

Rapport à monsieur le directeur général
de l'enseignement scolaire

Suivi de l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de troisième

N° 2021-042 - mars 2021

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Suivi de l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de troisième

Mars 2021

**Pascal-Raphaël AMBROGI
Alain BRUNN
Patrick LAUDET**

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	2
Présentation de la mission.....	3
Introduction.....	3
1. Un contexte favorable à l'expérimentation	4
1.1. Un intérêt général pour l'éloquence	4
1.1.1. <i>Les concours d'éloquence : un levier et un piège</i>	4
1.2. L'oral dans les programmes de collège : la case aveugle de l'éloquence	5
1.2.1. <i>L'oral, une compétence fondamentale</i>	5
1.2.2. <i>Un oral surtout « communicationnel »</i>	6
1.3. L'oral au lycée : une demande scolaire qui évolue	6
1.3.1. <i>La demande scolaire d'oral</i>	7
1.3.2. <i>Entrer dans l'ère de la discussion : la parole contre la violence</i>	7
1.4. La spécificité d'un enseignement de l'éloquence : enjeux et choix initiaux	8
1.4.1. <i>La classe de troisième, fin de la scolarité obligatoire et du collège unique</i>	8
1.4.2. <i>Compétences d'expression et compréhension des mécanismes de la parole</i>	9
1.4.3. <i>Compétences d'argumentation et affirmation sensible d'une subjectivité</i>	9
1.4.4. <i>Un enseignement ouvert sur une multitude de projets</i>	10
2. La mise en œuvre de l'expérimentation	10
2.1. Le lancement de l'expérimentation	10
2.1.1. <i>Un engagement académique inégal</i>	11
2.1.2. <i>Le volontarisme des collèges et le rôle décisif du chef d'établissement</i>	11
2.1.3. <i>Le rôle des référents académiques</i>	11
2.2. Un enseignement en dialogue avec d'autres enseignements	12
2.2.1. <i>Un travail qui a vocation à rayonner dans toutes les disciplines</i>	12
2.2.2. <i>Un lien essentiel avec le cours de français</i>	12
2.3. Le bénéfice d'un enseignement structurant au-delà des compétences disciplinaires	13
2.3.1. <i>Dans la vie de l'établissement</i>	13
2.3.2. <i>Pour créer des liens entre différents établissements et renforcer un réseau</i>	14
2.4. Prolongements éventuels vers le diplôme national du brevet	14
3. Les limites d'une appréhension purement technique de l'éloquence	15

3.1.	Bénéfices d'une pédagogie de projet.....	15
3.2.	Les dérives d'un entraînement réduit à une technique.....	15
4.	Une richesse de mises en œuvre à garantir	16
4.1.	Un objet mobilisateur et fédérateur	16
4.2.	Une appropriation nécessaire par les élèves, les équipes enseignantes et les chefs d'établissement.....	17
4.2.1.	<i>S'inscrire dans le temps, la connaissance et le partage</i>	<i>17</i>
4.2.2.	<i>Rassembler les enseignants</i>	<i>18</i>
4.2.3.	<i>Gagner la confiance des parents.....</i>	<i>18</i>
4.2.4.	<i>Susciter l'adhésion et l'engagement des élèves.....</i>	<i>18</i>
4.3.	Une voie commune et des itinéraires divers à construire pour inclure tous les élèves	18
4.4.	Un levier puissant au service de l'égalité des chances, à actionner sur tous les territoires et à inscrire dans la durée	19
5.	La nécessité de concevoir un véritable enseignement	19
5.1.	Une culture et une histoire : éloquence et théâtre	19
5.2.	Une expérience sensible à construire dans deux directions.....	20
5.2.1.	<i>La langue comme outil de réflexion (l'argumentation, le débat, la discussion, l'échange, la nuance)</i> <i>20</i>	
5.2.2.	<i>Une expérience sensible du plaisir de la parole et de la beauté de la langue</i>	<i>20</i>
5.3.	Utilité d'une formation et de ressources pour les enseignants.....	21
5.4.	La nécessité d'un programme pour assurer la progression dans les apprentissages et les compétences	21
Annexes.....		23

SYNTHÈSE

La mise en place d'une expérimentation d'un enseignement de l'éloquence, dans 367 collèges, au cours des années scolaires 2019-2020 et 2020-2021, a rencontré un vrai succès malgré le contexte éducatif fortement marqué, à compter du mois de mars 2020, par la pandémie, le confinement, puis par l'application des différents protocoles sanitaires rendus nécessaires.

Dans ce contexte particulièrement troublé, l'expérimentation a été reçue avec un enthousiasme tout à fait remarquable par l'ensemble de la communauté éducative et a suscité une adhésion extrêmement forte. Les équipes enseignantes y ont vu un levier efficace pour mettre en place un travail souvent heureux, *a fortiori* quand l'ensemble des classes de troisième de l'établissement prenaient part à l'expérimentation. Les chefs d'établissement y ont trouvé un fort intérêt, leur permettant d'insuffler une dynamique nouvelle dans leur établissement où ils peuvent ainsi jouer pleinement leur rôle de « premier pédagogue », mais également de consolider l'attractivité de l'établissement et de valoriser son identité ; ils y trouvent encore le sentiment mieux partagé d'une communauté de travail. Enfin, et c'est peut-être le plus notable, les élèves y ont développé une forme d'« autonomisation », un goût pour le verbe, pour le travail en commun qu'il permet et pour l'exigence qu'il suppose, tout à fait remarquables : percevant la dimension transdisciplinaire de cet enseignement, ils ont manifesté une appétence tout à fait notable pour ces séances d'« éloquence » qui apparaissent donc comme un levier particulièrement puissant pour développer les compétences d'expression des élèves, pour nourrir leur motivation et leur ambition scolaires, pour les inscrire enfin dans un cadre d'échanges réglés qui les prépare au rôle de citoyen qu'ils sont appelés à jouer.

L'expérimentation de l'enseignement de l'éloquence témoigne ainsi, à un moment où le système éducatif tout entier remet à une place éminente « l'oral », d'une nouvelle façon de l'envisager, de le travailler et de lui donner une richesse qu'il n'a que rarement. La mission a pu constater combien cette richesse, liée à un travail complexe, nourrie par toute une culture de la parole et mettant en œuvre des formes diverses d'activités langagières, était liée à l'articulation étroite de cet enseignement spécifique et du cours de français ; il lui semble donc particulièrement important que ce travail continue à être mené par les enseignants de français, particulièrement bien armés pour éviter une certaine réduction de cet enseignement à une simple technique, d'une part parce que leur formation leur permet de tenir ensemble la dimension analytique (comment fonctionne le discours) et la dimension pratique (comment dire un texte) toutes deux indispensables pour enseigner l'éloquence, d'autre part parce que la fréquentation des textes littéraires mobilise déjà les deux aspects d'argumentation et d'émotion qui caractérisent l'art du discours (Aristote, déjà, indique que le *logos* et le *pathos* sont des preuves pour l'orateur). L'expérimentation apparaît alors comme une occasion de répondre à certaines difficultés aujourd'hui rencontrées, notamment par le passage à l'acte violent de certains adolescents, en tant qu'elle induit une gestion discursive et réglée des « passions » des élèves, parce qu'elle permet aussi de développer des qualités d'empathie et de réflexion critique chez eux.

Enfin, le succès de l'expérimentation semble directement lié au cadre administratif, éducatif et pédagogique qui lui est donné. Force est de constater l'inégal développement de l'expérimentation, selon les académies et les priorités fixées dans les différents territoires. Pour éviter que ne se développe ainsi une iniquité grave dans la formation des élèves, la mission préconise la diffusion la plus large possible de cet enseignement et de l'inscrire dans la grille horaire de la classe de troisième. Elle recommande également de lui donner le soutien pédagogique le plus riche possible, afin d'en faire un véritable enseignement, accompagné d'une formation des enseignants qui l'assument et répondant à un programme assurant son égale qualité, afin également qu'il soit vraiment susceptible d'être évalué.

Liste des préconisations

Recommandation n° 1 : mettre en place des formations académiques qui clarifient les enjeux de cet enseignement et qui diffusent les outils nécessaires pour mettre en œuvre un travail diversifié de la parole.

Recommandation n° 2 : confier aux recteurs et aux DASEN l'impulsion et l'accompagnement des projets et le suivi de la mise en œuvre de l'enseignement.

Recommandation n° 3 : sensibiliser les chefs d'établissement à l'intérêt du travail de l'éloquence en matière de climat scolaire, d'image de l'établissement et de bénéfice éducatif dans tous les apprentissages.

Recommandation n° 4 : entretenir un réseau de référents académiques qui permette de mutualiser les ressources, de valoriser les bonnes pratiques et de faciliter le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre.

Recommandation n° 5 : confier aux enseignants de français la responsabilité de cet enseignement et la mission de le faire rayonner dans toutes les disciplines.

Recommandation n° 6 : assurer la permanence de cet enseignement tout au long de l'année, par exemple avec une heure par quinzaine.

Recommandation n° 7 : ouvrir un groupe de travail sur l'épreuve orale du DNB afin de lui donner tout son sens, sa richesse et ses différentes formes possibles dans le contexte actuel de réappropriation des compétences orales.

Recommandation n° 8 : mettre en place, dans chaque établissement, des événements de parole (lectures oralisées, représentations théâtrales, diction de poèmes, interprétations de discours, joutes oratoires, etc.) qui structurent les apprentissages.

Recommandation n° 9 : généraliser l'enseignement de l'éloquence en l'inscrivant dans le programme de la classe de troisième.

Recommandation n° 10 : mettre en place un groupe de travail qui compile et, le cas échéant, construise ces ressources nécessaires à un travail complet de l'éloquence.

Recommandation n° 11 : saisir le Conseil supérieur des programmes (CSP) afin de construire le programme de cet enseignement de l'éloquence.

« Somme toute fonder une rhétorique, ou plutôt apprendre à chacun l'art de fonder sa propre rhétorique, est une œuvre de salut public. » - Francis Ponge

Présentation de la mission

Par une lettre datée du 3 septembre 2019, le directeur général de l'enseignement scolaire a demandé à la cheffe de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche de diligenter une mission de suivi, d'accompagnement et d'évaluation de la mise en œuvre, dans les académies, de l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de troisième ; il s'agissait notamment d'éclairer les suites à lui donner, notamment quant à son cadrage et à ses perspectives de développement.

La cheffe de l'inspection générale a informé le directeur général de l'enseignement scolaire qu'elle désignait MM. Alain Brunn, Patrick Laudet et Pascal-Raphaël Ambrogi pour effectuer la présente mission.

Dans les circonstances très particulières de la crise sanitaire qui a affecté l'organisation de ses travaux, la mission s'est déroulée dans le courant de l'année scolaire 2019-2020 pour se prolonger jusqu'au mois de janvier 2021 ; elle a fait reposer ses constats et ses préconisations sur de très nombreux échanges avec les services centraux du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, du ministère de la culture, et de leurs services déconcentrés. Elle s'est rendue dans sept académies, a observé précisément le travail mené au sein de onze collèges et fait suivre les observations du travail en classe d'entretiens avec les différents professeurs expérimentateurs et les chefs d'établissement ; elle a participé à plusieurs réunions d'équipes permettant de réunir de nombreux acteurs de l'expérimentation ; elle a enfin eu des échanges réguliers avec le bureau des collèges d'une part, avec différents référents académiques ayant suivi la mise en place de l'expérimentation d'autre part.

Il importe de rappeler préalablement le contexte spécifique qui caractérise la mise en œuvre de l'expérimentation.

Introduction

L'expérimentation portant sur un enseignement d'éloquence en classe de troisième, dans le cadre du cours de français, s'inscrit dans le plan d'action interministériel « À l'école des arts et de la culture »¹, présenté par les ministres de la culture et de l'éducation nationale. Ce plan a affirmé l'ambition de placer les arts et la culture au cœur de l'École. Dans ce cadre, la place de l'expression orale y est réaffirmée en tant que compétence fondamentale pour la réussite scolaire des élèves, et, au-delà, pour leur réussite professionnelle et personnelle.

Dans ce contexte, le projet d'une expérimentation d'un enseignement de l'éloquence, lancé à la rentrée 2018, a fait l'objet d'une collaboration étroite entre le bureau des collèges de la DGESCO et l'Inspection générale de l'éducation (IGEN).

À partir de la rentrée scolaire 2019, 367 établissements, dans 25 académies, ont mis en œuvre, volontairement et à titre expérimental, un enseignement d'éloquence en classe de troisième, à raison d'une demi-heure hebdomadaire supplémentaire en français. La mission tient à saluer le travail remarquable des enseignants expérimentateurs, et la grande qualité de nombre des séances qu'il lui a été donné d'observer, ainsi que l'acuité de la réflexion engagée et des échanges qui ont eu lieu.

Afin d'analyser et d'évaluer l'expérimentation en cours et d'éclairer les suites à lui donner, la mission s'est appuyée sur un réseau constitué de référents académiques désignés en réponse à une demande adressée aux recteurs en juin 2019.

Le rapport, après avoir rappelé les caractéristiques du cadre conceptuel de l'enseignement de l'éloquence, l'ambition que représente l'expression orale, l'intérêt porté à l'expérimentation, mais aussi ses limites, s'attache à décrire la richesse d'une mise en œuvre qu'il importera de garantir et soutient la nécessité de construire un véritable enseignement.

¹ Présenté le 17 septembre 2018.

1. Un contexte favorable à l'expérimentation

1.1. Un intérêt général pour l'éloquence

1.1.1. Les concours d'éloquence : un levier et un piège

Les premières décennies du XXI^e siècle ont vu se développer largement, dans un certain nombre de pays occidentaux et plus particulièrement peut-être en France, un intérêt général pour des exercices de la parole jusque là réservés à des espaces particuliers. Cette aspiration générale s'incarne avec netteté dans la figure du vainqueur de joute oratoire, voire de l'orateur ou du tribun qui semble s'être multipliée ces dernières années au cinéma, en France et en Europe : Maître Périer dans le documentaire *À voix haute* (2016), le personnage fictif interprété par l'actrice Camilla Jordana dans le film *Le Brio* (2017), le Churchill « du sang, du labeur, des larmes et de la sueur » des *Heures sombres* (2017) : à compter du *Discours d'un roi* (2010), on constate une multiplication, dans des films très populaires, de ces figures modernes qui réactivent le modèle cher aux XVI^e et XVII^e siècles de l'Hercule Gaulois, dont la force passe par la langue et qui lie ses auditeurs à ses mots.



Vincent Le Sueur, *Hercule Gaulois, ou L'Éloquence*, d'après le dessin de Raphaël, estampe, 1729. Gallica BNF

Ces films proposent d'ailleurs souvent la représentation d'une difficulté surmontée par un apprentissage de l'éloquence : c'est au fond bien cette autonomisation, ce gain de force (ce que les anglo-saxons appellent *empowerment*) qui fait l'héroïsme de ces personnages, et le succès des histoires ainsi racontées. Une partie du succès de l'expérimentation « éloquence » trouve sans doute une cause dans ces différents films comme dans les concours d'éloquence auxquels bien souvent cette expérimentation a pu se rattacher ; souvent aussi, ces films ou ces concours ont pu fournir une partie des repères utilisés pour construire les pratiques de classe mises en œuvre dans le cadre de l'expérimentation.

Au-delà toutefois de cet espace fantasmatique cher au cinéma (et qui n'est pourtant pas sans s'incarner réellement à travers une multiplicité considérable de concours d'éloquence, à tous les niveaux ou presque du système éducatif), c'est plus largement à une demande sociale importante et légitime que répond cette attention désormais prêtée aux compétences orales des élèves. Parmi les savoir-être professionnels, la capacité à savoir comment parler dans une situation donnée apparaît en effet bien souvent comme une qualité décisive, en particulier en termes d'employabilité ; la capacité d'adaptation d'un individu à une situation donnée implique assurément pour lui de savoir comment parler justement et efficacement. Sans doute trouve-t-on aussi, dans la place nouvelle ainsi faite à l'oral une réponse à la fragilisation de certaines compétences écrites des élèves attestée par certaines études (comme la dictée de l'enquête Lire-Ecrire-Compter de 2017, comparée à celles de 2007 et 1987).

