-être parler un peu plus fort. J'espère que vous avez compris la notion d'autodafé et d'embrigadement sur lesquelles je reviendrai dessus même si cela a bien été expliqué. Merci à vous. Le thème 3, on y va sur l'antisémitisme et la " traque contre les Juifs ".
26	Joshua (groupe 3 sur le thème 3)	C'est une note de groupe ?
27	Moi	Non, une note par élève, étant donné que j'évalue des critères sur l'aisance à l'oral, le détachement aux notes qui diffèrent en fonction des élèves. En revanche, sur le contenu, vous aurez tous le même nombre de points.
28	Eddy	Toi tu dis le thème et la problématique.

29	Moi	C'est bon, tout le monde est prêt ?
30	Mme Prudhomme (ma tutrice)	Juste pour ce groupe et celui qui va passer, on ne s'exprime pas à l'oral avec un chewing-gum.
31	Moi	C'est vrai, je n'y ai pas pensé. Dans ce cas-là, les chewing-gum à la poubelle. ( <i>Un élève qui s'apprête à passer va jeter son chewing-gum à la poubelle</i> ). Rassures-toi, ça n'enlève pas de point.
32	Mme Prudhomme (ma tutrice)	Pour le mois de juin, on ne vous le dira pas, mais cela peut jouer contre vous.
33	Moi	C'est bon, pas de chewing-gum, alors on y va.
34	Joshua	Le thème 3 est sur l'antisémitisme ( <i>répété plusieurs fois par l'élève afin de bien le prononcer</i> ) et la "traque contre les Juifs". Le document A est un texte sur les lois antisémites.
35	Eddy	( <i>En chuchotant</i> ), t'as pas dit la problématique.
36	Joshua	Et le document B est un texte sur la Nuit de Cristal et le document C c'est une photo du boycott des magasins juifs en 1933. La problématique est l'antisémitisme est la haine contre les Juifs.
37	Eddy	Arrêtes, Arrêtes Whoah, qu'est que t'as fait ? C'est ma question ça.
38	Moi	C'est pas grave
39	Eddy	C'est ça la problématique ( <i>en la montrant à Joshua</i> ).
40	Moi	Ce n'est pas grave, on continue.
41	Eddy	Question 1 : A l'aide de la définition du manuel et des documents, définissez de façon précise l'antisémitisme ? (documents A, B et C). L'antisémitisme est la haine à l'encontre des Juifs. Ils ont l'interdiction d'hisser le drapeau du Reich.
42	Caroline	Question 2 : Comment est la vie des Juifs sous la dictature des nazis ? La vie des Juifs est très dure car ils vivent dans la misère. Des lois ont été créées contre eux. Par exemple, les mariages entre les Juifs et les Allemands non Juifs sont interdits.
43	Patricia	Les Juifs n'ont pas le droit d'employer comme domestique des femmes de sang allemand.
44	Mathilde	La Nuit de Cristal est un événement euh où les Juifs sont assassinés ou blessés et les femmes sont violées. Qui en sont les victimes ? Les Juifs. Et qui mènent ces violences ? Les nazis.
45	Moi	Merci, on peut les applaudir. [Applaudissements].

		Toutes les étapes ont été respectées. Petite confusion entre la question 1 et la problématique, rien de dramatique.
46	Eddy	Mais, oui, c'est Joshua qui s'est trompé monsieur.
47	Moi	Ce n'est pas grave.
48	Eddy	La problématique c'est en quoi consiste l'antisémitisme ? Toi, tu as dit l'antisémitisme c'est la haine contre les Juifs. Ça c'était la question 1.
49	Moi	<p>Ce n'est pas grave, comme ça, ils ont eu deux fois la définition d'antisémitisme. C'est une notion importante, j'espère qu'ils ont compris, ils n'auront pas d'excuse, n'est-ce pas ? L'antisémitisme, ça été défini deux fois, normalement, vous devez connaître la définition.</p> <p>Dans l'ensemble, c'était un bon exposé. La jeune fille avec la veste bleue, je ne sais plus ton prénom. Ce qui était bien, t'as pensé à regarder les autres et des fois, tu jetais un coup d'œil sur tes notes pour ne pas se perdre. C'était bien.</p> <p>Les autres, Eddy très bonne aisance à l'oral. Joshua c'était un peu plus cafouillé, mais dans l'ensemble, on a compris.</p> <p>Juste une chose, pour la Nuit de Cristal, tu m'as dit que les femmes sont violées et les Juifs assassinés. Attention à ne pas oublier que c'est avant tout un boycott des magasins juifs.</p> <p>Voilà, bon groupe, bon travail.</p> <p>On termine avec le thème 4 sur le nazisme : un régime totalitaire raciste et violent.</p> <p>Vous me dites quand vous êtes prêts ?</p>
50	Bastien (groupe 4 sur le thème 4)	Ben, c'est bon.
51	Moi	Vas-y.
52	Bastien	<p>On va vous présenter le thème 4 sur le nazisme : un régime totalitaire raciste et violent.</p> <p>Donc, les documents étudiés, c'est l'idéologie de Hitler sur les " aryens ", euh Aryens et les Juifs. Puis, une photo d'un camp de concentration de Dachau en 1933 et un texte sur les camps de concentration de l'Allemagne nazie. Et la problématique c'est comment se caractérise la violence et le racisme au sein du régime nazi ?</p>
53	Gérald	<p>Question 1 : Quelle est la " race parfaite " selon Hitler " Itier ", Hitler pardon ? Elle s'oppose à quel groupe dans la population ? La " race parfaite " selon Hitler est les Aryens, euh (<i>assez long</i>), pardon. Celle-ci s'oppose aux Juifs euh non, aux Juifs.</p>
54	Clara	<p>Question 2 : Qu'est qu'un camp de concentration ? Où se situent-ils en majorité ? Un camp de concentration c'est un camp où sont enfermés les individus jugés dangereux par les nazis. Ils sont</p>

