

Le Grand oral sous le prisme des spécialités artistiques au lycée

Note collective du groupe enseignements et éducation artistiques – 24 octobre 2020

Épreuve résolument nouvelle, le Grand oral devrait se différencier clairement des autres oraux du cursus scolaire. Pour les enseignements artistiques, si elle s'enracine naturellement dans le travail d'explicitation conduit de manière récurrente, il importe qu'elle ne soit pas la réplique de la partie orale de l'épreuve terminale de spécialité.

1. Sur la philosophie générale de l'épreuve

1.1. Donner « vraiment » la parole

Au terme de la scolarité au lycée, le Grand oral se fixe en effet comme objectif de « donner vraiment la parole » aux élèves. L'épreuve, a priori très ouverte, se devrait alors d'être la plus libre possible : il s'agit de valoriser au mieux la capacité désormais acquise par l'élève de *prendre la parole*, avec authenticité et engagement. Dès lors, pour le candidat, la préparation comme la conduite de l'épreuve ne pourraient en aucun cas l'amener à produire un discours attendu ; pour le jury, à strictement servir la vérification de ses connaissances ou même à focaliser son attention sur la mesure du seul talent oratoire. Bien davantage, à la lumière du parcours soutenu qu'ils ont suivi dans la poursuite d'une spécialité, le Grand oral se devrait d'être accueillant à des élèves susceptibles d'avoir beaucoup à dire, en conséquence de savoir les écouter et apprécier ce qu'ils énoncent, de valoriser résolument leur capacité — qui n'est pas qu'oratoire — à intéresser, peut-être convaincre, mais aussi émouvoir.

1.2. Parler de manière « authentique », ancrée, nuancée

Ni langue de bois scolaire ni performance sophistiquée, le Grand oral peut donc être une belle opportunité — solennelle et symbolique — au seuil des études supérieures, d'attester pour l'élève d'un équilibre recherché et si possible trouvé entre subjectivité et maturité, capacité à raisonner et à accepter la complexité, sens de la nuance et affirmation des goûts, et parfois de faire montre d'humour et toujours d'écoute des interlocuteurs en entrant authentiquement en dialogue avec eux. Ambitieuse, mais enthousiasmante, cette épreuve pourrait s'attacher à apprécier une réelle capacité à *parler authentiquement* et avec engagement personnel d'un sujet de son choix, de partager sa réflexion sur une question qui a pu changer son regard sur l'aventure humaine et sur le monde, son parcours dans l'École.

1.3. Partager le « plaisir de la parole »

Cette nouvelle épreuve serait alors réussie à la mesure du plaisir qu'élèves et interrogateurs pourraient prendre à ce moment emblématique de la scolarité, à savoir le *plaisir de la parole partagée*.

2. Le Grand oral et les spécialités artistiques

2.1. En Art, dire la pratique, la démarche, la rencontre avec les œuvres est un enjeu sérieux

Les enseignements artistiques, quels qu'ils soient, sont en prise directe avec la philosophie du Grand oral et peuvent naturellement contribuer à son succès. Dans les processus de l'apprentissage comme de la découverte de la création artistique — elle-même sous-tendue de tous les sentiments —, les différents arts concernés ne font jamais l'impasse sur la subjectivité ni la sensibilité dont, en retour, une expression raisonnée est attendue. Il s'agit alors d'une des composantes de la démarche d'enseignement : les EA engagent les élèves à dépasser le ressenti immédiat sans le nier, pour en faire un objet de réflexion, de partage et d'échange. Aussi bien dans la pratique d'interprétation et de création que dans l'expérience du spectateur, l'engagement et la sensibilité sont légitimes et consubstantiels à toute démarche artistique. Ils contribuent à ancrer l'exercice de l'esprit critique.

2.2. Une éducation de la sensibilité de la personne comme du collectif

Affirmer son goût pour les arts, engager des choix sensibles et savoir en parler sont parmi les objectifs d'une éducation de la sensibilité de la personne¹. Dans les EA, certes on apprend à conjuguer à la première personne, mais le bel usage de parler au « je » — encore assez rarement valorisé dans le cursus scolaire et bienvenu ici —

¹ Ils se retrouvent désormais sur l'ensemble de la palette des dispositions éducatives en la matière (enseignements dédiés, politiques d'éducation artistique et culturelle), dispositions partagées selon des déclinaisons particulières par un grand nombre de pays. Voir, *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*, étude Eurydice, Commission européenne, 2009, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture », 2009.