Pour autant, on ne peut identifier « oral » et « éloquence », et il importe donc de préciser la place que peut prendre « l'éloquence » par rapport au travail de l'oral repéré dans les programmes et les pratiques de classe.

1.2. L'oral dans les programmes de collège : la case aveugle de l'éloquence

1.2.1. L'oral, une compétence fondamentale

Depuis plusieurs années, l'oral est en effet régulièrement mentionné dans les programmes d'enseignement du collège : il apparaît en particulier à de nombreuses reprises dans les programmes de français. Ainsi, au cycle 3, la compétence apparaît particulièrement importante et même première :

« Le langage oral, qui conditionne également [comme la lecture et l'écriture] l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. [...] »

Compétences travaillées :

- *Comprendre et s'exprimer à l'oral*
- *Lire*
- *Écrire*
- *Comprendre le fonctionnement de la langue*

Au programme :

La progression dans la maîtrise du langage oral se poursuit en continuité et en interaction avec le développement de la lecture et de l'écriture. Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour :

- *présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue ;*
- *interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs ;*
- *affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations pour préparer un écrit ou une intervention orale ».*

Ce caractère premier de l'apprentissage de l'oral se poursuit encore au cycle 4 :

« L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée.

Cet enseignement s'organise autour de compétences et de connaissances qu'on peut regrouper en trois grandes entrées :

- *le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production »*

À nouveau, l'oral apparaît comme la première des compétences à développer :

« Compétences travaillées :

- *Comprendre et s'exprimer à l'oral*
- *Lire*
- *Écrire*
- *Comprendre le fonctionnement de la langue*
- *Acquérir des éléments de culture littéraire artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle »*

En outre, de nombreuses ressources en soulignent l'importance (ainsi, pour le cycle 3, <https://eduscol.education.fr/226/francais-cycle-3-le-langage-oral>).

1.2.2. Un oral surtout « communicationnel »

Pour autant, il n'est pas sûr que l'oral fasse véritablement l'objet d'un enseignement en tant que tel ; c'est bien plutôt comme le moyen d'assurer d'autres enseignements qu'il est mobilisé dans les classes. Il y a ainsi une sorte de paradoxe qui fait qu'à la mesure même de son importance, sa consistance propre diminue. Cela apparaît nettement dans le texte du décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 (JO du 2 avril 2015) qui définit le socle commun de connaissances ; on y lit en effet, dans la définition du premier domaine, dans les « Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun » :

« Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit :

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

[...] Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. »

On voit que l'oral est défini comme un outil – outil d'expression, de compréhension, de communication, d'argumentation. Ce qui en revanche n'apparaît pas directement dans les programmes, c'est le fait de considérer la parole comme impliquant une culture spécifique, ou au moins des modalités linguistiques spécifiques.

Or c'est précisément ce manque que peut venir combler un travail spécifique de l'éloquence, conçu comme apprentissage d'une parole originale (propre à l'élève), efficace (qui lui permette de se faire entendre), parce que consciente d'elle-même (de ses règles, de ses conditions, de sa valeur).

Si bien sûr le débat réglé est souvent pratiqué dans les classes, dès les premières années de la scolarité, le travail de réflexion sur cette pratique n'apparaît pas toujours ; plus encore, il semble se réduire au cours du collège après les premiers cycles éducatifs² où l'écriture se développe progressivement ; plus que le premier degré, et de façon tout à fait compréhensible, le collège apparaît comme assez fortement centré sur l'écriture. Ainsi, plutôt qu'à observer la situation d'interlocution pour analyser la façon dont elle détermine le fonctionnement d'un discours, l'exercice du débat y sert souvent d'abord à réfléchir sur les arguments échangés. En ce sens, l'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence montre une originalité certaine dans les différentes formes du travail de l'oral au collège car il invite à considérer l'exercice même de la parole comme relevant de procédures qu'il importe de perfectionner et d'approfondir, et qui mérite qu'on s'y arrête – ne fût-ce qu'une demi-heure par semaine ; il donne le temps de considérer ce qu'implique la parole, et non pas seulement ce qu'elle dit. Il apparaît ainsi bien comme le lieu d'une prise de conscience, par les élèves, de ce qu'impliquent nombre des exercices qu'on leur demande.

À cet égard, il apparaît profondément lié au travail mené dans le cadre du cours de français. En effet, le travail sur certains textes à dire autant qu'à lire, donne des outils précieux aux élèves pour analyser des discours qu'ils pourront ensuite imiter, puis produire de façon de plus en plus autonome : parce que le cours de français travaille la langue et analyse des textes, il constitue une voie privilégiée vers la conscience discursive impliquée par un travail raisonné de l'éloquence. Telle page de roman, tel poème et plus encore tel dialogue théâtral sont sans doute des lieux où l'élève découvre et commence à réfléchir sur le fonctionnement de la parole – en particulier lorsque le travail de diction ou de récitation dépasse la simple vérification d'une capacité à oraliser ou restituer, mais a bien l'ambition de traduire ou de produire une intelligence plus grande du texte et d'en restituer ou d'en interpréter les dimensions artistiques et sensibles.

1.3. L'oral au lycée : une demande scolaire qui évolue

Si l'expérimentation a rencontré du succès, c'est ainsi qu'elle s'inscrit dans un contexte porteur, qu'elle complète un enseignement de l'oral éparpillé entre des disciplines qui le prennent pour un adjuvant plutôt que pour un objectif, mais c'est aussi qu'elle est apparue comme une façon pour le collège de préparer ses élèves à devenir des lycéens : l'enseignement de l'éloquence apparaît en effet comme une propédeutique à

² Ainsi, à la maternelle, le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines.

la parole arrivée à « maturité » dorénavant attendue au lycée, qu'il soit général et technologique ou professionnel.

1.3.1. La demande scolaire d'oral

La demande scolaire d'oral est en effet aujourd'hui très forte au lycée, plus sans doute qu'elle ne l'a été pendant des décennies, comme le manifestent très clairement la redéfinition de l'oral des épreuves anticipées de français et le Grand oral au lycée général et technique, aussi bien que l'oral de présentation du chef-d'œuvre au lycée professionnel.

Dans ces différents cas, et au-delà des spécificités propres à chacun de ces exercices, importe surtout la capacité du candidat à développer une parole personnelle et à exprimer ce qui pour lui est source sens.

Les critères d'évaluation orale du chef-d'œuvre au lycée professionnel – et bien que l'épreuve soit plus réduite que l'oral des EAF ou le Grand oral du LGT – font apparaître clairement cette importance dévolue à la parole de l'élève, essentielle pour envisager à la fois la compréhension par l'élève de son travail et sa façon de se situer par rapport à lui ; on trouve en effet les items suivants pour conduire cette évaluation orale :

« La hiérarchisation correcte des informations délivrées pour introduire le sujet.

La clarté de la présentation et la pertinence des termes utilisés.

Le respect des consignes données sur le contenu exigé de la présentation.

L'identification claire, précise et restituée objectivement des points suivants : objectifs du projet, étapes, acteurs, part individuelle investie dans le projet.

L'identification des difficultés rencontrées et de la manière dont elles ont été dépassées ou non.

La mise en avant des aspects positifs ou présentant des difficultés rencontrées au long du projet.

L'émission d'un avis ou ressenti personnel sur le chef-d'œuvre entrepris

La mise en exergue de la pertinence du chef-d'œuvre par rapport à la filière métier du candidat. »

À côté de qualités que l'on évalue souvent aussi à l'écrit, c'est bien l'implication subjective du locuteur que l'oral se voit chargé de manifester : en ce sens, on est très éloigné de l'oral pensé comme substitut à un écrit scolaire peu souvent voué à laisser place à l'individualité de l'élève. À un moment où la massification du système éducatif semble creuser un écart entre ceux qui parlent la langue de l'école et ceux qui échouent à se l'approprier, la considération de cette parole propre de l'élève comme enjeu central de sa formation apparaît bien comme une priorité parce qu'elle peut ensuite permettre à tout élève de s'emparer de la langue de l'école. Son inscription, au cœur d'une importante réforme de l'examen le plus emblématique du système scolaire, le baccalauréat, sous la forme d'un « Grand oral » où sont valorisées les qualités d'argumentation, mais aussi d'expression et d'échange, témoigne ainsi d'un changement de paradigme auquel tout le système est voué à participer et qu'aux yeux de nombreux expérimentateurs l'éloquence prépare de façon particulièrement probante.

1.3.2. Entrer dans l'ère de la discussion : la parole contre la violence

À un moment où la vie discursive des collégiens est fortement marquée par l'influence de la communication numérique et des réseaux sociaux, avec des dérives comme le harcèlement qui apparaissent parfois de façon tragique, le fait de consacrer un espace spécifique à travailler leur parole apparaît enfin comme un enjeu capital.

En apprenant aux élèves à s'exprimer de façon plus attentive et à comprendre les ressorts de leur parole, l'expérimentation leur permet d'entrevoir que la façon de parler détermine aussi la façon de voir le monde. En donnant aux élèves une place véritable dans la parole, c'est ainsi leur manière de penser que l'on développe et l'appétence pour des formes d'échanges plus sophistiquées, plus ludiques et plus averties que celles que favorisent certains outils modernes de communication. En donnant aux élèves le goût de la parole, elle permet de prendre le contre-pied, par l'apprentissage de la langue et la construction du raisonnement, de la rhétorique du vide. En apprenant à donner du sens à leurs propos, à combattre l'accumulation d'instantanés, de phrases primaires, les amoncellements d'opinions, les élèves ayant bénéficié de ce nouvel

enseignement, qui gagnerait donc à être généralisé, entreront progressivement dans l'ère de la discussion et pourront trouver une échappatoire à la fascination pour une violence sans mots.

Ainsi, à l'heure où les nouveaux moyens de communication et la mise en place de réseaux sociaux inventent de nouvelles formes d'interaction, et où une conversation mondiale modélisée par ces réseaux assigne chaque usager à une place discursive prédéterminée, il apparaît particulièrement important de faire en sorte que l'École veille à donner à chaque élève – quel que soit le cadre où il grandit et l'aisance linguistique dont il hérite – une place dans la parole, pour reconnaître pleinement sa qualité de locuteur digne d'expression. C'est l'enjeu d'un tel enseignement de l'éloquence, si l'on tente de redéfinir celle-ci pour les temps démocratiques où nous vivons.

1.4. La spécificité d'un enseignement de l'éloquence : enjeux et choix initiaux

1.4.1. La classe de troisième, fin de la scolarité obligatoire et du collège unique

Le choix de la classe de troisième comme cadre de cette expérimentation renforce singulièrement cette dimension civique d'un apprentissage de la parole par les élèves. La classe de troisième constitue en effet la dernière classe qui a vocation à accueillir tous les élèves, à la fin du « collège unique », avant que les parcours ne se diversifient ; en outre, le diplôme national du brevet (DNB) constitue l'exercice passé par tous les élèves au moment où le « socle commun » a vocation à être acquis ; c'est bien l'idée d'une parole comme bien commun de tous, et en particulier de tous les citoyens que les élèves ont vocation à être, que manifesterait la présence d'un temps spécifiquement dédié à travailler l'égal accès à cette parole pour chacun. La classe de troisième, comme dernière classe commune de tous les élèves, apparaît ainsi bien comme le niveau d'enseignement le plus pertinent pour instituer et généraliser un enseignement de l'éloquence.

C'est d'autant plus le cas qu'elle est une classe souvent décisive dans l'affirmation de leur personnalité par les adolescents : le discours des pédiatres souligne ainsi régulièrement combien la mi-adolescence, autour de quinze ans, est précisément le moment où les jeunes filles et les jeunes gens voient croître à la fois leurs capacités cognitives (avec l'augmentation de la capacité d'abstraction, l'apparition d'une logique des propositions permettant d'accéder à un nombre plus grand d'opérations) et leur curiosité pour le monde qui les entoure comme pour la place qu'ils sont appelés à y jouer (avec un intérêt marqué pour le raisonnement intellectuel et social et le début d'une réflexion plus approfondie sur le sens de la vie et de leur propre existence)³. Il semble donc particulièrement pertinent de mettre en place un enseignement qui permette d'accompagner les élèves à ce stade de leur développement.

La mission a ainsi pu constater, dans les observations faites en classe, combien le travail de la parole – qui consiste, sous sa forme minimale, à parler devant autrui – peut apporter des points d'appui pour les élèves dans ce rapport avec les autres et avec soi qui ne relève pas de l'évidence, dès lors que l'ambition du projet éducatif mis en place le permet. Ainsi, au collège de La Rochelle, la mission voit le 18 février 2020 plusieurs élèves, après un travail en classe sur l'appel de l'abbé Pierre du 1 février 1954, se lever et prendre la parole pour prononcer un discours qu'ils ont écrit sur ce modèle, et consacré à une injustice qu'il leur semble important de dénoncer (liberté d'expression, maltraitance des animaux, pédophilie, racisme, pauvreté en Afrique, féminicide) ; l'un des élèves qui prononce son discours avec le plus d'assurance et d'élégance se révèle être, selon les indications données par ses professeurs, un élève ayant une histoire scolaire compliquée par des problèmes de dyslexie. Le travail conduit dans le cadre de l'expérimentation a manifestement été un cadre permettant à cet élève de se structurer et de se projeter vers l'avenir, en affirmant avec force ce en quoi il croit, et ainsi qui il est (ou qui il veut être).

À cet égard, l'articulation de l'enseignement avec le cours de français apparaît particulièrement porteuse, non seulement en raison du travail spécifique qui peut être mené dans ce cadre sur les compétences d'expression, mais encore parce que les programmes de français sont ceux qui attirent le plus directement l'attention des élèves sur les particularités et la possibilité d'un discours sur soi ; l'autobiographie fait en effet partie des objets d'étude du programme de troisième (« Se raconter, se représenter ») ; c'est le travail et la réflexion de l'élève sur sa propre position dans le discours, sur la façon dont il peut jouer le rôle d'orateur – ce que les anciens appelaient son « caractère », son *ethos* – qui peuvent ainsi être nourris par le travail

³ Voir par exemple M. Devernay et S. Viaux-Savelon, *Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître*, dans *Réalités pédiatriques* n° 187, Septembre 2014, « Dossier neurologie ».

mené en cours de français. Plus largement, le travail sur l'éloquence dans une classe de troisième rencontre assez directement un objet que la recherche actuelle en littérature commence à définir, celui du « style » comme expression d'une « individualisation »⁴ : que cette individualisation puisse se faire par le « style » d'une parole qui s'invente et s'apprend correspond pleinement aux objectifs que se fixe le collège, dans l'apprentissage d'une citoyenneté par les élèves.

1.4.2. Compétences d'expression et compréhension des mécanismes de la parole

La bonne connaissance de la langue dont on use afin de donner à sa pensée ou à ses sentiments une forme simple, précise et impressionnante, est indispensable. Aussi le premier enjeu d'un enseignement de l'éloquence ne peut-il être que dans le travail conduit, en même temps que sur la production du discours, sur l'analyse de cette production : il ne peut s'agir seulement d'apprendre à parler avec éloquence quoique nous y incite la première femme de lettres en Occident, au XII^e siècle, à écrire en langue vulgaire, la grande poétesse Marie de France, affirmant qu'« *à qui Dieu a donné science et de parler bonne éloquence, ne doit s'en taire ni cacher* » ; c'est aujourd'hui à l'école d'assumer cette mission de donner « *science et de parler bonne éloquence* ». Cela suppose alors, inséparablement, d'apprendre à parler et d'apprendre à analyser le fonctionnement de la parole, sa dynamique, ses artifices. La posture de locuteur gagnera ainsi, pour éviter de dériver vers la production mécanique de discours, à s'accompagner d'un travail de réflexion sur les mécanismes de la parole dont on fait l'expérience. En ce sens, apprendre à parler consiste bien, inséparablement, à apprendre à écouter, pour mesurer la spécificité de chaque façon de dire, pour percevoir les implicites engagés par les choix énonciatifs qui ont été faits. Apprendre à dire, c'est apprendre qu'on peut dire de plusieurs façons, mais qu'on ne dit alors jamais exactement la même chose ; c'est faire l'expérience de ces dictionnements différents, et c'est être en mesure de rendre compte de ces différences ; c'est savoir entendre les choix stylistiques à l'œuvre dans toute parole, pour être en mesure d'inventer son propre style.