		<p>soumis au travail forcé, à peine nourris, maltraités et souvent tués.</p> <p>Ils se situent en majorité en Alsace, en Autriche, en Tchécoslovaquie.</p>
55	Elise	<p>Question 3 : Quels individus sont envoyés dans ces différents camps ? Comment sont-ils traités ?</p> <p>Les individus envoyés dans des camps de concentration sont des communistes, des opposants politiques, des malades mentaux, des Juifs ou encore des " asociaux ". Ils sont maltraités et ont peu accès à la nourriture et finissent par mourir de faim ou de fatigue.</p>
56	Victor	<p>Question 4 : Quelle est l'utilité pour l'Allemagne d'avoir recours à des camps de concentration ?</p> <p>Les camps de concentration servent à diminuer le chômage en donnant des travaux importants aux prisonniers et aussi à éliminer ceux jugés indésirables pour Hitler.</p>
57	Moi	<p>Très bien, merci, on peut les applaudir. [Applaudissements]</p> <p>Merci à vous, très bon exposé, peut-être le meilleur. Vous vous êtes bien exprimé et vous avez compris la notion de camp de concentration. Très bien Elise pour la liste complète des individus envoyés dans les camps de concentration. Tout était clair et compréhensible. Bravo.</p> <p>Alors pour les notes, elles sont sur 10 et évaluées sur 4 critères :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'expression orale sur 4 points</li> <li>• Le contenu de l'exposé sur 4 points également</li> <li>• La répartition des rôles sur un point</li> <li>• La fluidité des propos sur un point.</li> </ul> <p>Je vous les donnerai la séance prochaine, je vais peaufiner tout cela, mais rassurez, elles seront bonnes, vous avez bien travaillé, donc il n'y a pas de raisons.</p>

#### Annexe 4. Retranscription d'un groupe de 1ère (lors de la préparation à l'oral)

1	Coralie	Est-ce que vous voulez qu'on se sépare les tâches ? C'est-à-dire quelqu'un qui lit les sites et après qui nous en fait un résumé global de ce qu'il y a.
2	Octavie	Quelqu'un comprend l'anglais ?
3	Maxime	S'il faut s'y coller, vas-y
4	Coralie	Non, mais tu traduis, ça ira plus vite. En attendant, l'autre commence à récolter les infos pour l'intro. En fait, l'intro, il faut qu'on note des petites informations sur les différentes étapes.
5	Moi	Rappelle que les connaissances sont issues des deux sites internet à disposition car ils n'ont pas encore eu le cours sur ce jalon.
6	Coralie	Donc, déjà le document c'est une lettre d'un représentant du Massachusetts.
7	Octavie	Et elle est destinée à William Fulbright
8	Coralie	A destination de William Fulbright président de la commission des relations étrangères du Sénat américain. C'est un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili. Moi j'ai une question, pourquoi il fait ça Michael Harrington ? Ah je sais enfin peut-être pour dénoncer la politique des EU.
9	Maxime	Je pense que j'en ai pour un moment ...
10	Octavie	... à traduire ?
11	Maxime	Non à lire, c'est énorme.
12	Coralie	Bon courage Maxime, on est de tout cœur avec toi
13	Octavie	T'as réussi à avoir la traduction ou pas ?
14	Maxime	Oui, j'ai tout, j'ai tout là.
15	Coralie	Avec Octavie, en attendant, on récolte les informations et tu nous fait un bon résumé s'il te plaît.
16	Maxime	J'essaie de résumer un paragraphe en une ligne en gros.
17	Coralie	Ok
18	Coralie	C'est quoi le sujet ?
19	Octavie	C'est en quoi un acteur ...
20	Coralie	Non ça c'est la question, euh
21	Octavie	Ah, c'est la démocratie chilienne freinée par la politique des Etats-Unis dans les années 1960-1970.
22	Coralie	Attends, je vais le surligner. Alors, euh, donc, est-ce que tu veux faire, définir les termes et moi en attendant, je présente le document.
23	Octavie	Si tu veux, vas-y, on est d'accord que j'utilise le sujet (sous-entendu pour définir les termes).
24	Coralie	Ok, tu définis les termes du sujet par exemple le terme démocratie, après chilienne, euh, il faudrait peut-être définir la démocratie chilienne car ce n'est peut-être pas une démocratie comme nous on voit une démocratie. Après, il faut aussi définir la politique des Etats-Unis.
25	Octavie	Ok, je vais le surligner
26	Coralie	Ok, et peut-être années 1960-1970
27	Octavie	Genre les événements qui se sont passés ?
28	Coralie	Oui ce qui s'est passé.
29	Octavie	Est-ce que tu crois qu'on peut faire des recherches ?
30	Coralie	Bah, demande au prof ? Je ne sais pas.
31	Moi	Oui.
32	Octavie	Pour la définition des termes du sujet, est-ce qu'on peut faire des recherches ou pas ?
33	Moi	Oui, si tu veux soit dans ton cours ou sur ton téléphone.