s'enrichit aussi des expériences nécessaires et cultivées du « nous » dans des apports d'une aventure collective qui cherche « ensemble » l'adresse finale à un « il » plus universel. Repentirs fertiles dans les tâtonnements de la création, notes d'intention dans la dynamique d'un projet individuel ou collectif, bilans structurés et étayés d'un processus d'interprétation ou de création, réceptions « chorales » d'œuvres, de lieux d'art, de spectacles, de patrimoine, etc., sont autant de situations et de pratiques ordinaires des EA qui — dans les enseignements de spécialités au lycée — développent nombre de compétences mobilisées au Grand oral.

3. Points de vigilance et levier au regard des EA

3.1. Deux écueils majeurs à éviter

Faire de ce nouveau Grand oral une duplication de l'épreuve de spécialité et le replier en conséquence sur un nouveau discours de spécialiste informé, sur un échange entre pairs serait le premier, au risque de le transformer en une question de cours plus qu'une authentique prise de parole. Le second serait de réduire le Grand oral à une prestation oratoire rhétorique de pure forme. Même si l'objectif de *prendre la parole* exige le développement de techniques de communication, qu'il s'agirait bien d'acquérir en effet, le Grand oral ne sera pas la promotion du seul « bagou ». En art, on sait que les comédiens les plus émouvants ne sont pas nécessairement ceux qui — d'emblée et naturellement — sont dans la profération, que le meilleur artiste n'est pas forcément celui qui explique avec brio son œuvre, que la virtuosité technique n'est pas grand-chose sans une intention singulière qui puisse la gouverner.

Nous attirons l'attention sur le fait qu'il conviendrait d'être attentifs à tirer parti d'une émotion, d'une timidité, d'une pudeur, d'un bégaiement. La prise de parole qui est attendue ici n'est jamais réductible à la « tchatche », et tous les élèves doivent demeurer en situation fondamentale d'égalité devant une épreuve qui valoriserait surtout l'engagement et la sensibilité dans un discours structuré, plus que la performance oratoire pour elle-même.

3.2. La présence d'un jury non spécialiste est un possible levier

La présence dans le jury d'un professeur extérieur à la spécialité devrait être une garantie et une chance. C'est un levier potentiel pour donner tout son sens à ce Grand Oral. Ce destinataire *extérieur* oriente le discours différemment et pourrait donner légitimité à davantage d'enthousiasme, de désir de faire partager, de faire connaître, de goûter, de convaincre. Si, en mars, la partie orale de l'épreuve de spécialité des EA prend en charge la légitime vérification d'appétences et d'engagements personnels, servant des connaissances et des compétences attendues de la pratique dans le champ artistique concerné, le Grand oral — qui se déroule plus tard — gagnerait à s'en affranchir en ciblant bien plutôt ce qu'un élève est en mesure de dire là où il en est de sa formation. C'est, en quelque sorte, la possibilité d'une parole soutenant un regard rétrospectif et réflexif sur certaines dimensions saillantes qu'il a choisies de sa *relation personnelle* à la spécialité dans laquelle il s'est investi durant deux années. Dire, à partir d'une ou deux questions qu'il élabore, ce qu'il en a reçu, ce qu'il en a aimé, ou moins, ce qu'il y a compris d'important, ce en quoi elle contribue peut-être désormais à orienter son parcours.

4. Des questions

4.1. Des questionnements des programmes aux questions personnelles de l'élève

Les programmes des EA du lycée, mais aussi ceux de la scolarité obligatoire, ont notamment comme caractéristique partagée de se structurer autour de grands questionnements. S'il s'agit de sous-tendre une dynamique de la programmation des apprentissages, reliant de la sorte une pratique et une culture artistiques, une approche sensible et un recul critique, des compétences, des savoirs et des maîtrises attendus, c'est aussi le résultat des évolutions d'une didactique : aller de l'expérience aux connaissances, reconnaître à l'élève sa sensibilité. À l'instar de ce que nous « montre » l'ouvrage de Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*², l'art, les œuvres, les processus engagés par la création, comme sa réception, nous interrogent au plus profond de nous, de nos certitudes, des convictions qui les ont modelées. L'enseignement artistique comprend une importante dimension anthropologique qu'il permet aux élèves d'approcher en travaillant notamment sur de grands questionnements et pas seulement par contenus et techniques isolés, en le conduisant à se poser de diverses manières — en actes et en pensées — des questions personnelles enrichies d'une culture.