C'est aussi une façon d'éviter le narcissisme d'une parole virtuose ou fascinante, et donc construire les conditions d'une parole éloquente pour des âges démocratiques où l'égale dignité de chacun dans la parole doit être reconnue : c'est contribuer à développer un esprit critique sans lequel la qualité d'orateur reste incommensurable à celle d'auditeur. C'est cette dimension du travail de l'éloquence qui rejoint très directement les enjeux argumentatifs traditionnellement attachés à la parole convaincante de l'orateur. À cet égard, les travaux engagés par l'école bruxelloise de la nouvelle rhétorique, à la suite des travaux de Chaïm Perelman, constituent assurément une source utile de réflexion et d'inspiration, pour éviter une réduction de l'éloquence à une technique de développement personnel favorisant une aisance à l'oral indifférente à la nature du propos⁵.

1.4.3. Compétences d'argumentation et affirmation sensible d'une subjectivité

Pour autant, il ne saurait être question de réduire le travail de l'éloquence à une pure dimension argumentative et logique, sous peine de manquer ce qui constitue l'autre pan, sensible et esthétique, de ce travail de la parole vive avec les élèves.

C'est en effet aussi une éducation à la dignité de la parole que permet l'éloquence : faire percevoir et comprendre à tous les élèves ce qu'un régime éloquent de la parole exige et institue est à cet égard un enjeu décisif révélé par l'expérimentation. S'il s'agit en effet de conduire les élèves à s'engager dans leur parole, à défendre avec force des idées et des valeurs qui leur semblent importantes, à manifester leur adhésion vis-à-vis d'idéaux qu'ils invitent leurs auditeurs ou leurs interlocuteurs à partager, il importe de ne pas réduire le travail du discours à sa seule dimension logique, mais bien de manifester la façon dont l'élocution, par le choix d'un phrasé, d'une syntaxe et d'un vocabulaire, la diction, par ses inflexions et ses partis pris mélodiques, témoignent tout autant que la structuration rationnelle de l'énoncé de la valeur de celui-ci. Ce travail sur l'énonciation – et l'énonciation vive de la parole orale, prononcée dans un *ici et maintenant* qu'il importe aussi de savoir comprendre et prendre en compte – apparaît ainsi comme décisif pour construire un enseignement complet de l'éloquence ; loin de se satisfaire d'une entrée argumentative, qui ferait croire que tout est *indifféremment* argumentable, il s'agit de sensibiliser les élèves à la dimension esthétique à l'œuvre dans toute expérience intense de la parole : le détour du théâtre, de la diction poétique, de certaines

⁴ Voir Marielle Macé, *Styles, Critique de nos formes de vie*, Paris, Gallimard, 2016.

⁵ Voir aujourd'hui les travaux d'Emmanuelle Walbron, par exemple *L'Homme rhétorique - Culture, raison, action*, Paris, Cerf, 2013.

ritualisations de la parole (diction baroque, théâtre japonais, discours politique, etc.) peuvent alors constituer d'utiles mises en perspective pour éviter une réduction de l'éloquence à une technique argumentative.

Cette dimension « esthétique » de la parole (au sens où elle est formalisée, et où sa forme codifiée fait l'objet d'un apprentissage, au sens également où elle « touche » les auditeurs) renvoie en fait à la façon dont cette expérience discursive doit permettre d'approfondir d'indispensables qualités d'empathie – de « fraternité » – chez les élèves : savoir parler à l'autre et savoir l'écouter, savoir s'adresser à un auditoire que l'on n'a pas choisi et qui peut être différent de son cercle habituel sont autant d'apprentissages nécessaires à une vie républicaine pacifiée, où le dissensus prend forme dans des procédures discursives sur lesquelles chacun s'accorde, et nécessaires pour résoudre une crise actuelle de l'expression démocratique⁶.

1.4.4. Un enseignement ouvert sur une multitude de projets

Cet objectif important, souvent recherché à défaut d'être toujours complètement nommé par les interlocuteurs rencontrés par la mission, a pu se mettre en place à travers des modalités multiples et variées.

Il apparaît en effet que la prise de parole des élèves, pour être à la fois inventive et les conduire à une compréhension des dynamiques de parole qui leur permette d'y trouver une place, un vrai lieu, suppose bien souvent de nourrir le travail par des travaux et des formes de parole multiples. Bien souvent, les équipes enseignantes engagées dans ce projet ont ainsi eu tendance, conformément aux pistes indiquées, à proposer des activités variées, afin de permettre aux élèves de découvrir les différents aspects de la production des discours, d'en comprendre les enjeux et la structure, pour être en situation d'en produire à leur tour : travail d'oralisation de textes écrits, d'improvisation, de récitation, mise en place de scène théâtrale, écriture et diction de discours par les élèves par exemple.

La plupart du temps, les séances de travail fructueuses auxquelles la mission assiste s'inscrivent dans un plan de travail annuel qui manifeste un souci véritable de donner aux élèves une vraie culture de la parole, plutôt que la maîtrise d'un format prédéterminé de discours : *a contrario*, les séances où les exercices s'enchaînent sans que soit expliqué leur enjeu, de façon finalement assez répétitive, et où le projet pédagogique se résume en un objectif ponctuel (un concours d'éloquence parfois), ne témoignent pas toujours d'une grande efficacité dans l'appropriation par les élèves des codes de la parole.

Recommandation n° 1 : mettre en place des formations académiques qui clarifient les enjeux de cet enseignement et qui diffusent les outils nécessaires pour mettre en œuvre un travail diversifié de la parole.

2. La mise en œuvre de l'expérimentation

2.1. Le lancement de l'expérimentation

Lancée à la rentrée 2018, le projet d'une expérimentation d'un enseignement de l'éloquence a fait l'objet d'une collaboration étroite entre le bureau des collèges de la DGESCO et l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) : le copilotage d'un groupe de travail, au cours de l'année scolaire 2018-2019, dans la perspective d'une mise en place générale d'une demi-heure d'éloquence en classe de troisième, a conduit à réfléchir à la place d'un tel enseignement dans le cursus d'un collégien et aux différentes formes qu'il pourrait prendre ; les membres du groupe de travail – IPR, formateurs, professeurs – ont ainsi identifié un certain nombre de compétences et d'actes de parole susceptibles de structurer un tel enseignement⁷. Surtout, s'y est affirmée l'importance de sanctuariser un temps spécifiquement consacré à un travail particulier de la parole de l'élève, qui ne soit pas une « demi-heure d'oral », alibi conduisant à enfermer ensuite les élèves dans le silence partout ailleurs ; si au contraire la présence d'un travail à l'oral et de l'oral est nécessaire dans toutes les disciplines, l'enseignement de l'éloquence apparaît comme le lieu d'une expérience autre de la parole pour tous les élèves : expérience plus forte, plus marquée, où le langage s'éprouve au-delà de son pouvoir communicationnel, pour ce qu'il est en propre.

⁶ Voir notamment les travaux initiés autour de l'ouvrage de Pierre Rosanvallon, *Le Parlement des invisibles*, Le Seuil, 2014 (« Raconter la vie »).

⁷ Voir l'annexe 2, qui synthétise et reprend les grandes lignes de ce travail, et infra, 5.4.

Malgré le travail ainsi engagé, la lettre de cadrage élaborée pour dessiner le cadre de l'expérimentation est restée volontairement assez ouverte, pour plusieurs raisons⁸.

D'abord, le caractère d'expérimentation de l'enseignement semblait suffisamment intéressant pour pouvoir être maintenu le plus largement possible, et l'espoir de la mission était précisément d'aller voir dans les établissements ce que l'inventivité pédagogique des équipes mettait en place ; le pari d'un cadre très libre a ainsi été fait, suscitant ensuite sur le terrain souvent de l'enthousiasme vis-à-vis d'une liberté pédagogique fortement reconnue, parfois aussi un peu d'inquiétude lorsque tel enseignant avait le sentiment de manquer de points de repère et d'outils pour construire son travail.

Ensuite, le fait que la demi-heure d'éloquence doive être financée sur la marge d'autonomie de l'établissement conduisait à considérer que cette autonomie engageait aussi une forme de liberté d'organisation forte pour les chefs d'établissement et les équipes enseignantes.

Enfin, le fait que l'expérimentation soit lancée tardivement au printemps 2019, à un moment où les choix budgétaires étaient pour la plupart d'entre eux déjà actés, rendait délicat un verrouillage trop fort des protocoles de mise en œuvre. La mission aura entendu, invariablement, lors de chacun de ses déplacements dans les établissements, en même temps que le regret d'un horaire très étroit, la difficulté que pouvait présenter le montage d'une expérimentation pour laquelle les moyens n'étaient pas forcément abondés. Le principal frein au développement de cet enseignement apparaît bien comme la contrainte budgétaire consistant pour chaque établissement dans la nécessité de financer sur sa marge d'autonomie limitée l'existence de ces heures.

2.1.1. Un engagement académique inégal

Selon l'implication des recteurs, des DASEN, des secrétaires généraux d'académie, selon aussi l'engagement des chefs d'établissement, la mise en œuvre de l'expérimentation a semblé très inégale ; si une académie comme celle d'Orléans-Tours a pu, en raison de la volonté affirmée de la rectrice, fortement s'engager dans l'expérimentation, si le rôle de la secrétaire générale de l'académie de Dijon a pu faciliter la mise en place de l'expérimentation dans l'académie, d'autres territoires se sont heurtés à une plus forte indifférence des autorités et politiques académiques dont les priorités très marquées ne pouvaient plus s'ouvrir à cette expérimentation, quelle qu'elle ait pu être l'énergie déployée par les référents académiques de l'expérimentation dont la mission tient à souligner le rôle essentiel et souvent moteur⁹.

Recommandation n° 2 : confier aux recteurs et aux DASEN l'impulsion et l'accompagnement des projets et le suivi de la mise en œuvre de l'enseignement.

2.1.2. Le volontarisme des collèges et le rôle décisif du chef d'établissement

La personnalité du chef d'établissement et son intérêt pour le projet éloquence apparaissent comme des facteurs absolument décisifs pour la mise en place et la réussite de l'expérimentation. C'est à la fois la façon d'organiser les moyens, en adossant l'enseignement à d'autres dispositifs (AP, EPI, etc.) ou en favorisant des choix clairs pour cet enseignement (en renonçant à certains dédoublements par exemple), et l'ambition pédagogique attachée au sens de ce travail qui semblent ici décisifs. À cet égard, en zone rurale comme en zone urbaine, dans un établissement REP comme dans un établissement favorisé de centre-ville, il semble important de pouvoir associer étroitement les personnels de direction à la mise en place de cet enseignement.

Recommandation n° 3 : sensibiliser les chefs d'établissement à l'intérêt du travail de l'éloquence en matière de climat scolaire, d'image de l'établissement et de bénéfice éducatif dans tous les apprentissages.

2.1.3. Le rôle des référents académiques

C'est enfin le rôle des référents académiques qui mérite d'être souligné : en échangeant avec les équipes, en dialoguant avec les chefs d'établissement, ils ont pu apporter des réponses précieuses aux problèmes qui pouvaient se poser dans la mise en place de cette expérimentation. Leur expertise pédagogique, les liens

⁸ Voir annexe 2.

⁹ Voir les éléments dégagés par le travail du bureau des collèges de la DGESCO, que nous remercions de son aide, et dont certains éléments sont repris dans l'annexe 3.

qu'ils pouvaient avoir avec la DAC – et donc le fait qu'ils puissent faciliter l'intervention de professionnels extérieurs (notamment d'acteurs) dans les établissements –, les formations qu'ils ont pu organiser pour les enseignants expérimentateurs ont été autant de jalons utiles et même indispensables pour que l'expérimentation se déploie avec le succès qui a été le sien, non seulement dans de très nombreux établissements, mais encore avec un accueil très favorable chez la quasi-totalité des membres de la communauté éducative rencontrés par la mission. Il importerait donc, dans l'éventualité d'une généralisation de cette expérimentation, de systématiser la mise à disposition de ressources pour les enseignants et de garder actif le réseau de collaboration qui a pu se mettre en place dans certaines académies, notamment à l'occasion de formations et de partages d'expériences par les différents acteurs impliqués dans le dispositif.

Recommandation n° 4 : entretenir un réseau de référents académiques qui permette de mutualiser les ressources, de valoriser les bonnes pratiques et de faciliter le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre.

2.2. Un enseignement en dialogue avec d'autres enseignements

2.2.1. Un travail qui a vocation à rayonner dans toutes les disciplines

Si les professeurs de lettres constituent la majorité des enseignants à s'être lancés dans l'expérimentation¹⁰, ils ne sont pas pour autant les seuls à en avoir tenté l'aventure ; on y trouve aussi, de façon très minoritaire, des enseignants d'histoire-géographie ou de langue.

C'est d'autant plus souvent le cas, pour les situations regardées de près par la mission, pour les collèges dans lesquelles le travail engage toutes les classes de troisième, qui implique alors un collectif enseignant comportant aussi un ou plusieurs enseignants de lettres.

Cet intérêt pour l'éloquence témoigne d'une conscience de la plus-value réelle que cet enseignement peut apporter dans toutes les disciplines, en accompagnant l'élève dans la construction d'une parole de plus en plus autonome qui lui permette de s'approprier mieux les connaissances qui lui sont données. Le savoir-faire des enseignants de langue, l'expérience des débats et de la réflexion sur les valeurs des enseignants d'histoire-géographie – en particulier à travers l'enseignement d'EMC qu'ils assument – apparaissent à la mission comme d'utiles points d'appui pour un travail de l'éloquence qui peut résonner au-delà de la demi-heure affectée. Il semble toutefois difficile, aux yeux de la mission, de partager cette demi-heure entre plusieurs enseignants, au risque de voir l'enseignement s'éparpiller en une multiplicité d'activités centrifuges.

2.2.2. Un lien essentiel avec le cours de français

L'attention portée en cours de français au langage fait sans doute de lui l'enseignement privilégié auquel se rattache un enseignement de l'éloquence et les professeurs de français ne s'y sont pas trompés en prenant en charge de façon très volontaire l'expérimentation lorsqu'elle était possible dans leur établissement.

Parce qu'il considère la langue à la fois comme un objet de son enseignement et comme ce qui constitue les œuvres qu'il étudie, le cours de français au collège apparaît en effet comme celui qui a le plus de lien avec l'objet de l'expérimentation. Aussi, toute mise en voix – d'un poème, d'une page de roman ou d'essai, qu'elle prenne ou non la forme d'un dialogue – constitue un moment d'expérience et de réflexion sur ce que suppose et ce que permet la communication orale, ses moyens et ses nuances : ce travail d'analyse de l'expression humaine s'approfondit encore lorsque l'attention se porte sur des textes ou des enregistrements de monologues ou de dialogues, qui conduisent à réfléchir directement sur le lien entre la personne qui parle et ce qu'elle dit ; à cet égard, le travail mené sur le théâtre pendant les trois premières années du collège constitue un appui utile pour l'enseignement (le programme de troisième n'indiquant pas d'objet d'étude théâtral), qui lui-même vient ainsi compléter ce qui est parfois perçu comme un manque dans les programmes du collège. Le travail de mise en voix par les élèves de ces monologues et de ces dialogues, qui apprend à varier le sens et l'interprétation, permet aux élèves de se familiariser avec le travail exigé par une prestation orale de qualité. La lecture, l'analyse et la pratique du théâtre offrent autant de perspectives pour observer et penser la parole telle qu'elle se déploie et agit dans des contextes variés. Le travail de l'éloquence peut ainsi se nourrir de l'étude de textes théâtraux menée par la discipline du français, en tant qu'elle rend compte des logiques discursives (maximes conversationnelles, construction rhétorique d'une tirade, etc.) et

¹⁰ Plus de 95 %, d'après les éléments rassemblés par le travail du bureau des collèges.

recourt à l'analyse des mises en scène. Plus généralement, c'est l'analyse pragmatique des rapports entre situation d'énonciation et production d'un énoncé que le cours de français permet de nourrir et qui sous-tend ensuite directement le travail sur l'éloquence, en même temps que le travail stylistique mené dans le même cadre peut se transposer directement dans la construction par les élèves de textes voués à être dits.