34	Maxime	Après, peut-être pour les pays, tu peux les placer ? Indiquer où ils sont ?
35	Coralie	Ok mais vite fait.
36	Octavie	C'est où le Chili ?
37	Coralie	Tu vois l'Amérique du Sud.
38	Maxime	Tu vois derrière toi (il y a une carte du monde dans la salle), c'est à côté de l'Argentine.
39	Coralie	C'est le truc qui descend tout le long là, la grande ligne qui est tout à l'ouest.
40	Maxime	A l'ouest des Cordillères des Andes.
41	Octavie	Ah, l'ouest du ...
42	Coralie	En gros, il longe la côte ouest de l'Amérique du Sud.
43	Maxime	En gros, j'ai l'impression que les Etats-Unis ont contrôlé le Chili, enfin, ils ont influencé l'opinion des gens en faisant de la propagande et j'ai l'impression qu'ils ont utilisé de l'argent pour ça. Voilà, il finançait les activités comme la distribution et l'affichage de tracts politiques. Ils ont utilisé quand même 4,3 millions de dollars entre 1963 et 1973.
44	Octavie	Les Etats-Unis ?
45	Maxime	Oui, les Etats-Unis
46	Coralie	En fait, c'est les Etats-Unis qui contrôlaient la démocratie chilienne en faisant de la propagande à travers plein de choses, c'est ça ?
47	Maxime	Ouais, vraiment.
48	Coralie	En fait, c'est comme si c'était les Etats-Unis qui dirigeaient le Chili.
49	Maxime	Ils utilisaient même ce qui est appelé la " propagande noire " et ça sème la discorde entre les partis communistes et socialistes.
50	Coralie	En fait, ils voulaient déstabiliser la démocratie chilienne pour pouvoir avoir un contrôle sur eux.
51	Maxime	Ouais, voilà, en gros diviser pour mieux régner. Ca c'est une belle phrase. Ils financent des mouvements d'étudiants pour augmenter la révolte aussi, ils sont soutenus des partis d'opposition à Allende donc de droite, ils ont envoyé 200 000 dollars à l'armée chilienne pour faire un coup d'Etat environ.
52	Coralie	Rien que ça.
53	Antoine Marot (collègue stagiaire)	Je viens pour vous confirmer que le Congrès des Etats-Unis tout en haut de votre document, c'est bien le lieu de conservation du document. (réponse suite à une question posée au cours de l'enregistrement)
54	Coralie	Ok, merci.
55	Octavie	Ils utilisent leur argent pour, comment je pourrai dire ?
56	Maxime	Pour corruption.
57	Octavie	Merci.
58	Maxime	De rien.
59	Moi	Ici, qui fait quoi ?
60	Coralie	Euh, moi je présente le document, Octavie cherche les termes euh définit les termes et Maxime fait le résumé du document.
61	Maxime	En fait, ce que je suis en train de faire, ça ne sert pas pour l'introduction.
62	Coralie	Bah, si, si, ça nous sert à contextualiser car il faut bien contextualiser un peu.
63	Octavie	Ce que tu m'as dit, je l'ai mis dans les dates entre 1960 et 1970.
64	Maxime	Bah oui.
65	Maxime	J'ai l'impression que les Etats-Unis c'est un grand pays, mais ça ne fait pas forcément que des choses biens.

