

IUFM de l'Académie de Montpellier

Site : Nîmes

Cabrol Laurent

PLC2 Lettres modernes

Classe de sixième

Collège De Coutach, Quissac

MEMOIRE PROFESSIONNEL

**Apprendre à mieux communiquer à partir d'une séquence
sur la lecture à voix haute dans une classe de sixième**

Directeur de mémoire : Mme Viguié, collège De Coutach, Quissac

Assesseur : Mme Privat, Lycée Montaury, Nîmes

ANNEE SCOLAIRE 1999-2000

RESUME EN FRANCAIS

Je me suis très vite aperçu que créer les conditions d'une bonne communication nécessaire aux apprentissages dans ma classe de sixième n'allait pas de soi et exigeait une pédagogie de projet. Un travail portant sur la communication orale comme objet et moyen d'apprentissage m'a paru répondre à la vivacité spontanée de mes élèves. Une expérience centrée sur la lecture à voix haute de contes m'a semblé pertinente pour leur apprendre à se faire comprendre, faire plaisir, procurer de l'émotion, et écouter. En l'intégrant étroitement à mon projet pédagogique, j'ai voulu donner un sens à la communication en rendant évident son rôle dans la construction des apprentissages.

Mots clés: communication - oral - lecture à voix haute - apprentissage - projet

RESUME EN ANGLAIS

I realized very quickly that it was not a matter of course to create the conditions for a good communication necessary for learning in my first form. This indeed required a planned pedagogy. It seemed to me that work on oral communication as object and means to learn adapted itself the spontaneous liveliness of my pupils. It appeared that an experience focusing on reading stories aloud was relevant to teach them how to make themselves understood, entertain others, trigger off emotion, and listen to others. By fitting it closely into my pedagogical plan, I meant to convey a meaning to communication by stressing its obvious function in the building up of learning.

INTRODUCTION

Je me suis rendu compte de l'énergie dont il fallait faire preuve dans ce métier dès la première heure de cours, lorsque j'ai mesuré l'effet que cela faisait de se retrouver seul face à une classe entière d'interlocuteurs.

On m'avait dit que les sixièmes étaient très impressionnés le jour de la rentrée et regardaient le professeur avec des yeux ronds. Toutefois, on m'avait également averti que le premier contact avec la classe était déterminant, et qu'il ne fallait pas leur exposer de faille dans la conduite de la classe. J'ai voulu profiter de cette "conjoncture" que constituait cette première séance pour donner une représentation du professeur comme un adulte dont le rôle n'est pas d'imposer des savoirs qui viennent d'en haut mais au contraire de gérer un processus d'apprentissage dans lequel les élèves construisent leur savoir et leurs compétences. Je leur ai donc exposé comment nous allions fonctionner ensemble pour construire des apprentissages selon l'orientation des nouveaux programmes de français. Je pensais que ces repères clairs énoncés le premier jour pour inaugurer l'année scolaire que nous allions passer ensemble auraient une portée durable et m'aideraient à gérer la classe en communiquant un sens à notre travail. A cet effet, j'ai dit aux enfants simplement que j'étais là pour les aider à mieux comprendre, écouter, s'exprimer à l'oral et à l'écrit pour qu'ils se sentent à l'aise dans la vie de tous les jours et s'épanouissent. Pour cela, il faudrait impérativement respecter quelques règles élémentaires d'interlocution: lever le doigt avant de prendre la parole et écouter celui qui parle.

Mais j'ai très vite compris que mon souci de créer les conditions d'un bon dialogue ne serait réellement suivi d'effets qu'au prix d'efforts continuellement renouvelés. Lorsque j'ai demandé aux élèves de constituer une petite fiche de renseignements, ils ont soufflé et n'ont pas tardé à me suggérer de demander aux autres professeurs les fiches qu'ils avaient déjà remplies! J'ai refusé en disant que je n'allais pas demander forcément les mêmes indications et que j'avais besoin tout de suite de les connaître pour établir de bons rapports. Lorsque je leur ai dit de prendre leur agenda pour qu'ils notent de m'apporter une photo d'identité afin de pouvoir rapidement les identifier, dans le même but pressé

de mieux communiquer, leur réaction m'a surpris: ils ont à nouveau manifesté en soufflant leur mécontentement! Ils se sont plaints que le professeur principal leur en avait déjà demandées pour constituer un panneau qu'il photocopierait pour le donner aux autres professeurs de la classe. J'ai un peu hésité avant de me rétracter. J'ai alors entendu un élève commenter: "Bon, alors, on y arrivera ou quoi?"...

J'ai alors compris, à l'issue de ce premier cours, que mon travail pour instaurer les conditions d'un bon dialogue nécessaire aux apprentissages ne faisait que commencer ... Une question m'a alors rapidement préoccupé: comment à la fois laisser s'exprimer oralement les élèves, être à leur écoute et établir les conditions d'une interaction qui permette à ces divers interlocuteurs de construire leur pensée?

Un travail portant sur la communication orale comme objet et moyen d'apprentissage m'a paru répondre au profil de ma classe. Une expérience centrée sur la lecture à voix haute de contes m'a semblé un exercice oral adapté à la vivacité spontanée de mes élèves pour leur apprendre à se faire comprendre, à faire plaisir, procurer de l'émotion, et à écouter. En intégrant étroitement cette expérience à mon projet pédagogique, j'ai voulu donner un sens à la communication en rendant évident son rôle dans la construction des apprentissages.

Dans une première partie, je présenterai la classe, les difficultés rencontrées, les stratégies adoptées pour y répondre, et le projet alors envisagé, l'objectif étant de passer de la cacophonie à la communication. L'expérience de lecture à voix haute d'un conte et ses implications seront ensuite décrites et analysées. Enfin, je tenterai de dégager un bilan et des perspectives de l'action menée.