Aussi bien le travail dans le cadre de l'expérimentation éloquence est-il d'autant plus aisé, indiquent plusieurs enseignants rencontrés par la mission, lorsque l'on peut organiser des allers et retours avec le programme de la classe ordinaire : ainsi un enseignant à Dijon, un autre à Nice expliquent-ils qu'ils prennent régulièrement appui sur le cours de français qu'ils donnent à la classe, tout en se montrant attachés à la ritualisation et à l'inscription dans l'emploi du temps d'une heure d'éloquence une semaine sur deux, qui dessine le cadre d'un travail spécifique. De façon plus souple, des enseignantes d'un établissement REP+ de Paris indiquent qu'elles circulent régulièrement entre travail du cours et travail de l'éloquence, pour donner au travail de la parole un aliment (des textes, des thématiques, des modèles discursifs) sans quoi il n'avancerait pas vraiment.

La porosité de certains objets d'étude du programme de troisième, les compétences orales visées par le cours de français, l'attention au discours qui se met en œuvre dans un cours de lettres sont autant de leviers qui articulent nécessairement l'enseignement de l'éloquence avec le cours de français, dont l'ambition est bien de donner une culture de la parole et une intelligence de la langue : si d'autres disciplines savent avec profit venir en renfort pour étendre encore le champ de l'éloquence, il semble important à la mission d'affirmer qu'en tant qu'enseignement, l'éloquence ne saurait être rattachée qu'au cours de français.

Recommandation n° 5 : confier aux enseignants de français la responsabilité de cet enseignement et la mission de le faire rayonner dans toutes les disciplines.

2.3. Le bénéfice d'un enseignement structurant au-delà des compétences disciplinaires

2.3.1. Dans la vie de l'établissement

Les équipes rencontrées par la mission sont unanimes : si l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence montre des bénéfices, c'est bien au-delà des seules compétences d'expression rattachées au cours de français, ou même aux différents enseignements disciplinaires : c'est le climat scolaire de l'établissement tout entier qui bénéficie d'un tel travail. Comme le résume un principal de collège à La Rochelle, son adjoint et les enseignantes qui ont mis en place l'expérimentation, la grande force de ce travail tient à la part très importante qu'y tient l'émotion, en général refoulée par le contexte scolaire ; comme cette émotion – celle qui pousse à parler, celle que l'on ressent dans l'écoute – est ici travaillée et déterminée par les objectifs d'expression et de formalisation d'un discours à produire et d'une diction à élaborer, « l'émotion devient un facteur de cohésion » ; restituer un discours, devant le jury et toute la classe, favorise un développement de l'empathie des uns pour les autres, élèves et enseignants compris ; le fait de savoir raconter son histoire, de faire partager son point de vue lie autrement le groupe classe et les enseignants ; le fait, enfin, d'être réunis autour de difficultés partagées et bientôt surmontées. C'est aussi ce que la mission voit dans le travail de classe mené au collège Henri Martineau de Coulonges-sur-Autize, petit collège rural très différent de l'établissement de centre-ville de La Rochelle, où la progression annuelle construite par la professeure conduit le jour de la visite à voir les élèves présenter – sans l'avoir préparé au préalable – leur plus grande passion. C'est alors la position de l'enseignante qui permet, au cours de la séance, de vrais progrès des élèves à la fois dans la construction de leur discours, quelle que soit leur appétence naturelle pour le fait de parler en public, et dans la réflexion sur la situation (dont les difficultés sont clairement identifiées par l'enseignante, avec un public qui n'est pas que la classe et plus encore peut-être l'absence de support derrière lequel s'abriter, ce qui expose l'orateur, même pour quelques minutes, devant les auditeurs) : sa propre parole vient généreusement étayer les prises de parole des uns et des autres, et aider chacun à comprendre les progrès qu'il a déjà faits depuis le début de l'année, tout en fixant des objectifs pour la suite. Les élèves sortent de la classe avec la satisfaction d'une étape dûment franchie.

Cette circulation de la parole et cette nouvelle place faite à l'élève dont la singularité se voit clairement manifestée devant tous apparaissent comme des facteurs décisifs pour établir un climat scolaire serein et porteur : le collège parisien REP+ approché par la mission le confirmera encore, comme un collège dijonnais dans lequel l'enseignant construit un travail exemplaire en allant « de la pratique vers la conscience », ce qui permet aussi de faire émerger des problèmes (antisémitisme, homophobie, etc.) affrontés à hauteur

d'élèves : on voit alors comment la parole devient, lorsqu'elle est travaillée de façon à ce que raison et passion y trouvent leur juste place, un facteur de cohésion dans l'établissement. Elle permet même, le cas échéant, d'assumer une partie des missions déléguées à l'EMC en instituant un espace de parole réglé et serein, où peuvent prendre place des voix différentes qui apprennent à s'entendre (et en cela, l'enseignement consonne pleinement avec l'objectif des programmes d'EMC des cycles 2 à 4 : « Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé »). C'est bien à la formation des citoyens que contribue ainsi l'enseignement de l'éloquence, selon une modalité pratique qui n'est pas exactement celle de l'enseignement d'EMC à proprement parler, parce que cette formation du citoyen n'est pas l'objectif de l'enseignement de l'éloquence, mais une de ses conséquences – à cet égard, les travaux des historiens de la rhétorique sont assurément d'une aide précieuse pour comprendre les enjeux et concevoir les exercices et la progression dans la parole et la réflexion des élèves¹¹. Tout cela suppose des habitudes et une continuité qui imposent un travail régulier et approfondi de la parole des élèves.

Recommandation n° 6 : assurer la permanence de cet enseignement tout au long de l'année, par exemple avec une heure par quinzaine.

2.3.2. Pour créer des liens entre différents établissements et renforcer un réseau

Le rôle qu'un tel enseignement peut jouer pour assurer la cohésion d'un établissement apparaît aussi, d'après plusieurs interlocuteurs de la mission, dans les liens qu'il lui permet de nouer avec d'autres établissements, en favorisant les échanges au sein d'un réseau d'établissement qui souvent n'existe pas de la même façon pour tous les membres de la communauté éducative. Ainsi, l'existence de joutes oratoires entre établissements différents permet à la fois, aux yeux de plusieurs chefs d'établissement, de renforcer l'identité de chacun des collèges et de l'inscrire dans un ensemble plus vaste. Cet élément, bien identifié dans le cas de réseaux fortement constitués (les établissements privés catholiques parisiens, par exemple), apparaît aussi comme un levier pour sortir d'un certain enclavement : c'est ce qu'indiquent la chef d'établissement et son adjointe dans un collège de Pithiviers, où la poursuite d'étude et l'ambition scolaire sont parfois restreintes par une certaine difficulté des élèves à se projeter au-delà de l'établissement. En allant débattre avec d'autres établissements dans le cadre de joutes oratoires qui ont lieu entre plusieurs établissements, c'est à la fois la fierté des élèves qui se voit renforcée et leur ouverture psychologique à une mobilité qu'implique nécessairement pour eux la poursuite d'études.

2.4. Prolongements éventuels vers le diplôme national du brevet

Le positionnement d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième ouvre enfin la question du lien envisageable entre cet enseignement et l'épreuve orale de soutenance du DNB ; dans plusieurs établissements, la mission entend l'équipe éducative et l'équipe administrative indiquer que l'horizon de cette épreuve justifie et valorise aux yeux des élèves et des parents la proposition de cette expérimentation d'un oral d'éloquence.

Au demeurant, les attendus de cette soutenance orale de quinze minutes, qui conduit l'élève à exposer – seul ou en groupe – un objet d'étude travaillé dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts, un des projets menés au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) du cycle 4, ou d'un des parcours éducatifs suivis (parcours Avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé, parcours d'éducation artistique et culturelle), et où la moitié des cent points est consacrée à la « maîtrise de l'expression orale », pourraient assez facilement se voir détaillés par un travail mené dans le cadre d'un enseignement de l'éloquence ; ils constitueraient alors, à la fin du collège, un point de repère utile dans la construction d'un parcours oral de l'élève.

Plus encore, et dans la perspective du Grand oral (pour le lycée général et technique), et même de la présentation orale du chef-d'œuvre (pour le lycée professionnel), la soutenance orale du DNB pourrait évoluer et finir de s'autonomiser vis-à-vis de l'écrit (trop de soutenances orales consistant en effet encore en la restitution orale d'un texte écrit, en particulier le rapport de stage de l'élève) ; l'enjeu pourrait alors être d'intégrer une réflexion de l'élève sur son parcours au collège et les perspectives qu'il envisage pour les années suivantes, peut-être sous une forme plus dialoguée avec l'examineur. À un moment où les enjeux d'orientation deviennent cruciaux avec la logique de parcours individualisés portée par la réforme du lycée

¹¹ Voir notamment Pierre Chiron, *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*, Paris, Les Belles Lettres, 2018.

général et technologique, et où la poursuite d'études peut impliquer, à moyen voire court terme, l'hypothèse d'une mobilité sans doute à renforcer pour l'élève, concevoir l'oral du diplôme national du brevet comme un moment d'expression et de dialogue constituerait une piste de travail intéressante pour accompagner l'élève dans une maturité qu'il devient particulièrement important d'assurer ; l'enjeu est au demeurant déjà présent à court terme pour l'élève, alors que se pose l'alternative du lycée général et technologique d'un côté, du lycée professionnel de l'autre, et à moyen terme à quelque mois de choix plus précis encore, dans quelque voie que s'engage l'élève à l'issue de la seconde, qu'il s'agisse d'aller vers la voie technologique pour la préciser à la fin de la première, vers la voie générale en choisissant des enseignements de spécialité structurants, ou encore de choisir entre les différents métiers d'une même famille à l'issue de la seconde professionnelle. Sans transformer l'oral en exercice d'orientation, amener l'élève à commencer une réflexion sur ses choix, ses goûts, ses envies, à construire un discours argumenté pour en évaluer les forces et les faiblesses, à s'engager enfin dans un discours généreux qui fasse partager son point de vue et sa sensibilité, serait assurément en cohérence avec l'évolution actuelle de la transformation du système éducatif, comme avec la demande sociale et politique à laquelle cette évolution répond ; cela suppose sans doute d'offrir un choix plus grand dans les formes de parole autorisées par l'examen pour permettre à l'élève de faire entendre sa voix propre.

Recommandation n° 7 : ouvrir un groupe de travail sur l'épreuve orale du DNB afin de lui donner tout son sens, sa richesse et ses différentes formes possibles dans le contexte actuel de réappropriation des compétences orales.

3. Les limites d'une appréhension purement technique de l'éloquence

3.1. Bénéfices d'une pédagogie de projet

Quand il est organisé avec souplesse et inventivité, objet d'une rencontre régulière par semaine ou quinzaine placée dans l'emploi du temps des élèves, l'enseignement d'éloquence bénéficie cependant de toute la dynamique de projet. Les meilleures mises en œuvre vues par la mission ont su combiner des temps spécifiques de « laboratoire », où l'on travaille très artisanalement l'art du discours et de la parole, avec des temps plus solennels de « prestation de parole », des moments de passage « en scène » ou « au barreau », où chaque élève peut tour à tour entrer dans une expérience forte du dire et du parler.

L'enseignement d'éloquence, sans en faire une fin en soi, débouche aussi naturellement, tout au long de l'année ou en fin d'année, sur des petits événements publics au sein du collège : prises de parole, discours, petites scènes, jeux oratoires divers qui donnent sens, saveur et finalité au travail ordinaire de la classe.

Ménager régulièrement ces temps de pratique semble en effet essentiel pour réussir à modifier et à enrichir la relation intime des élèves à la parole. La lecture à haute voix, en particulier, permet cette expérience humainement fondatrice pour les élèves où souvent, comme le dit Olivier Py, pour la première fois leur voix s'élève : *« ils s'adresseront pour la première fois à un auditoire plus grand, plus universel que leur alter ego ou leur famille. Ils ont déjà crié, ils ont parlé fort dans les combats, mais leur voix ne s'est jamais élevée. Pour s'élever, elle va commencer par s'élever au-dessus d'elle-même, au-dessus d'eux-mêmes, au-dessus de cette identité de trois sous. Elle va présupposer un auditoire plus grand, elle commence à tutoyer l'universel, elle s'aventure hors du temps¹². »* Trop rares en effet dans le cursus scolaire, hormis les oraux d'examen eux-mêmes, sont ces moments solennels où s'éprouvent la responsabilité éminente du dire et la saveur de la parole dans son déploiement propre.

Recommandation n° 8 : mettre en place, dans chaque établissement, des événements de parole (lectures oralisées, représentations théâtrales, diction de poèmes, interprétations de discours, joutes oratoires, etc.) qui structurent les apprentissages.

3.2. Les dérives d'un entraînement réduit à une technique

Le paradoxe de l'enseignement de l'éloquence aujourd'hui consiste sans doute dans le fait qu'il existe souvent de façon très autonome vis-à-vis des autres enseignements, là où, dans l'organisation et la pensée

¹² Olivier Py, De l'éducation, « La parole comme présence à soi et au monde », in *Cultivez votre tempête*, Actes sud - papiers, 2012, p. 40.

de l'éducation à l'œuvre du XVI^e au XIX^e siècle, il constituait le couronnement d'apprentissages progressifs et cumulatifs concernant tous les savoirs : là où la rhétorique était une véritable culture, permettant aux élèves de se faire locuteurs parce qu'ils avaient acquis la maîtrise, inséparablement, de ce dont ils parlaient et des diverses façons d'en parler, là où la construction de tous les savoirs convergeait dans l'objectif de faire de l'élève un orateur, l'éloquence tend aujourd'hui parfois à se présenter comme une technique, un savoir-faire fondé sur des procédés empruntés ponctuellement à la tradition rhétorique et qui font l'économie de ce qu'impliquaient ces procédés dans les civilisations qui les avaient élaborés. Les historiens de la rhétorique ont pourtant pu souligner comment c'est bien une progression des apprentissages, liée à un approfondissement de la maîtrise des genres de l'oral, qui guidait la pratique éducative des âges rhétoriques¹³. Le risque est alors, en n'adossant pas l'enseignement de l'éloquence à un enseignement culturel capable de le nourrir, de créer, plutôt qu'un véritable enseignement de l'éloquence, des ateliers d'oral où l'on réduit la parole des élèves à la production mécanique de quelques phrases forgées – avec les meilleures intentions du monde – par un enseignant concevant peut-être sa séance de façon trop autarcique, et avec la perspective d'une réalisation n'impliquant l'élève que superficiellement : la mission a ainsi pu assister à une séance lors de laquelle les élèves d'une classe viennent à tour de rôle devant les autres se présenter selon un protocole qui les contraint à se définir en quelques phrases, par leur nom, un adjectif qui définit leur caractère (et « lunatique » semble alors devenir le trait le plus commun des adolescents) et une phrase qui nomme leur passion ; le caractère répétitif du travail, le manque de retour sur chaque proposition, l'absence de variation à un moment où c'est au contraire le style de chacun qu'il s'agirait de faire émerger rend l'ensemble peu efficace. De la même façon, certains concours d'éloquence mis en place dans un établissement – ou entre plusieurs établissements – se révèlent *in fine* assez dangereusement contreproductifs, lorsqu'ils n'envisagent pas l'éloquence autrement que comme une technique vouée à une efficacité ponctuelle, et non comme une découverte sensible et intelligente de la parole, offerte et proposée à tous ; à force de vouloir distinguer les meilleurs techniciens, s'impose une logique d'éliminations pour que ne reste qu'un seul parfait orateur – tous les autres élèves ayant donc finalement surtout appris que face à meilleur que soi, mieux vaut se taire : sans doute une telle dérive manifeste-t-elle, outre l'exigence d'un travail qui reste de bout en bout collectif, l'aporie d'une conception de l'éloquence réduite à n'être qu'une technique efficace ; au contraire, l'enjeu d'un véritable « enseignement », qui ne se réduise pas à un « atelier », tient à l'inscription de cette technique dans ce qui lui donne sens : une véritable culture de la parole ; le travail du discours n'est en effet, montrent bien les historiens de la rhétorique et de l'éloquence, qu'un aspect plus vaste d'un art qui engage toute la personne du locuteur – le « caractère » entier d'un orateur voué à être un « homme de bien », pour reprendre les termes répétés par les traités de rhétorique de l'antiquité à la première modernité.