66	Coralie	Si on lisait le document aussi parce que je pense que ça peut nous apporter pas mal de trucs quand même. Vous me dites (au reste du groupe) si ça vous va pour le moment ?
67	Maxime	En soi, il faut juste le présenter ?
68	Coralie	Ben, non, il faut tout faire.
69	Maxime	Ah oui, c'est vrai, j'avais pas vu la suite des consignes
70	Coralie	Ce document est une lettre de Michael J.Harrington, un membre de la Chambre des représentants au Massachusetts aux Etats-Unis de 1969 à 1979. Cette lettre qui date du 18 juillet 1974 est adressée à William Fulbright qui à l'époque était président de la commission des relations étrangères du Sénat. Elle est actuellement archivée au Congrès des Etats-Unis. Dans cette lettre, Michael Harrington adresse à son destinataire un résumé du témoignage secret de William Colby : directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili entre 1970 et 1973. Euh, allez, on réécrira au propre après. Fais voir Octavie ce que tu as trouvé sur les termes du sujet.
71	Maxime	Vas y
72	Octavie	La démocratie, j'ai mis un régime politique qui garantit des libertés fondamentales : individuelles, d'opinion et de tolérance religieuse. Euh, le peuple y est souverain que cela soit une république ou un régime parlementaire. Le Chili est un pays qui longe la côte ouest du sud de l'Amérique. La politique de Etats-Unis est une république fédérale et pour les années 1960 - 1970, j'ai marqué que les Etats-Unis contrôlent la démocratie chilienne en utilisant la " propagande noire " et leur argent pour corrompre la démocratie chilienne.
73	Coralie	Et t'as fait ( <i>sous-entendu t'as défini</i> ) la politique des Etats-Unis ?
74	Octavie	J'ai marqué que c'était une république fédérale
75	Coralie	Ok, c'est une démocratie les Etats-Unis.
76	Octavie	Je ne voyais pas quoi mettre ?
77	Coralie	Penses à mettre que c'est une démocratie aussi.
78	Maxime	Sinon, il manque quoi d'autre dans la partie de l'introduction ? La présentation du document, des termes, c'est fait. Attends, l'annonce de la problématique et du plan ?
79	Coralie	Après, la problématique et le plan, on l'a. Si vous voulez, vous pouvez lire le document et moi je mets tout ça au propre.
80	Maxime	Du coup, on se tape le document.
81	Coralie	Vous pouvez surligner les informations importantes si vous voulez.
82	Coralie	Il ne faut pas que j'oublie le sujet, je vais me le noter.
83	Maxime	En gros, le document raconte ce qu'il a retranscrit du gars de la CIA. Ils ont utilisé beaucoup d'argent mais vraiment pas mal.
84	Coralie	Mais pourquoi ?
85	Maxime	Pour faire en sorte que cela soit un parti d'opposition à Allende qui soit au pouvoir et que cela soit un candidat de la droite chilienne proche des idées libérales des Etats-Unis pour dénoncer cette politique car si l'auteur publie ces informations, c'est qu'il est contre.
86	Moi (à l'ensemble de la classe)	Deux secondes, s'il vous plaît ? La différence entre les connaissances et l'analyse car cela pose problème. Pour les connaissances, vous faites une liste de vos connaissances que vous n'avez pas mais vous les trouverez sur les deux sites à votre disposition. L'analyse, vous faites une phrase générale qui reprend l'ensemble de vos connaissances. Toujours en lien avec vos citations.
87	Coralie	En lien donc avec le document distribué.
88	Maxime	Ils ont dépensé en tout 21 millions 850 000 euros pour corrompre. L'oral, c'est le prochain cours.

89	Coralie	Oui
90	Maxime	Oh la la, il va falloir se le partager.
91	Coralie	J'adore passer à l'oral, c'est trop le kif
92	Octavie	Ok