1- De la cacophonie à la communication:

1.1 Un oral difficile à gérer dans ma classe:

1.1.1 Place de l'oral dans l'enseignement du français:

L'oral est prépondérant en cours de français. Il prend une importance accrue avec les nouveaux programmes de sixième, où il est placé sur un pied d'égalité avec l'écrit dans l'enseignement du français. Dans les documents d'accompagnement des programmes de sixième, on peut lire: *"Ainsi, parmi les innovations importantes, l'oral, qui est la forme première et la plus fréquente de l'activité discursive, voit sa place accrue. Il doit être compris comme un apprentissage de l'écoute aussi bien que de la prise de parole"*¹. L'élève doit apprendre à mieux parler et à mieux écouter. La lecture et l'étude de la langue doivent être mises en relation avec des productions écrites mais aussi des productions orales.

Mais son approche didactique et pédagogique présente des difficultés. Comment enseigner l'oral?

La gestion des échanges oraux pose également des problèmes. Un des objectifs des exercices oraux en classe est de les améliorer.

1.1.2 Profil de la classe de 6^o2

La classe de 6^o2 qui m'est confiée est composée d'élèves très vifs à l'oral, d'un bon niveau général mais agités et, pour un certain nombre d'entre eux, instables. Ils ont beaucoup de mal à rester concentrés et aiment se laisser distraire.

¹ *Accompagnement des programmes de sixième*, C.N.D.P., 1996, p. 11.

Le collège de Quissac est situé dans un cadre rural. La population locale relève souvent de milieux sociaux pauvres. Le chômage touche une bonne partie de la population.

De plus, j'ai de nombreux élèves dont les parents sont divorcés, et plusieurs élèves placés en famille d'accueil.

J'ai souvent les élèves l'après-midi, notamment en fin de semaine. Ils peuvent alors se montrer fatigués et énervés.

Très tôt j'ai discuté avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et le constat était unanime: les élèves de la 6[°]2 sont agités, aiment tester les enseignants et voir jusqu'où ils peuvent aller, et trouvent à redire à tout.

1.1.3 Premier constat

J'ai pu faire le constat suivant: soucieux de laisser les élèves s'exprimer à l'oral et d'être à leur écoute, j'ai éprouvé en début d'année des difficultés pour conduire mes séances. Tous les élèves voulaient prendre - ou plutôt prenaient - la parole, l'oral devenait trop envahissant. J'ai naturellement dû rappeler qu'il fallait lever le doigt avant de prendre la parole. Cela ne suffisant pas, j'ai été amené plusieurs fois à préciser que s'exprimer était le droit de tous, mais que pour que chaque élève bénéficie de ce droit, il fallait impérativement lever le doigt. Sinon, c'étaient toujours les mêmes qu'on entendait. Je me suis attaché à répéter constamment cette règle en haussant le ton quand le besoin s'en faisait sentir. Je répétais avec obstination que ce qui importait n'était pas de prendre la parole avant les autres mais de réfléchir à la réponse avant de la proposer.

Certains élèves, impatients, étaient mécontents d'attendre le doigt levé lorsqu'ils n'étaient pas interrogés tout de suite et me le manifestaient d'un air boudeur. Quand je donnais la parole à ces mêmes élèves, ils en profitaient pour attirer l'attention sur eux: ils parlaient pour parler. Je me suis rapidement aperçu que les jeunes élèves avaient parfois tendance à répondre sans attendre la fin de la question ou à couper la parole à leurs

camarades ou au professeur pour poser une question à laquelle le simple fait d'écouter permettait de répondre.

1.2 Emergence de difficultés clairement identifiées et premières stratégies en réponse

1.2.1 Des problèmes se sont manifestés

Un problème d'efficacité s'est alors posé de manière évidente. Parler prend du temps, et j'avais du mal à donner la parole à tous mes élèves. Le temps devenait plus difficile à gérer dans la conduite de mes séances. Les échanges oraux désordonnés pouvaient amener les élèves à se disperser et à perdre de vue l'objectif de la séance. Il m'était alors parfois difficile de faire une séance en une heure de cours. De plus, c'était le cercle vicieux: passées les vingt premières minutes de la séance, je devenais plus stressé, les élèves le sentaient et la communication se faisait alors moins bien. Le climat de la classe avait naturellement une influence sur l'attitude des élèves comme sur la mienne. Il pouvait également altérer la qualité du travail.

Le cours devenait moins efficace: pressé par le temps, ayant à l'esprit l'abondance des contenus des programmes, j'avais alors tendance malgré moi à avoir recours à davantage de questions fermées ("questions entonnoirs") pour faire progresser le cours. Pouvait alors se mettre en place une pédagogie de la devinette et les apprentissages étaient moins construits. Les élèves détectaient ce que j'attendais et répondaient en se fiant à mes attitudes, en décodant mes questions sans pour autant envisager à plus long terme l'objectif poursuivi. Cette dérive pouvait être une source de confusion, voire d'indiscipline.

Une question me paraissait de plus en plus préoccupante: comment gérer cet oral spontané dans mon enseignement? Comment structurer les échanges oraux pour construire des apprentissages?

1.2.2 Des stratégies pour y remédier

J'ai alors envisagé de faire porter mes efforts sur la gestion du rythme d'alternance entre phases orales et phases écrites durant la séance, convaincu que résidait dans cette bonne gestion un moyen de construire efficacement les apprentissages. J'ai donc décidé, de temps en temps, de faire écrire les élèves avant de les laisser prendre la parole. Je posais une question ou donnais une consigne, je laissais les élèves répondre oralement en exigeant qu'ils lèvent le doigt, et dès que je sentais la dérive, je leur demandais de réfléchir et d'écrire la réponse avant de la proposer. Je cherchais ainsi à recentrer l'intérêt des élèves sur la pertinence de la réponse, en production comme en réception. J'ai en effet très rapidement compris que les discours n'étaient que très peu efficaces et qu'on ne pouvait qu'en impliquant l'élève dans une activité lui faire comprendre que ce qui importait n'était pas de répondre immédiatement et à tout prix mais de réfléchir. Dès lors nous fonctionnions mieux.