4. Une richesse de mises en œuvre à garantir

4.1. Un objet mobilisateur et fédérateur

L'expérimentation portant sur un enseignement d'éloquence en classe de troisième, dans le cadre du cours de français, s'inscrit dans le plan d'action interministériel « À l'école des arts et de la culture »¹⁴, présenté par les ministres de la culture et de l'éducation nationale. Ce plan a affirmé l'ambition de placer les arts et la culture au cœur de l'École. Dans ce cadre, la place de l'expression orale y est réaffirmée en tant que compétence fondamentale pour la réussite scolaire des élèves, et, au-delà, pour leur réussite professionnelle et personnelle.

Si la question de l'expérimentation et de l'innovation traverse depuis longtemps le champ éducatif, elle prend tout particulièrement ici une forme aux effets mobilisateurs indéniables. Outre les effets attendus sur la réussite de tous les élèves, le développement de leurs compétences, c'est bien l'espace de la classe, puis l'établissement dans son entièreté qui bénéficient incontestablement des vertus de l'objet mobilisateur que représente l'enseignement de l'éloquence.

La mission a pu constater que le dispositif s'inscrivait progressivement au sein d'un environnement académique et régional très souvent porteur. Il est nombre d'exemples d'offres en la matière

¹³ Voir Pierre Chiron, *op. cit.*

¹⁴ Présenté le 17 septembre 2018.

particulièrement cohérentes (éloquence et théâtre, éloquence et engagement, parole citoyenne, apprentissage du débat, concours d'éloquence, etc.).

C'est cependant au premier chef l'espace de la classe et au sens large celui de l'établissement qui est investi et concerné. À l'issue de la classe de troisième, c'est avant tout la réussite de l'épreuve du diplôme national du brevet (DNB) qui est visée. Au-delà, c'est le Grand oral qui est concerné, « *épreuve permettant au candidat de montrer sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante* »¹⁵. Dans cette double perspective, l'accompagnement des élèves, leurs succès confortés sont autant de facteurs constitutifs d'une communauté scolaire renforcée.

Mais le temps offert à la forme expérimentale de l'enseignement a incontestablement permis aux établissements engagés de s'inscrire dans une dynamique complémentaire, un corollaire pédagogique et artistique, qui viendra à la rentrée 2021 permettre la création d'une troupe de théâtre au sein de chaque collège et ce, rappelons-le, tel que le plan d'action interministériel en avait manifesté l'ambition. C'est l'une des perspectives que révèle la mise en œuvre de l'expérimentation. Elle aura à l'évidence un effet mobilisateur démultiplié. Dans nombre d'établissements, les enseignants se sont déjà inscrits, avec conviction et succès, dans cette perspective.

L'image, la personnalité d'un établissement, la perception de ce dernier au sein de sa collectivité de rattachement, sont, elles aussi, des considérations dont le caractère fédérateur doit être considéré. Tout comme l'engagement dans l'expérimentation et l'affectation de moyens qui en permettent l'épanouissement, ils demeurent les résultantes de l'effet « chef d'établissement » et viennent conforter la place de pilote engagé qui revient aux personnels de direction. Ces derniers favorisent l'inscription de l'enseignement de l'éloquence dans une approche transversale et interdisciplinaire. Au-delà de cette nécessaire impulsion et des moyens accordés à son inscription dans la durée, c'est vers l'appropriation de l'expérimentation par l'ensemble de la communauté éducative que doivent tendre les efforts déployés, vers une généralisation à l'ensemble des établissements et du territoire, eu égard à l'importance de l'enjeu et à sa place stratégique dans les évolutions en cours du système entier.

4.2. Une appropriation nécessaire par les élèves, les équipes enseignantes et les chefs d'établissement

Il a été donné à la mission d'apprécier l'adhésion de la communauté éducative au projet, ce que confirment les visites conduites dans différentes académies. L'expérimentation bénéficie d'un degré d'intensité proportionnel à l'engagement de l'équipe animée par le chef d'établissement. Ce sont en premier lieu les battements du cœur pédagogique de l'enseignant qui donnent la réelle mesure du succès de l'expérimentation. C'est toujours là que résident forces et faiblesses de nombre de dispositifs dont le succès est essentiellement fondé sur les compétences d'un seul ou d'un binôme pédagogique et administratif, et sur son aptitude à s'inscrire dans la durée et dans l'espace. L'enthousiasme rencontré par le dispositif dans les différents lieux visités par la mission est à cet égard extrêmement prometteur.

4.2.1. S'inscrire dans le temps, la connaissance et le partage

Ce premier axe constructif est certainement celui qui apparaît d'emblée à l'examen des bilans construits depuis plusieurs mois. Les besoins de temps et de continuité sont partout affirmés. Ils révèlent l'acceptation de l'appropriation de l'expérimentation au sein des établissements. Ils traduisent aussi un intérêt réel pour les progressions et leur constat, le manque de temps, la discontinuité entravant le développement de l'expérimentation et la concrétisation d'un véritable projet pédagogique.

On y associe de plus, outre le souhait d'une généralisation à toutes les classes de troisième, le constat d'une indispensable cohésion des équipes d'animation et le désir de transmettre cet état d'esprit aux élèves qui s'approprient généralement le projet. Le plaisir de faire avec les élèves est ressenti ; il s'agit en général de mieux les connaître, de les aider à se révéler et à se responsabiliser (porter un projet, par exemple, un concours et son organisation notamment).

¹⁵ Note de service n° 2020-036 du 11-2-2020, MENJ - DGESCO A2-1.

4.2.2. Rassembler les enseignants

Au-delà de l'indispensable généralisation à l'ensemble d'une division, la nécessaire transversalité de l'enseignement est à garantir. L'expérimentation devenue « laboratoire », en l'absence d'un programme, a accentué l'effet fédérateur déjà mentionné. Une obligation de s'approprier le projet s'est progressivement installée, associée à celle d'explorer les champs de l'expérience en cours, en s'émancipant de certaines contraintes disciplinaires. Elle justifie la construction d'une culture commune. Elle engage la mise en œuvre une dynamique d'échanges pour débattre et collaborer entre pairs, se doter aussi d'outils et de ressources pour travailler la participation et l'implication de tous les élèves à l'oral afin d'enseigner l'éloquence en cours et dans le cadre de projets d'éducation artistique et culturelle, ou citoyen (inventer des situations où exercer l'éloquence en cours et dans ce type de projets en lien avec une véritable pratique).

4.2.3. Gagner la confiance des parents

La plupart des parents d'élèves expriment leur satisfaction à la découverte d'une offre éducative supplémentaire, d'après plusieurs chefs d'établissements rencontrés par la mission. La perspective des épreuves du DNB puis celle du Grand oral (marqueurs essentiels pour les familles) confortent sans nul doute la conviction des parents.

L'image complétée et renforcée des établissements, la consolidation de la cohésion des classes participent aussi à la construction d'un mouvement très favorable à l'enseignement de l'éloquence. Renforcement du goût pour la lecture, développement des capacités d'expression, de la préparation à l'accès à la vie active, découverte des ouvertures culturelles et artistiques sont autant de raisons avancées.

4.2.4. Susciter l'adhésion et l'engagement des élèves

Il appert du témoignage des élèves que l'expérimentation établit ou consolide un climat de confiance et de bienveillance, d'incitation aux progrès. D'une cohésion renforcée de la classe émergent ainsi une forme d'extériorisation positive des difficultés, une volonté de les dépasser et un désir d'apprendre.

Les élèves voient partout leurs attitudes modifiées : souvent très volontaristes, assurés, ils font montre d'un réel désir d'appropriation des sujets ; la relation à la lecture – l'accession à la parole par l'apprentissage de la lecture à voix haute, l'idée de faire s'élever sa voix sont des notions désormais partagées –, l'approche des dimensions sensibles et artistiques des œuvres abordées, les champs de la création abordés promettent de belles et surprenantes retombées : le développement des capacités d'écoute dont la mission rappelle plus haut l'importance, l'invitation au respect des autres et de leur parole, l'accès au débat (explorer les confrontations d'idées qui fondent la vie civique, renforcer l'analyse critique et la capacité de persuasion), l'aptitude à porter un regard bienveillant sur les autres, témoignent de l'envie de prolonger et de partager l'expérience. D'une manière générale, la modification des attitudes, de part et d'autre, a instauré une « forme de nouveauté » dans les situations d'enseignement ; elle a conforté des « approches qui séduisent », pour « un réel profit tiré des séances ».

En fait, comme l'a écrit Pascal, il faut « *de l'agréable et du réel* », mais « *il faut que cet agréable soit lui-même pris du vrai* ». C'est bien ce même réel qui donne l'occasion aux élèves de prendre la parole, de s'exprimer et de faire valoir un avis personnel, d'être dans l'échange et l'argumentation. Pour certains d'entre eux, il s'agit, avec le soutien de leur enseignant, d'acquérir les moyens de travailler un rapport personnel à la langue, afin de trouver une parole singulière, voire d'inventer leur voix.

4.3. Une voie commune et des itinéraires divers à construire pour inclure tous les élèves

Inclure tous les élèves, c'est avant tout les rassembler sur un terrain commun : tous y gagnent au sein de l'espace ainsi créé. Parmi les itinéraires divers, une voie commune se dessine cependant qui permet l'instauration d'un nouveau rapport à la parole.

Par l'enseignement de l'éloquence, il s'agit bien d'apprendre aux élèves à quitter progressivement le monde virtuel qui les a tous happés et de leur faire découvrir que la langue n'est pas nécessairement un simple outil de communication, mais aussi et surtout un instrument qui ouvre chacun à un destin. Gageons qu'ainsi le langage ne sera plus réduit à un simple outil de communication, mais leur parlera de l'être qu'ils sont.

La langue est, on l'a dit plus haut, un vecteur d'insertion sociale et professionnelle ; elle est aussi, et peut-être surtout, une clef personnelle de connaissance de soi et des autres. Beaucoup d'équipes rencontrées par la mission, même quand elles tâtonnent encore pour le mettre en œuvre, le ressentent ainsi.

L'enseignement de l'éloquence est ainsi avant tout un lieu de connaissance de soi, un espace d'apprentissage de l'être par la parole. Il permet l'ouverture à l'autre, la définition d'un rapport à autrui dans la parole : dans ce nouveau rôle, l'élève apprend à parler à quelqu'un, à sortir d'une passe triviale pour commencer à éprouver la puissance de la parole. La force de l'unité, celle du groupe se constituant a bien été ressentie par la mission lors de ses échanges au sein des établissements visités et en assistant aux prises de parole des élèves devant et dans la classe. L'inclusion par l'apprentissage de la parole est une réalité encore frêle, mais cependant tangible : une classe d'un collège REP de Troyes, cumulant un certain nombre de difficultés (élèves « dys », élève atteint de trouble autistique, élèves allophones, etc.) montre ainsi, dans le travail d'oralisation d'un texte choisi par l'ensemble de la classe, la mise en œuvre d'une collaboration prometteuse : les élèves indiquent avec bienveillance à leurs camarades les éléments les plus convaincants de leur prestation et les améliorations qui sont encore possibles, tandis que la professeure accompagne la restitution en corrigeant l'expression et en soulignant les progrès.

Par cette expérimentation, on place ainsi, dans la plupart des cas observés, l'élève au cœur d'un temps scolaire extra-ordinaire : dans les meilleures situations mises en place, les élèves deviennent pour un temps l'objet de leur propre étude. Nombre d'entre eux ont déjà compris qu'ils pouvaient quitter une posture scolaire pour passer à une étape d'appropriation, d'affirmation pour certains, de leur langue et de leurs mots : du respect de la consigne à l'usage de ses propres mots pour exprimer ses propres idées, dans un cadre nouvellement défini, ils tentent de sortir d'un environnement virtuel pour donner lieu à leur propre parole, puis pour accueillir celle des autres. Certains le font déjà étonnamment bien, d'autres ne demandent qu'à se laisser entraîner dans cette voie. Pour les plus aguerris, c'est une forme de désir qui est réveillée par cet enseignement.

Par l'éloquence, on donne aussi aux élèves l'envie et les moyens de créer : on trouve dans ce champ nouveau autant d'itinéraires pour y parvenir que d'élèves différents et riches. Tous y apprendront à penser leur histoire, à se réapproprier leur langue, à oser la partager. C'est une forme d'apprentissage de la présence au monde telle que le théâtre (et l'expérience de la parole théâtrale) permet de l'acquérir qu'ils découvriront progressivement. En cela l'expérimentation s'inscrit parfaitement dans la perspective tracée par le plan d'action interministériel « À l'école des arts et de la culture ».

4.4. Un levier puissant au service de l'égalité des chances, à actionner sur tous les territoires et à inscrire dans la durée

Une expérimentation dont les bénéfices attendus et déjà constatés sur nombre d'élèves doit pouvoir être étendue à l'ensemble du territoire national. Véritable levier au service de l'égalité des chances, l'enseignement de l'éloquence peut également constituer un outil d'émancipation sociale. Il est désormais prêt à être mis en place, et les caractéristiques qui le fondent le rendent digne d'être porté et partagé par toute la communauté éducative.

En donnant à tous les établissements les moyens d'agir, en explorant en ce sens les ressources et les potentiels académiques, plusieurs objectifs pourront être atteints ; on pense notamment au renforcement des liens écoles-collège-lycée permettant d'inscrire le dispositif dans la continuité des cycles (la lecture à haute voix est l'un des procédés de cette continuité à promouvoir), de rendre cohérent et progressif l'engagement des équipes éducatives fortes d'un état d'esprit et de valeurs partagées.

Recommandation n° 9 : généraliser l'enseignement de l'éloquence en l'inscrivant dans le programme de la classe de troisième.

5. La nécessité de concevoir un véritable enseignement

5.1. Une culture et une histoire : éloquence et théâtre

Éloquence et théâtre ont traditionnellement entretenu des liens privilégiés et il suffit de s'intéresser aux travaux d'Eugène Green ou de Benjamin Lazar pour mesurer ce que la grande tradition de la profération

baroque devait déjà aux exigences formelles de la rhétorique éloquente. Ce cousinage des deux « disciplines » est ainsi toujours vertueux et les meilleures mises en œuvre rencontrées par la mission ont trouvé à faire jouer entre elles une synergie féconde. L'enseignement d'éloquence ne peut ainsi se laisser réduire à un simple enseignement de théâtre, lequel lui apporte cependant l'art du jeu, de l'interlocution, de la situation fictionnelle dans laquelle la parole se déploie sur cette « autre scène » qui ouvre au moi des identités d'emprunt très salutaires. De même, un enseignement d'éloquence passera avantagement par des moments « théâtre », afin de ne pas se réduire au seul engagement et à la simple performance élocutoire du sujet dans sa parole. La mise en place de « troupes théâtrales » dans les collèges à la rentrée 2021 permettra de tisser un lien nouveau avec l'enseignement d'éloquence et lui donnera une nouvelle opportunité de prolongement et de déploiement, susceptible d'insuffler dans les collèges une véritable dynamique d'ensemble.