## Annexe 5. Retranscription des groupes de 1ère (passant à l'oral)

1	Octavie (groupe 1)	Ce document est une lettre de Michael J.Harrington : un membre de la Chambre des représentants du Massachusetts aux Etats-Unis de 1969 à 1979. Cette lettre qui date du 18 juillet 1974 est adressée à William Fulbright qui à l'époque était président de la commission des relations étrangères du Sénat. Elle est actuellement archivée au Congrès des Etats-Unis. Dans cette lettre Michael J.Harrington adresse à son destinataire un résumé du témoignage de William Colby : directeur de la CIA sur les opérations secrètes du Chili entre 1970 et 1973. Le Chili est une démocratie c'est-à-dire un régime politique qui garantit des libertés fondamentales au peuple qui est souverain. Le Chili quant à lui longe toute la côte de l'Amérique du sud. Le sujet met en lien cette démocratie qui est freinée par la politique des EU : une république fédérale démocratique indirecte. Durant les années 1960, les EU perturbent la démocratie chilienne par une propagande dite noire et la corruption.
2	Maxime	Ainsi, en quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Dans cette étude critique de document, nous analyserons dans un premier temps une démocratisation progressive au Chili, puis nous verrons comment cette avancée est rompue par les EU. Euh, donc, l'argument que nous avons décidé de développer fait partie de la seconde grande partie. Tout d'abord, nous constatons que les EU cherchent à influencer sur la politique du Chili. Je cite " Entre 1962 et 1973, le Comité 40* a autorisé la dépense d'environ 11 millions de dollars pour empêcher l'élection d'Allende et, selon les termes de M. Colby, « déstabiliser » le gouvernement d'Allende afin de précipiter sa chute ".
3	Coralie	En effet, comme fait référence cette citation, le Comité 40 était une opération menée par la CIA : les services d'information des EU dans le but d'empêcher le développement du communisme en Amérique. Or, le parti politique d'Allende était de gauche. De plus, je cite : " des tentatives générales de déstabilisation politique du pays et de discrédit d'Allende afin d'améliorer les chances de victoire d'un candidat de l'opposition issue de la droite chilienne proche des idées libérales " démontre bien l'objectif des EU. De plus, nous savons que des pots de vin aux partis d'opposition auraient fait partie d'un plan (des EU) visant à renverser les résultats de l'élection au cours de laquelle Allende avait obtenu une majorité. Par leurs actions lors des élections, les EU ont donc cherché à influencer sur la démocratie au Chili en faisant preuve d'ingérence et en allant contre la volonté du peuple en offrant une victoire au parti opposant qui n'est autre que celui de la Démocratie Chrétienne qui est de droite.
4	Moi	Y a-t-il des remarques ? Est-ce que tout le monde a relevé les différents temps de l'introduction ? Et oh les garçons ? Tu as identifié les différents temps ?
5	Kylian	Euh, oui.
6	Moi	Tout cela est bien détaillé, vous avez choisi la partie II., pour la citation, le choix est intéressant, je l'ai repris dans la correction. Elle montre bien l'influence financièrement parlant des EU dans les élections chiliennes envers les partis de l'opposition. C'était clair, vous lisiez un peu vos notes, mais bon, c'est normal et en plus, vous étiez les premiers ; les autres vous allez moins lire, n'est-ce pas, celles qui discutent ? Au niveau de la méthodologie, les différents temps de

		l'introduction sont présents, pour l'argument, vous partez de la citation et on enchaîne avec les connaissances et l'analyse : c'est un bon modèle à suivre pour les prochains. Merci à vous. En attendant [un élève me posait une question], qui passe ? Vous, bon allez-y.
7	Le groupe (en question)	Non, non pas tout de suite.
8	Moi	On va voir, s'il y a un autre groupe qui veut passer avant, pourquoi pas, mais il faut passer de toute façon. [En répondant à la question de l'élève], oui tu peux le dire à l'oral car il s'agit de la citation, tu dois même commencer par cela. S'il n'y a pas d'autres groupes, vous passez. Est-ce qu'il y a un volontaire ? Vous avez de la chance. C'est bon les quatre ?
9	Nathan (groupe 2)	Michael J. Harrington accorde dans sa lettre à destination de William Fulbright un résumé du témoignage secret du directeur de la CIA le 18 juillet 1974. Dans un contexte de Guerre Froide avec l'URSS, les EU ont mené des actions secrètes dont un coup d'Etat au Chili afin d'éviter une propagation du communisme sur le continent américain. En effet, l'avancée démocratique au Chili a été ralentie et même arrêtée. Ce régime politique garantit les libertés fondamentales où le peuple est souverain. Il assure également la séparation des pouvoirs.
10	Lila	A partir de ce document, nous analyserons la démocratie chilienne freinée par la politique des EU dans les années 1960 - 1970. Effectivement, ces dates sont révélatrices de la Guerre Froide où des confrontations ont lieu de manière directe sur le plan économique et technologique. En quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Tout d'abord, le Chili a connu une démocratisation politique progressive. Néanmoins, cette avancée fut rompue par les EU.
11	Kylian	Je vais vous présenter le plan. La première grande partie c'est une démocratisation progressive du Chili. La deuxième, ça va être une avancée démocratique rompue par les EU. Je vais vous présenter l'argument 2 de cette deuxième partie qui va être pour empêcher la diffusion du communisme dans la Guerre Froide par les EU.
12	Elina	Après en voyant que dans les citations, notamment dans l'article en ligne, nous avons la préparation du coup d'État militaire du 11 septembre 1973 qui renversa Allende.
13	Kylian	Alors, la diffusion des idées de la droite au Chili, les EU ont euh, la diffusion des idées de la droite au Chili par les EU ont été pour stopper l'avancée de la gauche.
14	Elina	Donc, on peut analyser que les EU font encore place à des corruptions financières notamment quand ils ont voulu corrompre Allende en 1964 et en 1970. Les EU utilisent encore de l'argent pour contrôler les médias de l'information au Chili.
15	Moi	Pareil, des questions ? Les différents temps de l'introduction sont identifiés, le plan même deux fois pour le prix d'une. Si on n'avait pas compris une fois, on l'avait une deuxième fois. Non, très bien sinon. Juste pour la problématique, tu m'as pour parler familièrement, balancé la problématique où on est passé de la définition des termes à la problématique. N'hésites pas à l'englober dans une phrase du style : nous allons nous questionner sur ... Attention, juste pour la citation, tu es partie d'une citation du site internet, attention, il faut partir du document à analyser. Après, on a compris que tu as utilisé le document pour ton argument où les connaissances étaient détaillées. Merci à vous. Allez le troisième groupe.