Toutefois, une observation plus longue m'a fait constater que ces efforts n'empêchaient pas que ce qui intéressait alors l'élève et motivait sa prise de parole était plus souvent de pouvoir lire sa réponse que de construire un réel échange permettant de progresser dans la conduite de la séance. Les réponses des autres et les éventuelles modifications apportées en commun ne les préoccupaient plus une fois qu'ils avaient pu parler.

J'ai alors réfléchi à ce problème persistant. Toujours convaincu que l'alternance entre moments consacrés à la parole et ceux réservés au silence de l'écriture et de la réflexion était un des principaux facteurs de réussite de la séance, j'ai recherché comment pallier ces nouvelles dérives. Pour mener les élèves à s'investir dans une véritable communication orale, il fallait trouver comment motiver leur écoute et leur prise de parole dans une alternance bien rythmée qui évite l'éparpillement et la dispersion des énergies. Peut-être pour amener les élèves à une phase d'écriture ne devais-je pas attendre que l'oral devienne plus difficile à contrôler.... et programmer dès le début de la séance

une alternance rigoureuse entre temps d'oral et temps d'écriture réfléchie et silencieuse pour structurer les apprentissages.

1.2.3 Un exemple

Voici l'exemple d'une séance s'inscrivant dans une séquence consacrée à l'étude d'une oeuvre intégrale, *L'île du Crâne* d'Anthony Horowitz. Mon objectif était de faire prendre conscience aux élèves de l'outil que constituait la structure narrative pour résumer un récit et en comprendre la cohérence. Un élève a été invité à résumer oralement *L'île du Crâne*: je lui ai dit de ne s'en tenir qu'aux principaux événements. J'ai demandé ensuite aux élèves de le faire par écrit. Quelques élèves ont lu leur résumé, les autres ont écouté. Les élèves se sont aperçus que par écrit on se perdait moins dans les détails. J'ai inscrit au tableau les événements principaux énoncés par les élèves. Les points communs de ces résumés correspondaient aux grandes étapes de la structure narrative. Guidés par une série de questions, les élèves ont reconnu le schéma narratif déjà utilisé pour lire et écrire les contes. J'ai alors écrit la structure narrative au tableau. Un élève, prenant appui sur cette trace écrite, a reformulé oralement un résumé. Les élèves l'ont ensuite tous fait par écrit. Un résumé mettant explicitement en valeur la structure narrative du récit a été distribué.

Le bilan était globalement positif. Certes, des élèves se sont encore montrés prolixes dans leur dernier résumé écrit. Et lorsque leurs camarades lisaient leur productions écrites, ils étaient empressés de lire la leur sans pour autant profiter des rectifications apportées. Il m'arrivait alors d'entendre des répétitions de détails déjà mentionnés comme tels. Toutefois, il ressort de cette séance que les élèves ont compris qu'ensemble, grâce à nos échanges oraux canalisés par la réflexion, nous avons construit un apprentissage. Deux interventions d'élèves sont révélatrices à cet égard. J'avais entendu en cours de séance l'un d'eux s'interroger: "A quoi ça sert?". Peut-être ma séance était-elle un peu trop laborieuse ... J'avais pourtant pris soin de leur en exposer l'objectif, bien sûr sans mentionner pour autant la structure narrative. Une fois cette dernière mise

en évidence, j'ai senti les élèves intéressés et conscients d'avoir gagné en précision dans leur résumé. Une élève m'a même dit: "eh bien, ça va, on a bien avancé aujourd'hui" ... Cela m'a encouragé et m'a fait penser que j'étais sur la bonne voie.

1.3 Quelle action entreprendre pour consolider le fruit de ces tentatives?

1.3.1 Un constat: ils adorent qu'on leur lise des histoires

J'ai pu constater que lorsque j'ai eu l'occasion de lire aux élèves des textes de manière expressive, notamment des contes, ils se sont toujours calmés et ont écouté. Si l'un d'entre eux gênait l'audition, ses camarades réagissaient aussitôt lui demandant de se taire.

J'ai mis en relation ce constat avec une observation que j'ai pu faire en tout début d'année. Les cahiers d'évaluation à l'entrée en sixième proposait un sujet d'écriture intéressant. Lorsque par la suite j'ai fait lire à quelques élèves leurs productions écrites en leur demandant quels étaient selon eux les critères de réussite, ils ont tous répondu qu'il fallait respecter les consignes. Nous avons vu lesquelles. Nous avons également évoqué la maîtrise de la langue. Mais je voulais qu'ils découvrent un troisième critère, et pas des moindres: donner envie d'être lu, faire plaisir au lecteur. Nous avons alors démonté les textes écrits par quelques-uns d'entre eux en mettant en évidence les ressources de la narration pour créer du suspense, et en soulignant les implications expressives lors d'une lecture à voix haute. Je me souviens avoir obtenu pendant quelques minutes le parfait silence de l'attention entière. Les élèves étaient fiers d'avoir su mobiliser de telles ressources de la narration, de manière plus ou moins intuitive, certes, mais cette prise de conscience pouvait contribuer à ce que par la suite l'écriture devienne une pratique davantage raisonnée en fonction du destinataire, autrement dit que l'écriture se projette dans une lecture pour une meilleure communication. Mais en un premier temps, les élèves comprenaient que la lecture à voix haute permettait de révéler des potentialités expressives du texte et en valorisait l'écriture.