5.2. Une expérience sensible à construire dans deux directions

5.2.1. La langue comme outil de réflexion (l'argumentation, le débat, la discussion, l'échange, la nuance)

Les échanges, en classe, sont parfois des « illustrations », là même où l'on découvre, guidé par l'enseignant, le plaisir des mots et le partage des émotions, le désir de défendre une certaine manière de concevoir le monde, de le dire et de l'écrire. Pour certains, la langue est déjà plus qu'un outil de communication ; c'est un lien de parenté sociale, un moyen de vivre. Une Patrie ! Celle de Camus, dira-t-on aux élèves, mais aussi la leur. L'enseignement de l'éloquence confirme d'ores et déjà aux plus aguerris que la langue est, avec la main, le prolongement de l'être, le plus utile ; elle est ce « *premier instrument du génie d'un peuple* » comme l'avait qualifiée Stendhal, et s'illustre comme l'outil social par excellence.

Certains élèves, dont la mission a pu partager l'entrain, à Paris notamment, affirment le souhait d'être entendus. Ils devancent les questions. Ils s'expriment ; ils ont le désir des mots. Ils pressentent parfois que la langue leur permettra de construire une identité et les liera à une communauté, celle de la classe, du collège où les esprits s'échauffent dans le respect des différences. L'expérimentation, ici menée au-delà même de son cadre initial grâce à l'engagement de la cheffe d'établissement, a ici réveillé une envie partagée ; on y apprend à ne pas céder sur les mots pour ne pas céder sur les choses.

Le volontarisme des élèves partout constaté suggère l'existence d'une aspiration collective, celle d'une langue qui unit parce qu'elle permet l'expression des idées, qu'elle peut repousser plus loin la violence et favoriser la résolution des conflits par le dialogue. Cette langue sommeille en eux et nourrit leurs rêves ; l'enseignement leur donne l'envie du sens et le goût de la nuance, la joie d'honorer leur langue en la parlant. La mission constate également combien le goût de la réflexion à l'oral ainsi développé par l'expérimentation – par exemple en découvrant l'éloquence judiciaire, en échangeant avec des professionnels de la justice, en s'engageant dans un procès littéraire, voire dans l'écriture de plaidoiries empruntant leur sujet à tel ou tel procès fameux dont l'enjeu revêt un intérêt éducatif fort – conduit aussi les élèves à se projeter dans l'avenir en ambitionnant de travailler dans le droit, en devenant avocat ou juge : en donnant un caractère concret et incarné à certaines aspirations, l'expérimentation a pu enrichir les possibles offerts aux élèves et susceptibles de les motiver, en même temps qu'elle a pu contribuer à les inscrire plus directement dans la vie de la Cité et dans ses institutions.

5.2.2. Une expérience sensible du plaisir de la parole et de la beauté de la langue

C'est aussi, sans doute, que l'oral permet parfois mieux que l'écrit de construire une relation à la langue qui n'est pas que savante, mais qui laisse aussi sa place au jeu, au plaisir, à la saveur : mieux peut-être que l'écrit, la parole vive apparaît comme l'occasion d'un rapport de plaisir à la langue qui lui permet de n'être pas seulement un instrument. Aussi la mission a-t-elle pu constater, à de nombreux endroits, un véritable bonheur de parler chez les élèves et une demande esthétique des élèves que Rivarol ne contesterait pas en leur confirmant que le langage est bien la peinture de leurs idées : leurs mots, nombreux, sur une palette, les défendent et servent une langue qui ne se contente pas d'à-peu-près. Cette appétence marquée, constatée aussi bien dans des établissements favorisés de l'enseignement privé des beaux quartiers parisiens que dans des collèges d'éducation prioritaire ou de zone rurale isolée, apparaît ainsi comme le lieu d'une réponse au besoin urgent d'égalisation des chances qui oblige l'institution aujourd'hui plus que jamais.

5.3. Utilité d'une formation et de ressources pour les enseignants

Pour soutenir cette égalisation des chances permise par l'enseignement de l'éloquence, il importe alors de préciser le cadre et les outils du travail qu'il s'agit de mener, et en particulier d'offrir formation et ressources aux enseignants chargés de ce travail spécifique de l'éloquence – qui n'est pas le travail de l'oral nécessaire dans le cours ordinaire de la classe, mais bien un travail permettant à tous les élèves une expérience et une compréhension de ce que peut la parole, et l'occasion de découvrir la propre place qu'ils peuvent se faire dans cette parole. Pour construire de façon ambitieuse un enseignement de l'éloquence, il semble ainsi nécessaire à la mission de rendre accessibles aux enseignants, pour construire leur travail :

- des ressources théoriques :
 - des ressources liées à la tradition de la rhétorique, de l'antiquité à nos jours,
 - des ressources linguistiques : pragmatique de la communication, grammaire de la langue orale...
- des exemples pratiques :
 - des exemples de discours : éloquence de la tribune, de la chaire, du barreau, éloquence académique et universitaire,
 - des ressources liées à l'art du dire : corpus théâtral et art de la diction / de la profération,
 - des ressources liées à la poésie / la diction poétique,
 - des exemples d'exercices pouvant inspirer les enseignants dans la mise en œuvre de leur travail, et empruntés à la rhétorique, au théâtre, à la tradition judiciaire...
- des outils numériques :
 - logiciels permettant la mise en place de Webradios,
 - des capsules vidéos de discours,
 - des extraits de films mettant en scène des moments d'éloquence...

Recommandation n° 10 : mettre en place un groupe de travail qui compile et, le cas échéant, construise ces ressources nécessaires à un travail complet de l'éloquence.

5.4. La nécessité d'un programme pour assurer la progression dans les apprentissages et les compétences

Afin d'assurer à tous les élèves une découverte riche de l'enseignement, afin d'éviter la réduction de ce temps, utile s'il est spécifique, à un travail de l'oral qui a vocation à être présent dans toutes les classes, il semble utile à la mission que cet enseignement puisse être structuré par un programme ; celui-ci doit à la fois être ambitieux et laisser aux enseignants qui le mettent en œuvre la possibilité d'inventer leur enseignement dans un cadre commun. C'est à la fois une façon d'assurer à ce travail la place et la dignité d'un véritable enseignement, la mise en place d'un outil pour donner aux enseignants des points de repère utiles sur la progression à mettre en œuvre, le moyen enfin de maintenir une diversité d'approches et une richesse de pratiques utiles aux élèves. Plusieurs pistes pourraient alors être travaillées pour cela.

D'une part, afin de construire un fil dans le travail et de structurer les apprentissages, des compétences pourraient être identifiées et articulées les unes aux autres pour dessiner une véritable progression des élèves dans leur maîtrise de la parole, en identifiant des expériences, des exercices et des supports (pour la pratique et l'analyse) qui pourraient être explorés tout au long de l'année. Par exemple, on pourrait envisager de construire une progression sur les apprentissages en fixant des objectifs successifs, déclinés en plusieurs étapes, illustrés de plusieurs propositions d'exercices qui sont autant d'occasions de travailler la parole vive. Cela définirait les repères qui permettent une progression véritable dans les activités, en prenant notamment pour indicateurs l'autonomie de l'élève dans sa parole, son aptitude à la développer, sa capacité à l'adapter. Ce serait aussi le moyen d'éviter une monoculture de la parole très peu profitable pour les élèves.

Par exemple, en repartant des indications données pour l'expérimentation, un travail pourrait être construit, à titre indicatif, à partir des points de repère suivants :

Septembre-octobre	novembre-décembre	De janvier à mars	D'avril à juin
Parler pour comprendre	Parler avec autrui	Agir par la parole	Inventer une parole
Mettre en voix	Construire un échange	Parler pour	Régler sa parole
• Dire • Accentuer • Parler (à l'aveugle) • Parler (dans plusieurs langues) • Doubler	• Partager/ s'adresser à • Questionner/ interroger	• Défendre une cause • S'engager par sa parole	• Parler avec naturel • Parler avec éloquence
Restituer	Écouter	Entraîner par son discours	Varié sa parole
• Réciter • Répéter • Mettre en son	• Écouter à l'aveugle • Écouter dans plusieurs langues	• Convaincre • Persuader • Émouvoir • Amuser • (séduire)	• Amplifier • Réduire
Rendre-compte	Recueillir une parole/accueillir par la parole		Créer une parole
• Résumer • Paraphraser • Reformuler • Décrire • Raconter	Répondre		• Improviser • Jouer
	Prendre en compte le destinataire		Dire
	Construire une réponse		• Exprimer • Formuler • Structurer • progresser
	Faire circuler la parole		
	• Débattre • Disputer • Discuter		
	Converser		
	• Plaire • Amuser • Reconnaître l'autre • Se faire connaître de l'autre		

D'autre part, le principe d'un thème annuel ou biennuel de travail permettrait sans doute de mettre en concordance le cadre horaire nécessairement restreint de cet enseignement avec un travail précis, exigeant mais précisément délimité : des thèmes permettant d'aborder tel ou tel aspect essentiel de ce qui fait l'éloquence pourraient ainsi être déterminés et proposés pour être travaillés dans les classes pendant l'année (on pourrait ainsi imaginer une année de travail sur l'écoute, ou sur le geste, ou sur le silence, ou sur l'espace, ou sur l'émotion, ou sur le naturel...)

Recommandation n° 11 : saisir le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) afin de construire le programme de cet enseignement de l'éloquence.

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	25
Annexe 2 :	Le cadre de l'expérimentation (Eduscol).....	28
Annexe 3 :	Indicateurs quantitatifs sur l'expérimentation (travail produit par le bureau des collèges de la DGESCO).	31
Annexe 4 :	Liste des interlocuteurs rencontrés par la mission	43



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

2019. 251

Direction générale
de l'enseignement
scolaire

Service de l'instruction
publique et de l'action
pédagogique

Sous-direction
des savoirs
fondamentaux et des
parcours scolaires

DGESCO A1
n° 2019-0032

Affaire suivie par
Pierre Laporte
Téléphone
01 55 55 02 28
Courriel
pierre.laporte
@education.gouv.fr

Marjorie Koubi
Téléphone
01 55 55 13 86
Courriel
marjorie.koubi
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP

Paris le 03 SEP. 2019

Le directeur général de l'enseignement scolaire

à

Madame la doyenne de l'inspection générale de
l'éducation nationale, chef du service de
l'inspection générale de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche par
intérim

Objet : Mission de suivi de l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en
classe de 3^{ème}

À partir de la rentrée scolaire, 387 établissements (378 collèges et 9 lycées professionnels), dans 25 académies, mettront en œuvre, volontairement et à titre expérimental, un enseignement d'éloquence en classe de 3^{ème}, à raison d'une demi-heure hebdomadaire supplémentaire en français.

Cette expérimentation vise à améliorer les compétences et l'aisance des élèves à l'oral, en lien avec la future épreuve du grand oral au baccalauréat général et technologique et du chef d'œuvre de la voie professionnelle. Par la place qu'y tiennent les différents arts de la parole, particulièrement la lecture à voix haute, la lecture jouée et le théâtre, ce dispositif s'inscrit aussi dans l'action du ministère en faveur de la place des arts et de la culture à l'École.

Afin d'éclairer les suites à donner à cette expérimentation, notamment son cadrage et les perspectives de développement, je vous saurais gré de bien vouloir confier à plusieurs inspecteurs une mission de suivi, d'accompagnement et d'évaluation de sa mise en œuvre dans les académies.

La mission s'appuiera sur un réseau de référents académiques, désignés en réponse à une demande adressée aux recteurs le 4 juin 2019. Ces référents sont chargés de :

- tenir à jour la liste des établissements engagés, le nombre de classes et d'élèves concernés ;

.../...

- recueillir des données qualitatives sur les projets (nature et principales caractéristiques, notamment les domaines des arts de la parole concernés, l'organisation horaire retenue, les partenariats développés, ou encore l'éventuelle dimension interdisciplinaire et le cas échéant, les enseignements impliqués) ;
- organiser un échange d'expériences entre les établissements et animer les équipes engagées dans cette expérimentation ;
- valoriser l'expérimentation et les projets menés dans la communication académique.

La mission pourra aussi solliciter la direction générale de l'enseignement scolaire qui tient à sa disposition la liste des établissements engagés dans l'expérimentation et celle des référents académiques désignés par les recteurs.

Elle rendra compte de ses travaux en deux temps, à la fin de l'année civile 2019 (synthèse des formes prises par cet enseignement et des projets pédagogiques élaborés par les équipes, à partir des premières observations), puis à la fin de l'année scolaire (bilan de la première année de mise en œuvre, grands principes organisationnels et pratiques pédagogiques qui paraissent les plus efficaces pour atteindre les objectifs fixés, préconisations sur le cadrage des suites de l'expérimentation...).

Les observations et les analyses de la mission permettront de repérer les projets les plus pertinents pour les valoriser et diffuser les bonnes pratiques ; elles permettront aussi d'identifier des besoins et d'élaborer des ressources d'accompagnement ciblées. Elles contribueront enfin à la préparation d'un séminaire inscrit au Plan National de Formation, « Les compétences orales des élèves et l'éloquence au collège », qui se tiendra au printemps 2020. Réunissant les référents académiques en charge du suivi de l'expérimentation, des IA-IPR et des formateurs de formateurs, il portera sur l'enseignement et la pratique de l'oral au collège dans toutes les disciplines, le développement des compétences orales des élèves, la mutualisation des actions conduites et des plans de formations académiques dans ce domaine.

Le directeur général de l'enseignement scolaire



Edouard GEFFRAY



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION

Paris le **17 SEP. 2019**

Note à l'attention de

Inspection générale
de l'éducation
nationale

Inspection générale
de l'administration
de l'éducation
nationale et de la
recherche

La doyenne,
chef du service par
intérim

n° 2019-177

Monsieur le directeur général
de l'enseignement scolaire

Objet : Expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de 3^{ème}.

Références : Votre lettre en date du 3 septembre 2019.

Par lettre visée en référence, vous avez souhaité que l'inspection générale effectue une mission de suivi, d'accompagnement et d'évaluation de la mise en œuvre de l'expérimentation d'un enseignement d'éloquence en classe de 3^{ème}.

J'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai désigné MM. Alain Brunn et Patrick Laudet pour effectuer cette mission.

Affaire suivie par
Manuèle Richard

Téléphone
01 55 55 12 49

Mél.
manuele.richard
@education.gouv.fr

Caroline PASCAL

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

CPI : A. Brunn
P. Laudet
O. Sidokpohou, responsable du collège EDP
P. Dulbecco, responsable du GEI Occitanie
B. Jarrige, responsable du GEI Centre-Val de Loire

Le cadre de l'expérimentation (Eduscol)

• Expérimentation d'un enseignement « Éloquence » en classe de troisième

Le ministère chargé de l'éducation nationale lance à partir de la rentrée scolaire 2019 une expérimentation portant sur un enseignement d'éloquence en classe de troisième, dans le cadre du cours de français, à raison d'une demi-heure hebdomadaire. Cette expérimentation s'inscrit dans le plan d'action interministériel « À l'école des arts et de la culture », présenté le 17 septembre 2018 par les ministres de la culture et de l'éducation nationale, qui a pour ambition de placer les arts et la culture au cœur de l'École.

• Cadre de l'expérimentation

À partir de septembre 2019, les établissements et les enseignants intéressés pourront, à titre expérimental, mettre en place un enseignement d'éloquence destiné aux élèves de troisième.

Le **volume horaire global consacré à cet enseignement équivaudra à une demi-heure hebdomadaire** (soit dix-huit heures en tout). **Cette demi-heure supplémentaire s'ajoutera aux quatre heures hebdomadaires de français** déjà inscrites à l'emploi du temps des élèves (cinq heures en classe de troisième dite « prépa-métiers » à la rentrée 2019). Près de 400 établissements (collèges et lycées professionnels) dans vingt-quatre académies se sont portés volontaires. En fonction du projet élaboré par les enseignants impliqués et des moyens mobilisés par l'établissement, **l'expérimentation peut porter sur une ou plusieurs classes de troisième, voire sur l'ensemble du niveau troisième**. L'expérimentation fera l'objet d'un suivi par les corps d'inspection au cours de l'année scolaire 2019-2020, qui permettra notamment de rendre compte de la diversité des projets mis en œuvre.