16		<i>Moment de latence où le groupe devant passer réfléchit à comment se positionner devant le tableau et questionnement autour du projecteur allumé que par la suite, j'ai éteint afin qu'il n'ait pas la lumière dans les yeux.</i>
17	Moi	<i>Éteignant le vidéoprojecteur, les autres, on est bon ? On écoute.</i>
18	Noémie <b>(groupe 3)</b>	Michael J. Harrington, membre de la Chambre des représentants du Massachusetts aux EU a écrit une lettre à William Fulbright qui résume le témoignage secret du directeur de la CIA William Colby sur les opérations secrètes au Chili entre 1970 et 1973.
19	Marine ( <i>sans lire ses notes : en improvisation on sur certains éléments de définition</i> )	A cette époque, le Chili un pays d'Amérique latine se trouve dans une situation d'avancée démocratique. La démocratie étant un régime politique garantissant les libertés fondamentales au peuple qu'elles soient individuelles ou non et qui de plus est un régime dans lequel le peuple est souverain, c'est-à-dire que ce n'est pas dirigé par un seul homme. Durant la Guerre Froide : c'est un contexte d'affrontement opposant les communistes et les capitalistes : les communistes plutôt l'URSS, les capitalistes plutôt les EU. Et, ici les acteurs extérieurs sont les EU du coup plutôt du côté capitalistes.
20	Lilou	On va donc se questionner sur en quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? D'emblée, le Chili a une démocratisation politique progressive, néanmoins, cette avancée démocratique est rompue par les EU.
21	Léon	C'est à toi de lire ça ?
22	Lilou	Nous allons voir euh un argument qui montre l'avancée démocratique du Chili rompue par les EU.
23	Léon	Pendant les élections et même avant, les EU ont joué un rôle majeur dans la défense de la pénétration du communisme au Chili et en Amérique latine, notamment par l'implication de la CIA dans les affaires chiliennes comme le financement de plus de 11 millions de dollars entre 1965 et 1972. Toutes ces actions sont basées sur la propagande à toutes les échelles. Cela peut aller de la diffusion d'affiches ou de la diffusion dans les médias comme le média <i>El Mercurio</i> de financements et d'informations contre le communisme donc contre Allende : président de gauche proche du communisme.
24	Moi	Toujours pas de questions ? Moi j'aimerais féliciter celle qui a des lunettes, je ne sais pas ton prénom, j'avais lu tes notes et tout ce qui est sur la Guerre Froide et sur les EU, tu l'as fait en improvisation ?
25	Marine	Oui.
26	Moi	On est d'accord, cela ne s'est pas vu. Moi je l'ai vu car j'ai lu tes notes avant, mais sinon les autres.
27	La classe	Non
28	Moi	On peut l'applaudir. Les différents temps de l'introduction étaient tous là. Juste attention, je croyais que tu voulais dire à l'oral ce que tu avais écrit tout en haut de ta feuille qui commence par " 500 000 dollars " ? La citation au final. Tu l'as oubliée.
29	Léon	J'ai stressé monsieur.
30	Moi	Oui, d'accord, néanmoins, on n'oublie pas que dans une étude critique de document, on part toujours de la citation. Tu me l'as refait avec la citation, si tu veux bien ?
31	Léon	Je reprends du II. ?
32	Moi	Oui je veux bien.
33	Léon	Ok. II : une avancée démocratique rompue par les EU. Après, entre guillemets : " Lors des élections de 1970, au cours desquelles Allende