1.3.2 Naissance d'un projet

J'ai tôt compris que seul un travail de longue haleine qui partirait des productions intuitives des élèves pour les valoriser dans leur prise de conscience des ressources et enjeux de la communication pourrait me permettre de les motiver pour construire des apprentissages tout en les socialisant. J'ai donc décidé de mener cette action en y consacrant une séquence portant sur la lecture à voix haute. J'ai également pris soin de l'intégrer à mon projet pédagogique pour que les élèves puissent mettre les enjeux de cette expérience en relation avec ceux qui orientent l'enseignement du français.

2- Mise en place d'un dispositif pédagogique centré sur la lecture à voix haute:

2.1 Intérêt d'une séquence sur la lecture à voix haute

2.1.1 Qu'est-ce que la lecture à voix haute?

Une confusion s'est installée dans les pratiques pédagogiques qui assimile souvent ce que devrait être une véritable lecture à voix haute à l'activité très répandue qu'on désigne traditionnellement par la même appellation. Comme l'écrivent J. Dolz et B. Schneuwly, *"si 70% des enseignants déclarent avoir recours souvent ou très souvent à la lecture à voix haute, celle-ci n'est pourtant jamais citée comme activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale"*².

J'ai fait l'expérience de demander à des élèves de lire à haute voix un texte qui leur était inconnu et que je venais de leur distribuer, avant de leur poser des questions simples sur ce qu'ils venaient de lire. La plupart du temps, ils ne savaient pas répondre. C'est ce

² Dolz J. et Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, collection Didactique du Français, 1998, p. 187.

principe qui veut qu'on laisse aux élèves un temps de lecture silencieuse pour leur laisser découvrir le texte, le comprendre et se l'approprier. La lecture à voix haute ne saurait se confondre avec un exercice mécanique de mise en relation des graphèmes de l'écrit et des phonèmes de l'oral. Une telle activité fait obstacle au sens. Alors que loin d'être un simple déchiffrement, la lecture à voix haute met en jeu ce dont dispose l'oral contrairement à l'écrit: un mode de communication particulier où l'intonation, la mimique et la gestuelle font sens. Donc si la lecture à voix haute s'appuie sur un support écrit, elle ne se limite pas à de l'écrit oralisé. Elle fait partie des exercices oraux. Pour E. Charmeux, "*lire à haute voix n'est donc pas une lecture, mais une communication ou une exploitation de la lecture*"³. Ainsi la lecture à voix haute est une activité orale dont l'enjeu est la communication.

2.1.2 Intérêt d'une séquence sur la lecture à voix haute dans ma classe

Nous avons passé plusieurs semaines à étudier le conte. Ma troisième séquence a abouti à une production écrite par les élèves de contes parodiques inspirés du *Petit Chaperon Rouge*. Certains élèves ayant écrit des textes très bien construits et intéressants, ma tutrice et moi avons pensé qu'il serait très profitable d'exploiter quelques contes dans le but de valoriser des écrits d'élèves.

Plus généralement, les contes, surtout lorsqu'ils sont dits avec expressivité, fascinent les jeunes enfants. En outre, ce genre qui leur est familier est riche du point de vue discursif.

S'exercer à la lecture expressive pourrait réapprendre ce qu'est le plaisir de l'écoute et de l'expression maîtrisée à de jeunes élèves absorbés par la télévision et les ordinateurs. Les fiches de début d'année m'ont informé de leur loisirs: *Hartley coeurs à vif*, *Buffy contre les vampires* et la Playstation occupent apparemment une bonne part des

³ Charmeux Eveline, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, éditions SEDRAP, collection L'Ecole en Questions, 1996, p.145.

loisirs De plus, l'approche scolaire des contes privilégie souvent la lecture et l'écriture et aborde finalement peu l'oralité constitutive du genre.

Toutes ces raisons font qu'il m'a paru pertinent de consacrer une séquence à la lecture à voix haute du conte.

2.2 Descriptif du dispositif pédagogique mis en place

2.2.1 Objectif: construire les compétences mises en jeu dans la communication

Voici les objectifs qui gouvernaient l'orientation de ma séquence:

- Mieux comprendre les textes
- Lire de manière expressive les textes
- Mieux se faire comprendre à l'oral et à l'écrit
- Apprendre à écouter les autres
- Faire plaisir aux autres

J'espérais ainsi apprendre aux élèves à mieux communiquer avec les autres et contribuer à les socialiser.

2.2.2 Un moment clef: la séance d'accroche au projet de lecture à voix haute

Cette séance était très importante: il s'agissait de donner aux élèves l'envie de s'investir dans le projet. A cet effet, je leur ai fait écouter un conte lu par un expert enregistré sur cassette: *La forêt aux arbres précieux*. Ils ont ensuite visualisé un sketch de Courtemanche. Ce dernier les a beaucoup amusés. Mon objectif était de leur faire prendre conscience des ressources de la voix et du geste pour raconter. Ils s'y sont montrés sensibles. Ils ont perçu que le conteur "mettait le ton", et "donnait le temps de bien suivre l'histoire", de "l'imaginer". Ils ont vu que Courtemanche nous faisait deviner ce qu'il racontait grâce à ses mimiques et ses gestes. Nous avons alors discuté du rôle de la mise en oeuvre de ces ressources au service de l'expression. J'ai alors eu l'idée de leur lire en

variant arbitrairement l'expressivité différents passages du conte qu'ils comparaient aussitôt à la lecture des passages correspondants par le conteur professionnel. J'ai ensuite demandé à des volontaires de mimer librement quelques sentiments (colère, étonnement, tristesse, admiration ...). J'ai alors vu que des élèves motivés pouvaient faire preuve d'une grande créativité.