• Périmètre

L'enseignement d'éloquence croise **deux domaines de formation : l'éducation artistique et culturelle**, dans ses composantes liées à la parole, et **l'apprentissage de l'expression à l'oral**. Il est conçu pour travailler l'expression orale continue et l'échange argumenté (débat, plaidoyer...) ainsi que la mise en voix, en geste et en espace de textes littéraires (de la lecture à voix haute à la lecture jouée et au jeu théâtral). **Il vise à améliorer les compétences orales des élèves de troisième :**

- en faisant parler les élèves entre eux ;
- en créant les conditions de véritables échanges régulés ;
- en développant les compétences d'argumentation et d'écoute de l'autre ;
- en leur apprenant à bien s'exprimer à plusieurs par le collectif ;
- en leur donnant la possibilité et les moyens de s'engager dans leur parole.

Il peut investir **tout le champ de l'éloquence et des arts de la parole**, qu'elle soit vivante (théâtre, lecture en public, ensemble des arts du spectacle vivant) ou captée (cinéma-audiovisuel). Il ne s'agit ni d'un enseignement de techniques oratoires déconnectées d'enjeux artistiques et éthiques, ni de communication. **Cet enseignement s'appuie donc sur des objets culturels et artistiques enrichissant la parole et la réflexion des élèves** (textes et œuvres d'auteurs, travaux d'écriture créative menés en classe, scénarisation de grands débats de société ou historiques, nourrie de recherches préparatoires, etc.).

• Enjeux didactiques et pédagogiques

L'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième prend sens dans une double perspective :

- elle s'inscrit dans l'héritage d'une **culture de la parole** qui s'est développée sur le temps long dans la pédagogie occidentale dont elle a longtemps occupé le centre ;
- elle renvoie à des **pratiques de la parole multiples** qui permettent aux élèves de s'approprier pleinement leur parole, parce qu'ils en comprennent et en éprouvent le pouvoir, mais aussi parce qu'ils y découvrent que cette parole a valeur d'échange, d'ouverture, de construction de la pensée. Par là, cet enseignement d'un art de la parole permet aux élèves de se construire

pleinement comme des sujets et des citoyens, à la fois par la connaissance de cette histoire dans laquelle ils sont invités à s'inscrire, et par une pratique de ces arts de la parole qui leur permettent d'apprendre à maîtriser leur parole dans des exercices variés. La diversité est en effet depuis l'origine une caractéristique de cette éloquence, art commun aux orateurs politiques et aux avocats, aux philosophes, aux acteurs et peut-être même parfois aux poètes. Elle conduit dès lors à cultiver sa parole de façon variée dans des directions fort différentes. Cet enseignement doit ainsi à la fois donner aux élèves **quelques repères sur la culture de la parole et sur les arts qui la déploient** – jusqu'à cet art sans doute très français de la conversation –, et les mettre en situation **d'occuper des positions de parole variées** ; comprenant par l'exercice de la parole les principes de son fonctionnement, ils seront à même de trouver dans cette pratique maîtrisée un appui pour mieux s'exprimer, s'adresser aux autres, mais aussi pour progresser dans leur pensée.

• **Compétences travaillées**

Les activités mises en place au fur et à mesure de l'année ont donc vocation à permettre aux élèves de développer progressivement les compétences suivantes, qui sont complémentaires :

- parler pour comprendre ;
- parler avec autrui ;
- agir par la parole ;
- inventer une parole.
- Diversité des activités proposées

Il est nécessaire de concevoir, tout au long de l'année, une progression dans l'appropriation de la parole par les élèves à travers des activités variées propres à construire des compétences complémentaires :

- travail de la diction, par exemple à travers une lecture oralisée, mais également, par exemple à travers un match d'improvisation ;
- travail de l'écoute que suppose toute parole ;
- travail explorant la dialectique de la lecture et de la construction d'une parole argumentée, par exemple à travers l'invention de procès littéraires ou encore de débats sous la forme d'échanges *pro et contra*...

Pour cela, des exercices variés peuvent être mis en place, appuyés sur des genres de l'oral divers : lectures oralisées, diction de textes divers, notamment poétiques, doublages de séquences filmées, récitations, mises en sons de textes, résumés, paraphrases, amplifications, descriptions, contes, improvisations, conversations, jeux d'échanges, disputes, plaidoyers, discours, procès fictifs, mises en scène...

Dans tous ces cas, les multiples répétitions et variations des productions discursives qui conduisent à la performance sont ce qui permet à l'élève de cheminer et de trouver sa place dans la parole.

• **Intégration d'un projet spécifique dans l'enseignement d'éloquence**

Cet enseignement d'éloquence gagne à s'adosser à un projet qu'il peut en partie compléter – représentation théâtrale, diction de poèmes, concours de rhétorique – ; il peut être lié à une troupe de théâtre, un club cinéma, voire un groupe de lecture. Mais il ne saurait s'y résumer sous peine de réduire les bénéfices que les élèves pourraient tirer d'un tel enseignement.

• **Mise en œuvre**

Le français, dont l'apprentissage de l'expression à l'oral est l'une des composantes, **est la discipline d'ancrage de l'enseignement d'éloquence**. Le travail de l'oral et à l'oral fait partie des grands enjeux de cette discipline au collège, comme en témoignent les attendus de fin de cycle 4 des programmes en vigueur :

- élaborer et prononcer une intervention orale continue de cinq à dix minutes ;
- participer à un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre ;
- lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible, dire de mémoire un texte littéraire, s'engager dans un jeu théâtral.

L'enseignement d'éloquence **peut aussi excéder le cadre du cours de français et faire l'objet de projets plus larges, interdisciplinaires**. Cet enseignement est **conçu en lien avec la place faite au théâtre et au spectacle**

vivant dans l'établissement : il peut constituer un point d'appui pour créer ou redynamiser une troupe de théâtre ou un club cinéma. Il permet aussi de valoriser des partenariats, de construire des projets autour de l'éloquence et des arts de la parole, d'investir des actions éducatives. Il peut aussi être **conçu en lien avec l'épreuve orale du diplôme national du brevet (DNB)** : une prestation collective dans le domaine des arts de la parole, travaillée dans le cadre de cet enseignement, peut en effet être présentée à cet oral. L'enseignement d'éloquence offre l'occasion à la fois de **mieux préparer les élèves à cette échéance** et de **donner plus de sens à cette épreuve**. L'entretien de la deuxième partie de l'oral sera nourri et enrichi par l'investissement et l'engagement des élèves dans ce projet d'expression collective.

Indicateurs quantitatifs sur l'expérimentation (travail produit par le bureau des collèges de la DGESCO).

La liste des établissements participant à l'expérimentation en 2020-2021

Académie	Établissements	Ville
Aix-Marseille	Collège Centre	Gap
	Collège Frédéric Mistral	Avignon
	Collège Henri Boudon	Bollène
	Collège Raspail	Carpentras
	Collège Paul Gauthier	Cavaillon
	Collège Rosa Parks	Cavaillon
	Collège Mignet	Aix
	Collège Mallarmé	Marseille
	Collège Jean Moulin	Marseille
	Collège Arthur Rimbaud	Marseille
Amiens	Collège Blin	Maignelay-Montigny
	Collège Marcel Pagnol	Betz
	Collège Guy De Maupassant	Chaumont-En-Vexin
	Collège André Malraux	Compiègne
	Collège Pasteur	Noyon
	Collège Froelicher	Sissonne
	Collège Marthe Lefèvre	Saint-Quentin
	Collège La Feuillade	Vic-Sur-Aisne
	Collège Des Fontaines	Poix-De-Picardie
	Collège Jules Michelet	Beauvais
	Collège Arthur Rimbaud	Amiens
	Collège Camille Desmoulins	Guise
	Collège Jean Mermoz	Laon
Besançon	Collège Pierre Vernier	Ornans
	Collège Gaston Ramon	Dampierre Sur Salon
	Collège Louis Pergaud	Pierrefontaine Les Varans
	Collège Aigremont	Roulans
	Collège Jacques Prévost	Pesmes
	Collège Voltaire	Besançon
	Collège Jules Grévy	Poligny
	Collège Les Hautes Vignes	Seloncourt

	Collège Charles Masson	Blamont
	Collège Jean Jaurès	Damparis
	Collège Privé Jeanne D'arc	Champagnole
	Collège Edgar Faure	Valdahon
	Collège René Cassin	Noidans Les Vesoul
	Collège Maîtrise de La Cathédrale Saint Claude	
	Collège Notre Dame	Besançon
	Collège Lou Blazer	Montbéliard
	Collège René Perrot	Le Russey
	Collège Charles Péguy	Vauvillers
Bordeaux	Collège Noès	Pessac
	Collège Gérard Philippe	Pessac
	Collège Lapierre	Lormont
	Collège Ausone	Bazas
	Collège Joseph Chaumié	Agen
	Collège De Lavardac La Plaine	Lavardac
	Collège Paul Dangla	Agen
	Collège La Rocal	Bon Encontre
	Collège La Roche Beaulieu	Annesse Et Beaulieu
	Collège Lubet Barbon	Saint Pierre Du Mont
	Collège Gaston Crampe	Aire Sur L'adour
	Collège Félix Arnaudin	Labouheyre
	Collège Jean Moulin	Saint Paul Les Dax
	Collège Endarra	Anglet
	Collège Marracq	Bayonne
Clermont-Ferrand	Collège Albert-Camus	Clermont-Ferrand
	Collège Jeanne-D'arc	Clermont-Ferrand
	Collège Lucie-Aubrac	Clermont-Ferrand
	Collège Blaise Pascal	Clermont-Ferrand
	Collège Lucien-Gachon	Cunlhat
	Collège Des Chenevières	Jaligny-Sur-Besbre
	Collège Laurent-Eynac	Le-Monastier-Sur-Gazeille
	Collège Pierre-Galery	Massiac
	Collège Victor-Hugo	Volvic
	Collège Pierre-Mendes-France	Riom
	Collège Gordon Bennett	Rochefort-Montagne

Créteil	Collège Elsa Triolet	Champigny-Sur-Marne
	Collège Henri Matisse	Choisy-Le-Roi
	Collège Jean Vigo	Épinay-Sur-Seine
	Collège Jules Verne	Provins
	Collège Le Vieux Chêne	Chessy
	Collège Les Maillettes	Moissy Cramayel
	Collège Molière	Ivry-Sur-Seine
	Collège Olympe de Gouges	Noisy-Le-Sec
Dijon	Albert Camus	Genlis
	André Malraux	Dijon
	Clos de Pouilly	Dijon
	Jean Rostand	Quétigny
	Les Hautes Pailles	Echenon
	Les Lentillères	Dijon
	Aumenier Michot	La Charité Sur Loire
	Champ de La Porte	Cercy La Tour
	Champs Plaisants	Sens
	Chateaubriand	Villeneuve-Sur-Yonne
	Claude Tillier	Cosne-Sur-Loire
	Courlis	Nevers
	Émile Lepitre	Laignes
	Henry Berger	Fontaine Française
	Jacques Prevert	Chalon
	Jean Jaures	Guerigny
	Jean Moulin	Montceau
	Jorge Semprun	Gueugnon
	Le Bois Des Dames	Saint Germain du Bois
	Le Chapitre	Chenove
	Le Parc	Dijon
	Les Bruyeres	La Clayette
	Les Epontots	Montcenis
	Louis Aragon	Imphy
	Louis Pergaud	Couches
	Maurice Genevoix	Decize
	Paul Bert	Auxerre
	Pierre Paul Prud'hon	Cluny

	Victor Hugo	Lugny
Grenoble	Collège Le Semnoz	Seynod
	Collège Laboissière	Villeneuve de Berg
	Collège Evire	Annecy-Le-Vieux
	Collège du Chéran	Rumilly
	Collège Frédéric Mistral	Saint Maurice L'exil
	Collège Henry Bordeaux	Cognin
	Collège de Saint Chef	Saint Chef
	Collège du Val D'abondance	Abondance
	Collège Jean Perrin	Saint-Paul-Trois-Châteaux
	Collège La Combe de Savoie	Albertville
	Collège Jean Moulin	Albertville
	Collège François Ponsard	Vienne
	Collège Henri Wallon	Saint-Martin-d'Hères
	Collège Aimé Césaire	Grenoble
La Réunion	Collège Les Alizés	Saint-Denis-De-La-Réunion
	Collège Guy Môquet	Saint Benoit
Lille	Collège des Flandres	Hazebrouck
	Collège Du Lazaro	Marcq-En-Barœul
	Collège Paul Eluard	Vermelles
	Collège Paul Langevin	Avion
	Collège Sévigné	Roubaix
	Collège Makéba	Lille
Limoges	Collège Jean Moulin	Brive
	Collège Anna de Noailles	Larche
	Collège Marmontel	Bort-Les-Orgues
	Collège Henri Judet	Boussac
	Collège Pierre De Ronsard	Limoges
	Collège Jean Monnet	Châteauneuf-La-Forêt
	Collège Pierre Desproges	Châlus
Lyon	Collège Jean Papon	La Pacaudière
	Collège Jacques Prévert	Saint-Genis-Pouilly
	Collège Albert Thomas	Roanne
	Collège Ampère	Oyonnax
	Collège Colette	Saint-Priest
	Collège Georges Charpak	Gex

	Collège Jacques Prévert	Andrézieux Bouthéon
	Collège Jean De La Fontaine	Roanne
	Collège Jean Moulin	Villefranche-Sur-Saône
	Collège Léon Comas	Villars-Les-Dombes
	Collège Longchambon	Lyon 8e
	Collège Louis Lumière	Oyonnax
	Collège Yvon Morandat	Saint-Denis-Lès-Bourg
	Collège De Briord	Briord
	Collège Lucie Aubrac	Givors
Martinique	Collège Belle Étoile	Saint-Joseph
	College Constant Leray	Le Robert
	College De Terreville	Schoelcher
	College Dillon	Fort-De-France
	Collège Du Diamant	Le Diamant
	College Edmond Lucien Valard	Saint-Esprit
	Collège Vincent Placolty	Schoelcher
Montpellier	Collège De La Côte Vermeille	Port Vendres
	Collège des Trois-Vallées	Florac-Trois Rivières
	Collège Henri Bourillon	Mende
	Collège Jean Moulin	Perpignan
	Collège La Nadière	Port La Nouvelle
	Collège Le Coutach	Quissac
	Collège Les Garrigues	Montpellier
	Collège Odilon Barrot	Villefort
	Collège Pierre Mendes France	Jacou
	Collège Saint-Exupéry	Perpignan
	Collège Théodore Monod	Clarensac
	Collège Marcel Pierrel	Marvejols
	Collège Les Escholiers de La Mosson	Montpellier
Nancy-Metz	Collège Louis Armand	Golbey
	Collège Nicolas Unterstelle	Stiring-Wendel
	Collège Jacques Marquette	Pont-À-Mousson
	Collège Jacques Prévert	Bar-Le-Duc
	Collège Jean Maumus	Briey
	Collège Amiral de Rigny	Toul
	Collège Rabelais	Metz