2 Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Les Éditions de Minuit, collection Critique, 1992.

4.2. Il n'y a pas de mauvaises questions

Réfléchissant cette épreuve, nous posons le principe que, pour les enseignements artistiques, il n'y a pas de mauvaises questions : tout dépend de la façon dont on s'en saisit. L'élève doit avoir vraiment l'initiative de la question et le pire pour lui serait de choisir dans une liste labellisée, conformée, prédéterminant la pensée. Comme nous l'avons dit ci-dessus, l'élaboration et le libellé des questions qu'il proposera feront l'objet d'un travail. Et ce travail se conduit déjà toute l'année, régulièrement, au moyen d'une didactique appropriée et enthousiasmante, attentive à ne pas fossiliser, formater et limiter à priori le champ des possibilités, la polysémie, l'ouverture sur la pluralité des expressions, des thématiques, des expériences mobilisables.

4.3. Ces questions témoignent d'une émancipation et de l'exercice de l'esprit critique

On aidera constamment, dans l'enseignement même de la spécialité, l'élève à s'affranchir des lieux communs, des idéologies, des développements convenus et généraux : en somme, il s'agit d'aller au-delà du *sens commun*. On privilégiera, par exemple, et en référence aux travaux et à la méthode suggestive de Daniel Arasse³, l'intérêt de partir d'un *détail*, de l'expérience de ce qui paraît détail, à partir duquel, par mode d'induction, on est ensuite en mesure de réfléchir plus largement une œuvre, sa visée, sa portée. On encouragera l'élève à procéder plutôt d'un élément précis de son parcours, de sa culture et de sa réflexion artistique, et qui touche particulièrement sa sensibilité, engage singulièrement et personnellement sa réflexion. Ce que Roland Barthes, dans *La Chambre claire*⁴, et parlant de ce qui nous touche intimement dans une image, appelle de façon suggestive le « punctum » (« ce qui me meurtrit, me poigne »), par opposition au thème plus général de l'image relevant lui du « studium ».

5. De l'entretien

Le jury devrait se garder de seulement vérifier des savoirs académiques et se proposerait davantage de sonder les compétences spécifiquement attendues du Grand oral. Par exemple : en quoi l'élève est-il personnellement engagé dans sa parole ? A-t-il fait montre de nuances dans la défense attendue d'une thèse ? Est-il parvenu à une intelligence suffisante de la complexité des questions abordées ? A-t-il la liberté d'envisager d'autres points de vue que le sien et quel bénéfice en tire-t-il personnellement ? Sait-il jouer de ses convictions et les remettre en jeu ? A-t-il un peu de distance ? Un peu de hauteur de vue ? Un peu d'humour ? L'entretien ne serait alors jamais un quasi-interrogatoire, mais un réel moment d'échange.

6. De l'orientation

L'élève articulerait la question présentée au jury et l'exposé sur ses perspectives d'orientation sans les réduire à un descriptif des débouchés professionnels possibles. Il tentera, à l'aulne du parcours intellectuel et artistique suivi pendant deux années, d'indiquer comment celui-ci a contribué à ouvrir sa perspective d'avenir autant sur un plan personnel que professionnel, utilement liés. Il s'agirait pour lui, en exposant ses choix d'orientation dans le supérieur ou vers d'autres voies formation, d'avoir assez de liberté pour partager un peu de son désir d'avenir, de ce à quoi il se montre désormais particulièrement sensible et, sans langue de bois, comment il veut donner à ce futur un peu de son attention et de son engagement personnel⁵.

³ Daniel Arasse, *Le Détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Éditions Flammarion, 1992, rééd. 1998, 2014 ; *On n'y voit rien. Descriptions*, Éditions Denoël, 2000, rééd. Folio-poche, 2002.

⁴ Roland Barthes, *La chambre claire : Note sur la photographie*, Éditions Seuil, 1980.

⁵ Voir Francis d'Anvers, *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Tome 1, *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ?* Tome 2, *S'orienter dans la vie : un pari éducatif ?* Tome 3, *S'orienter dans la vie : une expérience spirituelle ?* Tome 4, *S'orienter dans la vie : Quel accompagnement à l'ère des transitions ? 900 Considérations pour des sciences pédagogiques de l'orientation*. Tome 5, Éditions Presses universitaires du Septentrion.