J'ai ensuite distribué les deux textes supports de notre projet: deux contes parodiques (voir annexes II et III) sélectionnés parmi ceux qu'ont écrits les élèves à la fin d'une séquence précédente. J'ai pris soin d'en choisir un qui contienne des parties dialoguées, et un autre qui n'en comporte pas. Je voulais rendre conscients les élèves que l'expressivité entre en jeu dans tout texte, et pas seulement dans ceux qui comportent des dialogues. Nous allions travailler ensemble sur le premier des deux contes, *Le Petit Tablier Rouge*, tout au long de la séquence. Le second, *Evolution de la Playstation*, servirait de support à une lecture à voix haute dans laquelle les élèves se lanceraient tout seuls par la suite, encore plus librement. Enfin, je leur ai fait deviner le projet que nous allions mener.

Cette séance d'accroche m'a semblé réussie. Les élèves ont montré de l'intérêt et de l'enthousiasme pour le projet. Ils ont été réceptifs à l'expressivité des éléments déclencheurs, la communication était bien passée, ce qui ne pouvait qu'être de bonne augure pour une telle séquence.

2.2.3 La démarche proposée

Un texte bien dit est un texte compris. J'ai donc décidé de faire étudier le premier conte pour qu'ensuite les élèves se lancent dans leur traduction sonore et visuelle du texte en s'appuyant sur le repérage et l'analyse de son organisation. Le second conte servirait de support à un transfert des compétences construites lors du travail sur le premier. Les premières séances ont été consacrées à repérer la structure narrative, distinguer les différents systèmes d'énonciation (parties narratives et parties dialoguées) ainsi que les différents plans dans les parties narratives (premier plan et arrière-plan). A chaque étape

de l'étude, les élèves induisaient les implications expressives aussitôt réinvesties dans une séance de lecture analytique. Cette dernière, aboutissant à une diction expressive du texte expliqué, venait consolider les apprentissages et aider à leur transfert. Parallèlement à ces activités, des notions de langue étaient abordées et réinvesties dans des productions écrites (la ponctuation, les types de phrases, les indices énonciatifs des deux systèmes récit et dialogue: personne, temps verbaux, références spatiales et temporelles ...). Une séance a servi à établir en commun une grille d'évaluation mentionnant les critères de réussite. Enfin, les séances suivantes ont été consacrées à un travail de mise en voix au plus près du texte, puis à sa mise en geste.

Voici une vision synthétique des séances de mon dispositif:

<u>SEANCES</u>	<u>OBJECTIFS</u>	<u>SUPPORTS</u>
S1 Séance d'accroche	<ul style="list-style-type: none"> - Faire prendre conscience des ressources de la voix et du geste pour raconter - Motiver les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Un conte lu par un expert (audio-enregistré): <i>La forêt aux arbres précieux</i> - Un sketch de Courtemanche (vidéo-enregistré)
S2 Présentation des deux contes du projet et premiers enregistrements	<ul style="list-style-type: none"> - Fédérer la classe autour du projet - Faire l'état des lieux pour prendre la mesure du travail à accomplir et de son intérêt 	Des productions d'élèves: deux contes parodiques, <i>Le Petit Tablier Rouge</i> et <i>Evolution de la Playstation</i>
S3 Etude de la structure narrative du premier conte	Repérer la structure narrative du conte pour se l'approprier	Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i>
S4 Les différents systèmes d'énonciation dans notre conte	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les différents systèmes d'énonciation du texte - Prendre conscience de leurs implications orales 	Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i>

<p>S5 Lecture analytique de <i>L'enfant qui va aux commissions</i>, de Claude Roy</p>	<p>Consolider les apprentissages de la séance précédente par un transfert des compétences</p>	<p>Le poème <i>L'enfant qui va aux commissions</i></p>
<p>S6 Lecture à haute voix d'un dialogue</p>	<p>Identifier les émotions ou les sentiments des personnages pour lire à haute voix un dialogue</p>	<p>Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p>
<p>S7 Les différents plans dans les parties narratives de notre conte</p>	<p>- Distinguer premier plan et arrière-plan dans les parties narratives - Prendre conscience des implications orales</p>	<p>Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p>
<p>S8 Elaboration d'une grille d'évaluation de la lecture à voix haute</p>	<p>Prendre conscience des critères de réussite d'une lecture à voix haute</p>	<p>Lectures audio-enregistrées du conte par des élèves</p>
<p>S9 Lecture analytique du texte <i>Les Vieux</i> d'Alphonse Daudet</p>	<p>Consolider les apprentissages précédents: savoir varier le débit pour changer de rythme, ainsi que l'intonation et la puissance de la voix</p>	<p>Le texte <i>Les Vieux</i> d'Alphonse Daudet</p>
<p>S 10 A l'écoute de la respiration du texte</p>	<p>Mettre à jour les structures syntaxiques, leurs rapports, repérer la protase, l'acmé et l'apodose</p>	<p>- <i>L'Odyssée</i> d'Homère (épisode du Cyclope) - Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p>
<p>S 11 Mise en voix du conte</p>	<p>Prendre conscience que la lecture à haute voix est une activité seconde, une exploitation de lecture</p>	<p>Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p>

<p>S12</p> <p>Evaluation formative</p> <p>Lecture à haute voix d'un texte à la maison (Une adaptation des <i>Musiciens de Brême</i> de Grimm) et contrôle portant sur les choix de mise en voix pour exprimer ce conte</p>	<p>Comprendre un texte et faire des choix de mise en voix pour communiquer une exploitation de sa lecture</p>	<p>Une adaptation des <i>Musiciens de Brême</i> de Grimm</p>
<p>S13</p> <p>Deuxièmes enregistrements en vue de mesurer les progrès</p>	<p>Enregistrements de quelques élèves qui proposent une lecture à voix haute d'extraits du conte, éventuellement en l'accompagnant de quelques gestes qu'ils choisissent librement. Auto et co-évaluation.</p>	<p>- Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p> <p>- Enregistrements sonores</p>
<p>S 14</p> <p>Raconter sans parler</p>	<p>Comprendre que les gestes et les mimiques signifient et permettent de communiquer</p>	<p>Une série de situations à mimer</p>
<p>S15</p> <p>Mise en geste du conte</p>	<p>Associer à la lecture du conte des mimiques, des gestes et des postures</p>	<p>Le conte <i>Le Petit Tablier Rouge</i></p>