	Collège Jules Ferry	Woippy
	Collège Jules Lagneau	Metz
	Collège Val D'ornois	Gondrecourt-Le-Chateau
Nantes	Collège Julien Lambot	Trignac
	Collège Jean Rostand	Trélazé
Nice	Collège Frédéric Mistral	Nice
	Collège Cézanne	Brignoles
	Collège Genevoix	Toulon
Normandie	Collège Alexandre Dumas	Dieppe
	Collège Charles Létot	Bayeux
	Collège Claude Bernard	Grand-Quevilly
	Collège Delivet	Carrouges
	Collège Les Provinces	Cherbourg
	Collège Eugène Varlin	Le Havre
	Collège François Truffaut	Argentan
	Collège Gilles de Gouberville	Saint-Pierre L'église
	Collège Gisèle Guillemot	Mondeville
	Collège Guillaume Fouace	Saint Vaast La Hougue
	Collège Henri Dunant	Aumale
	Collège Henri Wallon	Le Havre
	Collège Jacques Brel	Cléon
	Collège Jacques Monod	Le Havre
	Collège Jean Monnet	Flers
	Collège Jean Monnet	Gruchet Le Valasse
	Collège Jean Renoir	Grand Couronne
	Collège Jean Rostand	Argentan
	Collège Jehan Le Povremoyne	Saint Valery En Caux
	Collège Jules Vallès	Le Havre
	Collège La Hétraie	La Feuillie
	Collège Le Campigny	Blangy-Sur-Bresle
	Collège Les Hauts du Saffimbec	Pavilly
	Collège Lucie Aubrac	Isneauville
	Collège Malraux	Grandville
	Collège Nelson Mandela	Elbeuf
	Collège Sévigné (Sous Réserve)	Flers
	Collège Val De Souleuvre	Souleuvre En Bocage

	Collège Alphonse Allais	Val De Reuil
	Collège Anquetin	Etrépagny
	Collège Victor Hugo	Gisors
	Collège Simone Veil	Bourg Achard
	Collège Dunant	Évreux
Orléans-Tours	Collège Alain Fournier	Orléans
	Collège Anatole France	Tours
	Collège Augustin Thierry	Blois
	Collège Bernard De Fontenelle	Savigné-Sur-Lathan
	Collège Charles Rivière	Olivet
	Collège Condorcet	Fleury-Les-Aubrais
	Collège Corneille	Tours
	Collège Denis Poisson	Pithiviers
	Collège Du Parc - S Veil	Neuillé-Pont-Pierre
	Collège Ernest Bildstein	Gien
	Collège Gaston Couté	Meung-Sur-Loire
	Collège Gaston Defferre	Preuilly-Sur-Claise
	Collège Gaston Huet	Vouvray
	Collège Guillaume De Lorris	Lorris
	Collège Gutenberg	Malesherbes
	Collège Jacques De Tristan	Cléry St André
	Collège Jean Emond	Vendôme
	Collège Jean Mermoz	Gien
	Collège Jean Rostand	Tournon Saint-Martin
	Collège Jean Zay	Chinon
	Collège Lamartine	Tours
	Collège Le Grand Pressigny	Le Grand-Pressigny
	Collège Le Pré des Rois	La-Ferté-Saint-Aubin
	Collège Le Puits de la Roche	Richelieu
	Collège Les Clorisseaux	Poilly-Lez-Gien
	Collège Les Provinces	Blois
	Collège Louis Pasteur	Morée
	Collège Louis Pergaud	Neung-Sur-Beuvron
	Collège Louis-Joseph Soulas	Bazoches-Les-Gallerandes
	Collège Lucie Et Raymond Aubrac	Luynes
	Collège Marcel Carné	Vineuil

	Collège Maurice Genevoix	Ligueil
	Collège Maurice Genevoix	Romorantin
	Collège Maximilien de Sully	Sully-Sur-Loire
	Collège Michel Bégon	Blois
	Collège Patrick Baudry	Nouâtre
	Collège Philippe de Commines	Tours
	Collège Pierre de Ronsard	Mer
	Collège Val De Loire 2 Projets	Saint-Denis-En-Val
	Lgt B. Palissy (Partenariat Clg Mermoz)	Gien
	Collège Alain-Fournier	Valençay
	Collège André Bauchant	Château-Renault
	Collège Axel Kahn	Le Châtelet
	Collège des Capucins	Châteauroux
	Collège Édouard Vaillant	Vierzon
	Collège Émile Littré	Bourges
	Collège Francine Leca	Sancerre
	Collège Gaston Couté	Les Villages Vovéens
	Collège Jean Moulin	Nogent-Le-Roi
	Collège Jean Racine	Maintenon
	Collège Jean Rostand	Saint Germain Du Puy
	Collège Jean Rostand	Tournon Saint Martin
	Collège Le Grand Meaulnes	Bourges
	Collège Le Réflexoir	Bléré
	Collège Louis Armand	Dreux
	Collège Malraux	Amboise
	Collège Marcel Pagnol	Vernouillet
	Collège Maurice de Vlaminck	Brezolles
	Collège Pierre Brossolette	Nogent-Le-Rotrou
	Collège Pierre et Marie Curie	Dreux
	Collège Roger Martin Du Gard	Sancergues
	Collège Romain Rolland	Déols
	Collège Ronsard	Bourgueil
	Collège Rosa Parks	Châteauroux
	Collège Stanislas Limousin	Ardentes
	Collège Val De Voise	Gallardon
Paris	Collège Poquelin	75001

	Collège Guy Flavien	75012
	Collège Paul Verlaine	75012
	Collège Alain-Fournier	75011
	Collège Pilâtre de Rozier	75011
	Collège Beaumarchais	75011
	Collège Privé Ozar Hatorah	75013
	Collège Montgolfier	75003
	Collège Camille Sée	75015
	Collège Marx Dormoy	75018
	Collège Henri Bergson	75019
	Collège EIB Monceau	75017
	Collège Privé Sainte-Elisabeth	75015
	Collège Thomas Mann	75013
	Collège Maurice Ravel	75020
	Collège Colette Besson	75020
Poitiers	Collège Didier Daurat	Mirambeau
	Collège Eugène Fromentin	La Rochelle
	Collège François Rabelais	Niort
	Collège Henri Martineau	Coulonges-Sur-L'autize
	Collège Jean Lartaut	Jarnac
	Collège Jean Monnet	Lezay
Reims	Collège Arthur Rimbaud	Charleville-Mézières
	Collège Côte Legris	Épernay
	Collège De La Retourne	Juniville
	Collège De L'Argonne	Grandpré
	Collège Des Jacobins	Troyes
	Collège Des Roises	Piney
	Collège Joseph Cressot	Joinville
	Collège Léo Lagrange	Charleville-Mézières
	Collège Léonard De Vinci	Witry Lès Reims
	Collège Les Franchises	Langres
	Collège Les Vignes Du Crey	Prauthoy
	Collège Marie Curie	Troyes
	Collège Paul Drouot	Vouziers
	Collège Paul Eluard	Verzy
	Collège Paul Fort	Reims

	Collège Pierre Gilles de Gennes	Frignicourt
	Collège Privé Notre Dame	Charleville-Mézières
	Collège Privé Saint-Étienne	Châlons-En-Champagne
	Collège Robert de Sorbon	Rethel
	Collège Saint Exupéry	Avize
	Collège Saint Remi	Reims
	Collège Stéphane Mallarmé	Fère-Champenoise
	Collège Thibaud de Champagne	Fismes
	Collège Vieux Port	Vitry-Le-François
Rennes	Collège Clotilde Vautier	Rennes
	Collège Coat Mez	Daoulas
	Collège De L'iroise	Brest
	Collège Des Chalais	Rennes
	Collège Le Volozen	Quintin
	Collège Pier An Dall	Corlay
Strasbourg	Collèg Jean Macé	Mulhouse
	Collège Jacques Prévert	Wintzenheim
	Collège Kennedy	Mulhouse
	Collège Leclerc	Schiltigheim
	Collège Pfeffel	Colmar
	Collège Rouget De Lisle	Schiltigheim
Toulouse	Collège Marcel Aymard	Millau
	Collège Vincent Auriol	Revel
	Collège Du Plantaurel	Cazères
	Collège George Sand	Toulouse
	Collège Michelet	Toulouse
	Collège De La Montagne	Labruguière
	Collège Bellevue (Cité Scolaire)	Albi
	Lycée Professionnel Toulouse-Lautrec	Albi
	Collège Théodore Despeyrous	Beaumont-De-Lomagne
	Collège Jean-Jacques Rousseau	Labastide-Saint-Pierre
Versailles	Bellevue	Crosnes
	Francia Eisenbach-Haverland	Menucourt
	Gabriel Peri	Bezons
	Gerard Philippe	Massy
	Jean Bullant	Sarcelles

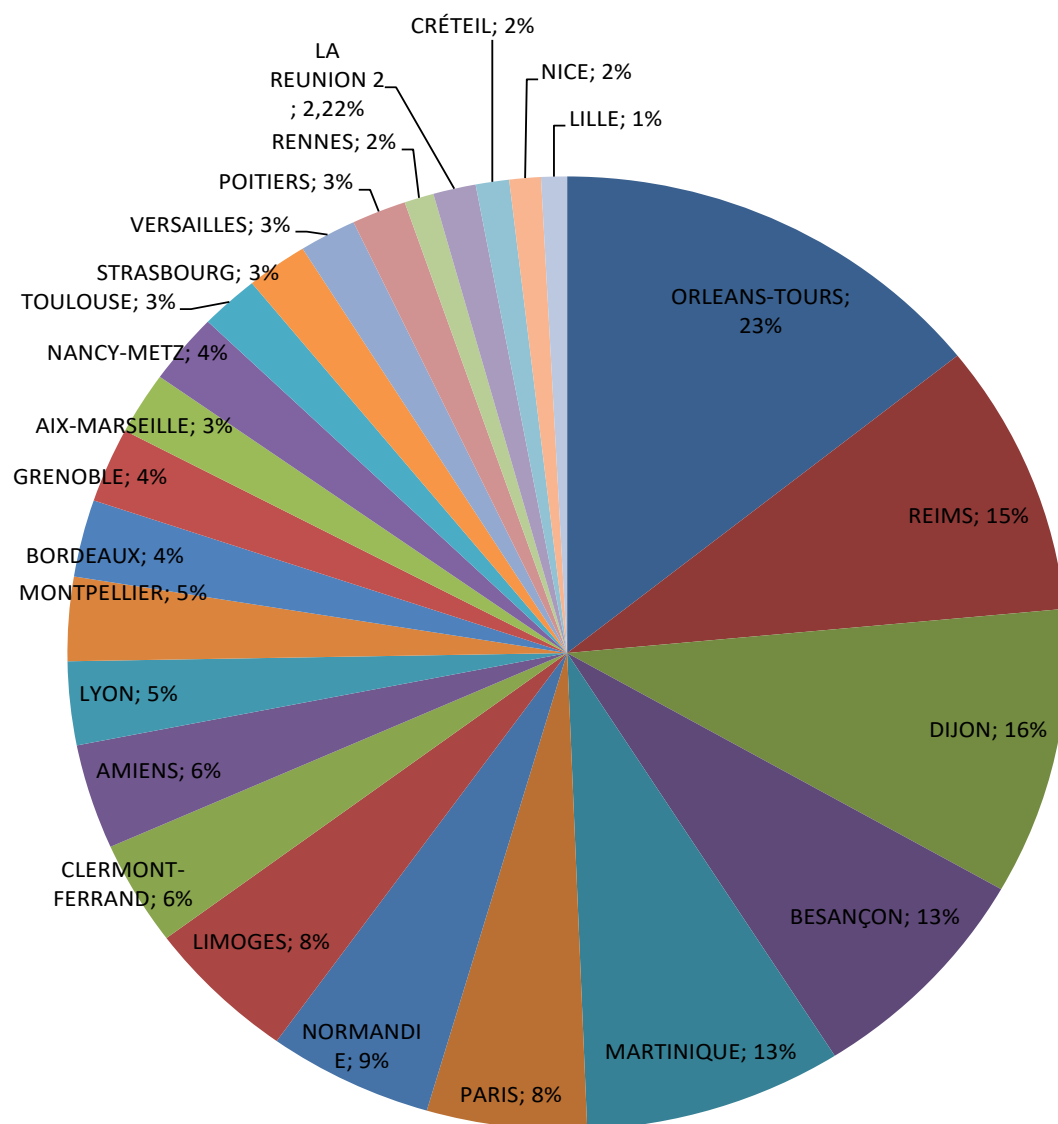
	Jean Moulin	Arnouville
	Jean Perrin	Nanterre
	Jean Rostand	Milly-La-Forêt
	Juliette Adam	Gif-Sur-Yvette
	La Justice	Cergy
	Le Moulin A Vent	Cergy
	Maurice Utrillo	Montmagny
	Nicolas Copernic	Montmagny
	Rosa Parks	Villabe
	Saint-Exupery	Ermont
	Voltaire	Sarcelles
	Collège Jean Macé	Suresnes

Évolution de l'expérimentation selon les académies

Académie	Nb établissements 2020	Nb établissements 2019
Aix-Marseille	10 ↘	22
Amiens	13 =	13
Besançon	18 ↗	14
Bordeaux	15 ↗	3
Clermont-Ferrand	11 =	11
Créteil	8 ↘	9
Dijon	29 ↘	33
Grenoble	14 ↗	2
La Réunion	2	
Lille	6 =	6
Limoges	7 ↘	14
Lyon	15 ↗	13
Martinique	7 =	7
Montpellier	13 ↘	16
Nancy-Metz	10 ↗	9
Nantes	2 ↘	10
Nice	3 =	3
Normandie	33 ↘	34
Orléans-Tours	66 ↘	71
Paris	16 ↗	6

Poitiers	6 =	6
Reims	24 ↘	26
Rennes	6 ↘	8
Strasbourg	6 ↗	3
Toulouse	10 ↘	11
Versailles	17 ↘	18

Part des collèges engagés par académie



Liste des interlocuteurs rencontrés par la mission

Administration centrale

- Bureau des collèges
- COPIL de l'expérimentation
- COPIL du PNF « Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée »

Collèges visités (observation de séances de travail, échanges avec les équipes)

Académie de Dijon :

- Collège les Lentillères, Dijon
- Collège le Chapitre, Chenôve

Académie de Poitiers :

- Collège Henri Martineau, Coulonges-sur-l'Autize
- Collège Eugène Fromentin, La Rochelle

Académie d'Orléans-Tours :

- Collège Denis Poisson, Pithiviers

Académie de Reims :

- Collège des Franchises, Langres
- Collège Marie Curie, Troyes
- Collège Paul Eluard, Verzy
- Collège Robert de Sorbon, Rethel

Académie de Nice :

- Collège Antoine Risso, Nice
- Collège Mistral, Nice

Réunion d'équipes chargées de l'expérimentation, hors visites d'établissement, et échanges avec les enseignants expérimentateurs et les chefs d'établissement

Académie de Dijon :

- Collège Carnot, Dijon
- Collège Les Hautes Pailles, Échenon
- Collège André Lallemant, Pouilly-en-Auxois
- Collège Paul Fort, Is-sur-Tille
- Collège Clos de Pouilly, Dijon

Académie d'Orléans-Tours :

- Collège Francine Leca, Sancerre
- Collège Louis Armand, Dreux
- Collège Stanislas Limousin, Ardenes
- Collège Maurice Genevoix, Romorantin
- Collège Malraux, Amboise
- Collège Louis Pasteur, Morée
- Collège Gaston Couté, Meung-sur-Loire

Académie de Reims :

- Collège Léonard de Vinci, Witry les Reims
- Collège saint Rémi, Reims
- Collège Paul Fort, Reims
- Collège Thibaut de Champagne, Fismes

Échanges dans le cadre des séminaires de formation des expérimentateurs

- Académie de Reims
- Académie d'Orléans-Tours
- Académie de Montpellier

Acteurs de l'éducation nationale, hors expérimentationParis :

- Collège Clemenceau (principale, enseignants, élèves)
- Collège et lycée Paul Claudel Hulst (directrice, enseignant, élèves)
- Université Paris 7 (enseignants coordonnateurs)
- Jérôme Jardry, directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale
- Pierre Chiron, professeur des universités

Montpellier :

- Collège Pierre Mendès-France, Jacou

Poitiers :

- Collège Beauregard, La Rochelle

Lyon :

- Colloque « Penser le retour de l'éloquence dans l'enseignement. Histoire, significations, formes et enjeux », 18-19 novembre 2020, IHRIM, ENS de Lyon.