		a finalement été élu président comme candidat de l'Unité populaire ; 500 000 \$ ont été versés à des membres du parti d'opposition. Une dépense de 350 000 \$ a été autorisée pour corrompre le Congrès chilien qui, à l'époque, devait décider d'un second tour entre Allende et le candidat de l'opposition ". C'est un moyen de lutter contre la propagation du communisme au Chili et en Amérique latine.
34	Moi	Je t'arrête là et après tu dis tout ce que tu as dit tout à l'heure. On est d'accord, on part de la citation, tu l'avais marqué, donc tu as compris la méthodologie, juste pense à le dire à l'oral. Après, il reste deux groupes. Sans faire exprès, on a commencé par les groupes qui ont choisi de présenter le II. et nous reste ceux du I. L'inverse aurait été plus logique, mais bon ce n'est pas grave. A qui le tour ?
35	Anna <b>(groupe 4)</b>	Les EU jouent un rôle important dans l'avancée démocratique du Chili. Cependant, leurs objectifs ne sont pas forcément pour le bien démocratique du Chili. Le premier document est une lettre qui témoigne du secret de la CIA au Chili. Il est intitulé lettre de Michael J. Harrington à destination de William Fulbright : président de la commission des relations étrangères du Sénat aux EU. Cela parle des actions secrètes au Chili entre 1970 et 1973.
36	Maeva	Le deuxième document est un site internet dont la source est l'EHNE : intitulé Crise et fin de la démocratie au Chili. Cela parle de la situation politique du Chili dans les années 1960 - 1970 ainsi que les élections du Chili. Le troisième document est aussi un site internet du Church Report qui explique les investigations des actions américaines au Chili. Ces trois documents visent à présenter la situation de ce pays d'Amérique latine.
37	Lola	C'est une démocratie et une démocratie est un régime politique qui garantit les libertés fondamentales dont le droit de vote qui permet d'élire les représentants comme Allende au Chili. Donc, en quoi, un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? D'emblée, nous observerons une démocratisation politique progressive de ce pays entre 1960 et 1970, ensuite une avancée démocratique rompue par les EU a lieu.
38	Loane	Tout d'abord, le Chili se démocratise et cela se voit par la présence d'élections. Donc, en effet comme on peut le voir avec la citation : " en 1964 au parti de la Démocratie Chrétienne qui s'opposait à Allende lors des élections nationales " : ça montre bien que le Chili a une pluralité électorale avec plusieurs partis politiques : le parti communiste, le parti radical noté PR, le parti de la gauche chrétienne, l'Unité populaire donc UP et la Démocratie Chrétienne. Tous les partis peuvent se présenter, donc le Chili se démocratise par des élections durant lesquelles, il y a un pluralisme électoral.
39	Moi	Très bien, merci. Il y a une petite différence par rapport aux autres groupes, voir si vous l'avez remarqué, voir si vous avez bien écouté ?
40	Lila	J'ai l'impression qu'ils ont introduit dans leur introduction les sites internet que vous avez mis sur la feuille.
41	Moi	Oui très bien. En effet, vous m'avez présenté les deux sites internet, je n'y m'attendais pas parce que le document scientifique à analyser, c'est la lettre, mais là encore une fois, on n'est pas là pour critiquer. En tout cas, vous l'avez très bien fait. Juste attention, c'était pour trouver les connaissances en lien avec le document. <i>[étant donné qu'ils n'avaient pas encore eu le cours sur ce jalon]</i> . Sinon, très bonne présentation orale et vous avez parlé bien fort et essayant de vous détacher de vos

		notes, très bien. La citation est bel et bien présente et en plus au début, très bien. Juste attention, l'Unité populaire rassemble le parti socialiste, communiste : c'est une alliance des partis de gauche. Merci à vous.
42		<i>Le groupe réfléchit à comment se positionner, qui se met au milieu ?</i>
43	Moi	<i>[En plaisantant]</i> , j'ai éteint le projecteur, vous pouvez vous mettre au centre. Placez-vous, on a tout le temps, vous me dites quand vous êtes prêtes.
44	Alice <b>(groupe 5)</b>	Le document proposé à l'analyse est un résumé du témoignage provenant de la lettre de Michael J. Harrington. Cette lettre est dédiée au président William Fulbright : président de la commission des relations étrangères du Sénat. Ce résumé est un témoignage secret du directeur de la CIA sur les opérations secrètes au Chili situées en Amérique du Sud entre 1970 et 1973. La valeur de ce document a pour but de divulguer des informations secrètes des EU pour le président. Ce document permet donc de questionner l'avancée démocratique du Chili et sa rupture.
45	Carla	La démocratie peut être définie comme une forme de gouvernement dans laquelle la souveraineté appartient au peuple. Les EU sont un acteur qui a freiné l'avancée démocratique du Chili. Donc, en quoi un acteur extérieur ici les Etats-Unis contribue-t-il à freiner l'avancée démocratique du Chili dans le contexte de la Guerre Froide ? Dans un premier temps, nous verrons une démocratisation progressive politique du Chili, puis, ensuite, que cette avancée démocratique du Chili a été rompue par les EU.
46	Mariana	Donc, notre première partie portera sur une démocratisation politique progressive du Chili. Notre premier argument c'est un pays démocratique avec un pluralisme des partis. Donc, la citation que nous avons prise c'est " Lors des élections de 1970, au cours desquelles Allende a finalement été élu président comme candidat de l'Unité populaire ". L'élection présidentielle se déroule en un seul tour ; soit le candidat arrivé en tête obtient la majorité absolue et devient président, soit, il n'obtient qu'une majorité relative et le Congrès doit voter pour ratifier son accession à la présidence. On peut trouver une pluralité des partis : celui d'Allende, parti communiste et parti chrétien de gauche. Donc, ainsi, nous pouvons dire que dans la démocratie du Chili, on peut trouver une pluralité des partis lors des élections de 1970.
47	Enola	Notre deuxième argument, c'était la séparation des pouvoirs avec la citation suivante : " le Congrès chilien qui, à l'époque, devait décider d'un second tour entre Allende et le candidat de l'opposition " : il y a plusieurs organes politiques dont le Congrès, ce qui signifie qu'il y a une séparation des pouvoirs avec le pouvoir législatif entre les mains du Congrès et le pouvoir exécutif entre les mains du président. Cela montre que le Chili, en plus d'avoir un pluralisme politique, a une séparation des pouvoirs comme dans une démocratie.
48	Moi	Parfait, merci beaucoup. Vous n'avez même pas besoin de prendre la correction du l., j'ai pris les mêmes décisions et avec les mêmes idées. Parfait. Elles ont rajouté un élément dans l'introduction intéressant, lequel ?
49	Maxime	Elle a parlé de la valeur du document.
50	Moi	Oui, c'est ça, tu peux me répéter cette partie.
51	Carla	Ah oui, la valeur de ce document a pour but de divulguer des informations secrètes au président des EU.
52	Moi	Oui, merci, est-ce que tu crois que le président des EU n'était pas au courant de cette politique aux EU.