2.2.4 Modalités de cet apprentissage

Les heures de groupe ont été mises à profit lorsque les élèves devaient travailler l'oral. Elles présentaient en effet plusieurs avantages. J'ai pu ainsi déplacer le mobilier et disposer les tables en U pour d'une part créer un espace spécifique de libre communication, et d'autre part permettre autant à moi-même qu'à l'élève conteur de voir facilement tout l'auditoire. Un effectif réduit m'offrait la possibilité de dialoguer avec l'élève avant sa prestation, l'écoute des autres était plus facile à instaurer, les élèves se sentaient davantage responsabilisés les uns par rapport aux autres. Cela m'a permis de les

audio-enregistrer plus aisément. Ce travail a été facilité par l'intervention de la documentaliste, qui enseignait encore récemment en primaire et m'a apporté l'aide de son expérience. Enfin, j'ai essayé le plus possible de mettre les élèves en situation. Je leur ai présenté la documentaliste comme une auditrice venue aider et en même temps prendre du plaisir à les écouter. Je leur ai également annoncé qu'il était prévu que ma tutrice Nicole Viguié vienne les écouter.

2.2.5 Le texte demande à être rendu vivant

Le coeur de cette séquence consistait à faire percevoir le texte comme un tissu organique qui respire. La lecture à haute voix rend sa vie au texte. J'ai donc suivi une démarche qui a serré le texte de plus en plus près. Mes élèves ont repéré et analysé l'organisation du texte. Ils ont corrélativement pratiqué une mise en voix en cohérence avec la structure dégagée. Ont suivi plusieurs séances consacrées successivement à la mise en voix du texte, puis à sa mise en geste, dans le souci de rester progressif.

Au cours des séances plus particulièrement centrées sur la mise en voix du conte, de petits extraits étaient abordés. Mes élèves et moi avons alors été attentifs à écouter le texte. Nous avons appris à bien articuler et à adapter notre respiration au texte à lire. J'ai montré aux élèves qu'il ne fallait pas attendre d'être à bout de souffle. Nous avons varié la hauteur, le débit, la puissance et l'intonation de la voix, en prolongement de ce que nous avons fait lors des séances précédentes, mais cette fois en adhérant au texte au plus près de ses nuances. J'ai alors sensibilisé les élèves à la respiration et à la musique du texte comme partition où chaque élément occupe une place précise dans l'harmonie de l'ensemble. Nous avons travaillé sur la mélodie de la phrase, à travers l'accentuation et la mise en évidence des structures syntaxiques qui conditionnent les moments de suspension, les temps d'inflexion montante (protase) ou descendante (apodose). J'ai montré aux élèves qu'en respectant la mélodie verbale la lecture à voix haute indiquait les divisions du texte et leurs rapports entre elles, marqués par une ponctuation graphique mais aussi par une ponctuation orale que la parole construit.

A cet effet, j'ai distribué des passages du conte écrits en caractères agrandis sur lesquels les élèves marquaient par des flèches l'orientation de la mélodie, par un ou deux traits les moments de suspension ou les pauses, et par d'autres signes quelques phénomènes remarquables (voir annexe IV). Chacun a inscrit librement quelques indications de lecture orale, une part étant laissée au travail personnel d'un entraînement à la maison. L'essentiel était que les élèves s'engagent dans une pratique consciente d'elle-même. Nous avons par exemple abordé le fragment suivant: "Elle se réveilla juste pour voir la fusée s'écraser sur Mars! Le Petit Tablier Rouge devait appuyer sur le bouton atterrissage! Le choc fut terrible. La fillette fut éjectée à quinze mètres de là. Heureusement, sa mère lui avait mis un parachute automatique qui s'ouvrit à trois mètres du sol." Voici comment nous avons envisagé la respiration du texte: *Elle se réveilla* (intonation montante) *juste pour voir la fusée s'écraser sur Mars* (intonation descendante)! *Le Petit Tablier Rouge* (intonation montante) *devait appuyer* (acmé) *sur le bouton atterrissage* (intonation descendante)! *Le choc* (débit ralenti, intonation montante) *fut* (acmé) *terrible* (intonation descendante, accent d'insistance sur "terrible"). *La fillette* (intonation montante) *fut éjectée* (acmé) *à quinze mètres de là* (intonation descendante). Le lecteur a ici la possibilité de modifier le sens de l'énoncé en faisant porter un accent distinctif soit sur *fillette* (pour souligner son étourderie, due à son jeune âge), soit sur *quinze mètres* pour traduire un effet spectaculaire. *Heureusement* (intonation montante, légère pause), *sa mère lui avait mis* (intonation montante) *un parachute* (élision) *automatique qui s'ouvrit à trois mètres du sol* (intonation descendante). Un accent distinctif peut se placer sur *mère*, pour mettre en avant les attentions protectrices de cette dernière à l'égard de sa fille, ou sur *trois mètres* pour souligner qu'il était moins une! Un léger arrêt intervient entre *automatique* et la relative qui suit, même si aucune ponctuation graphique ne l'explique. Ces exercices très sommaires visaient à souligner les caractéristiques des textes produits par les enfants. La respiration de leur écriture est un peu martelée, d'où la production de phrases à la syntaxe un peu "naïve". La première phrase du conte en donne un exemple: "Il était une fois, vers l'an 3000, une petite fille qu'on nommait *Le Petit Tablier Rouge* car elle portait un tablier rouge". J'ai donc décidé

d'aborder en complément un extrait de *L'Odyssée* d'Homère, dont l'oralité est un caractère fondamental, pour consolider la maîtrise des phénomènes respiratoires du texte. Les élèves ont joué le rôle de l'aède. Nous sommes ensuite revenus à notre *Petit Tablier Rouge* pour repérer quelques caractéristiques respiratoires de ce texte. Nous avons interprété les différences mélodiques: dans *L'Odyssée*, le souffle est régulier et harmonieux, pour répondre à la noblesse de la poésie épique, tandis que dans notre conte la respiration est plus saccadée et capricieuse pour rendre la parodie. C'était dans mon esprit une façon de valoriser l'écrit de l'élève auteur du *Petit tablier Rouge*, tout en faisant prendre conscience que la lecture à voix haute est étroitement liée à l'écriture et à ses choix qui prennent en compte le destinataire.

Mais ce travail devait aussi tenir compte de la totalité du texte, pour montrer comment chaque mot compte. La lecture à voix haute n'a rien d'arbitraire. Ainsi, pour choisir de placer un accent d'insistance ou distinctif, il fallait connaître le texte en amont et en aval, tenir compte du contexte et se préoccuper du sens, comme je me suis efforcé de le faire comprendre aux élèves. Je leur ai aussi proposé, par exemple, de changer les verbes introducteurs de paroles et de réfléchir aux variations de sens ainsi induites dans l'interprétation du texte, et donc dans sa lecture orale.

Enfin, les séances de mise en geste, non encore réalisées à ce jour, laisseront une large place à la créativité des enfants.

3- Bilan et perspectives de ce projet:

3.1 Quelle évaluation?

3.1.1 L'oral est difficile à évaluer

La lecture à voix haute est difficile à évaluer, pour plusieurs raisons. Les compétences mises en jeu sont multiples. La parole ne laisse pas de traces durables. En outre, comme toute activité orale, la lecture à haute voix fait intervenir des éléments

subjectifs d'interprétation, chaque locuteur inventant sa partition du texte, et implique le sujet, psychologiquement et physiquement.

Toutefois, le support est commun à tous les élèves, et la lecture orale s'appuie sur de l'écrit à respecter, ce qui limite considérablement la part de subjectivité mise en jeu dans la communication et permet d'en tenter une évaluation. Il fallait pour cela retenir des critères.

3.1.2 Les critères d'évaluation

Ils sont très nombreux. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly retiennent neuf critères regroupés en trois catégories:

- Critères liés au déchiffrage (fluidité de la lecture, articulation des mots)
- Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase (découpage du texte en groupes rythmiques, respiration, marquage des fins de phrase)
- Critères liés au plan du texte (pauses entre les différentes parties du texte, variation du débit, intonation expressive, marquages des différents plans et systèmes d'énonciation)⁴.

J'ai choisi de simplifier ces critères et de réduire leur nombre pour ne pas paralyser les élèves face à ce qu'ils pourraient percevoir comme trop d'exigences. Nous avons élaboré en commun une grille d'évaluation en retenant les critères suivants:

- Je dis mon texte de manière fluide
- Je dis mon texte en variant la puissance de ma voix
- Je dis mon texte en régulant le débit de ma voix
- Je dis mon texte en changeant l'intonation
- Je dis mon texte en faisant plaisir à ceux qui m'écoutent

La fluidité comprenait l'articulation, les liaisons, les élisions et l'aisance assurée de la lecture. L'intonation regroupait la mélodie, la hauteur, la couleur et éventuellement l'accent de la voix. Le dernier critère, ajouté plus tardivement, fait la part au respect de la respiration du texte, à la clarté qui s'en dégage, à l'attention portée aux auditeurs ... Il

⁴ Dolz J. et Schneuwly B., *op. cit.*, pp. 196- 197.

appelait, peut-être encore plus que les autres, les pratiques de la co-évaluation et de l'auto-évaluation des prestations orales.

3.1.3 Les pratiques de la co-évaluation et de l'auto-évaluation

J'ai donc eu recours à la pratique de la co-évaluation, impliquant l'ensemble des élèves. Différentes prestations orales étaient écoutées et les auditeurs, ayant en tête les différents critères de réussite, énonçaient leurs appréciations. J'ai bien insisté sur le principe: il ne s'agissait pas de critiquer dans le mauvais sens du terme mais de dire ce qui permettrait d'améliorer la compréhension et le plaisir du texte. Les auditeurs n'avaient pas le texte sous les yeux pour se concentrer sur l'écoute et la qualité de la communication établie. Pour éviter l'éparpillement des remarques, les élèves se répartissaient les éléments à observer. Toutefois, tous étaient attentifs au plaisir que procurait l'écoute. Les lecteurs savaient alors quel point ils devraient travailler davantage par la suite.

Parallèlement, j'ai audio-enregistré quelques élèves au début de la séquence pour qu'ils aient du recul vis-à-vis de leur prestation et mesurent le travail à accomplir. Cela leur permettait d'objectiver leur pratique et participait de l'auto-évaluation. A tel point qu'un élève, étonné en s'écoutant, m'a demandé: "c'est moi ça?"! J'ai enregistré deux ou trois d'entre eux en fin de séquence pour qu'ils soient conscients des progrès réalisés. Toutefois, il aurait sans doute été préférable d'utiliser ces enregistrements comme évaluations formatives tout au long des séances et d'en faire bénéficier tous les élèves. Mais matériellement et pratiquement cela m'a paru impossible. Les prestations enregistrées soumises à une co-évaluation ont constitué un compromis. Par contre, j'ai décidé que chaque élève lirait oralement une partie du conte en évaluation sommative.