53	Carla	Oui, c'est vrai.
54	Moi	Voilà, sinon c'était très complet, clair et bien structuré avec deux arguments en plus parfait. Peut-être juste pluralisme au lieu de pluralité. J'ai bien aimé l'effort de s'être détaché des notes. Avant que je lance la correction, deux choses. J'aimerais avoir un avis sur l'oral. Est-ce que cela vous a aidé à comprendre la méthodologie de l'étude de document en HGGSP ?
55	Léon	Ça m'a permis de voir comment structurer l'introduction et ses parties et découper le sujet.
56	Moi	Surtout plus que l'oral, c'était l'acquisition de la méthodologie ; c'est important de la comprendre et de la mettre en œuvre. Ce qui est intéressant avec l'oral, c'est de se questionner sur ce que je dois mettre dans une introduction et donc ce que je dois dire à l'oral.

## [Développer et évaluer l'oral en classe d'histoire : enjeux et limites]

---

Dans l'enseignement de l'histoire, l'oral aujourd'hui reste encore peu développé par certains enseignants à cause notamment des contraintes liées à la mise en pratique de l'oral en classe et à un manque d'outils didactiques concernant l'usage de l'oral en classe même si la tendance s'inverse peu à peu depuis la fin du XXe siècle. Malgré les difficultés à le développer, l'oral est un outil d'apprentissage différent et original des savoirs historiques pour les élèves qui dans le cadre de l'exposé sont acteurs et construisent eux-mêmes le savoir avec bien sûr l'aide du professeur notamment au cours de l'étayage et du rappel des consignes en histoire. Puis, l'oral peut-être aussi source d'évaluation prenant en compte dans la note à la fois les savoirs scientifiques transmis et à la fois les critères langagiers liés à l'expression orale spécifique à une prestation orale. Des outils utiles pour découvrir une nouvelle forme d'apprentissage des savoirs mais aussi utiles pour s'exprimer : ce qui est important pour les élèves dans leur construction en tant que futur citoyen.

---

Mots-clés : Didactique, histoire, oral, exposé, évaluation orale, consignes, étayage, critères langagiers, expression orale.

## **Developing and assessing oral expression in history classes: issues and limits**

---

In history teaching today, some teachers still do not develop much oral teaching, mainly because of the constraints associated with putting oral teaching into practice in the classroom and a lack of teaching aids on the use of oral teaching in the classroom, even though the trend has been gradually reversed since the end of the 20th century. Despite the difficulties in developing it, oral expression is a different and original way of learning historical knowledge for pupils, who are involved in the presentation and construct the knowledge themselves, with the help of the teacher, of course, particularly during the support and reminders of the history instructions. The oral presentation can also be a source of assessment, taking into account in the mark both the scientific knowledge transmitted and the language criteria linked to oral expression specific to an oral performance. These are useful tools for discovering a new way of learning about knowledge, but they are also useful for expressing themselves: something that is important for pupils in their development as future citizens.

---

Keywords : Didactics, history, oral, presentation, oral assessment, instructions, support, language criteria, oral expression.