3.1.4 Les résultats immédiats

L'entreprise n'a pas été sans difficultés. Ainsi, lors des co-évaluations, des élèves ne se sont pas privés pas de faire des remarques pour le moins désobligeantes à l'égard du

conteur du moment, ou de l'imiter caricaturalement! Des enfants pouvaient se sentir mal à l'aise lorsqu'ils étaient "soumis" à une co-évaluation. Mais, en même temps, la majorité des élèves voulaient être enregistrés et me demandaient: "monsieur, je pourrai parler dans le micro moi aussi?!" J'essayais de leur faire comprendre que tous ne pourraient être enregistrés pour des raisons qui me paraissaient évidentes mais cela engendrait parfois des frustrations qui pouvaient justement nuire à la bonne communication. Et certains enfants qui voulaient faire leur prestation étaient encore davantage motivés par le fait d'être mis en avant et de centraliser l'intérêt que par le souci de réussir une véritable communication. Ils cherchaient plus à plaire aux auditeurs en prenant des libertés vis-à-vis du texte qu'en en proposant une réelle lecture à haute voix qui adhère au tissu du texte et épouse ses mouvements.

Le document sonore (voir annexe V) propose un échantillon de trois prestations d'élèves. Dans l'ensemble, comme le reflètent ces enregistrements intervenus en début et en fin de séquence, des résultats sont apparus:

- les élèves ont gagné en fluidité: ils hésitent moins et articulent mieux
- ils ont plus systématiquement distingué oralement les différents systèmes d'énonciation
- ils ont plus régulièrement fait correspondre le découpage en groupes rythmiques avec la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase
- ils ont lu moins précipitamment et ont mieux géré le marquage des pauses
- ils ont davantage mis en oeuvre les effets de mise en voix (variation de l'intonation, de la puissance, de la hauteur et du débit de la voix).

Le texte est devenu plus compréhensible et a été écouté avec plus de plaisir. Toutefois, ces résultats ne valent que globalement et présentent les améliorations les plus notables. Individuellement, de nombreux élèves ne maîtrisent pas encore véritablement la respiration du texte. J'incitais vivement les enfants à s'entraîner à la maison. Ils pouvaient ainsi apprendre à leur rythme, en se référant à la grille d'évaluation, si possible en s'enregistrant et en se faisant évaluer par des membres de leur famille. Un tel travail demande à être pratiqué sur de nombreux textes variés pour être encore davantage probant.

3.2 La maîtrise des apprentissages par le sens

3.2.1 Enraciner l'expérience dans le projet pédagogique

Les résultats qu'a pu donner la mise en place de cette séquence ne seront appréciables qu'à long terme. En effet, un des objectifs visés était de favoriser chez les élèves une prise de conscience qu'un travail sur la communication orale aidait pour construire des apprentissages. Je m'efforçais donc de donner du sens à ce dispositif en l'enracinant dans mon projet pédagogique.

La lecture à voix haute a un statut particulier, prise entre l'écrit et l'oral: elle est la communication orale à un auditoire d'une interprétation personnelle d'un texte écrit. Ainsi, je veillais à communiquer aux élèves l'intérêt de la lecture aux autres et à lui donner un sens par rapport à l'enseignement du français qu'ils recevaient.

Les élèves, en début de séquence, m'ont à plusieurs reprises posé la question: "mais à quoi ça sert tout ça?". Il fallait que je m'attache à leur démontrer l'utilité de ces activités. Aussi souvent que possible, je soulignais les apprentissages orthographiques que consolidait une bonne lecture qui respectait les liaisons et faisait entendre une prononciation correcte. Je montrais que le travail sur les liaisons et les groupes rythmiques aidait les élèves à prendre conscience des rapports syntaxiques entre les mots. En effet, une imprégnation des structures sonores de la langue ne pouvait que développer les aptitudes des élèves à lire et à écrire par un sens pratique de la mise en relation. Plus généralement, un travail sur l'expressivité vocale et corporelle participait à la prise de conscience que l'expression implique une mobilisation de ressources retenues au service d'une intention choisie. Il développait le plaisir de lire, la compréhension et la production des discours, favorisait l'écoute. Pour mettre en évidence cet intérêt, je forçais le trait: je m'émerveillais devant le texte, énonçais des variations de diction pour faire mesurer aux élèves les différents sens induits et effets produits, par exemple en changeant la tonalité et

l'intensité de ma voix à la lecture d'une expression pour lui conférer une valeur particulière.

Lors des dictées qui suivront, j'espère que les élèves se montreront plus réceptifs à la diction du texte. J'associerai leurs corrections à une lecture orale qui mettra en valeur la constitution des phrases en groupes syntaxiques (ne serait-ce que pour repérer le groupe nominal sujet ...), ainsi que le rôle de la ponctuation, de l'articulation et des liaisons. J'ai prévu de faire trois séquences successives sur la poésie, les *Fables* de La Fontaine, le théâtre. J'insisterai alors sur le plaisir du signifiant, les choix énonciatifs, les réseaux de formes et de signification et nos textes serviront de support à des pratiques orales qui devront tenir compte de ces analyses. Pour la séquence sur le théâtre, je sensibiliserai les élèves à ce qui fait la spécificité du texte théâtral, écrit pour être vu. Dans la mesure du possible, j'associerai son approche à des réflexions concrètes sur l'occupation de l'espace, la mise en scène et les ressources du geste. Enfin, j'ai décidé de demander aux élèves de lire à haute voix leurs productions écrites à venir, lorsqu'elles seront faites à la maison, afin de les améliorer avant de les recopier au propre et de s'interroger sur l'effet qu'ils veulent créer, le sens qu'ils veulent communiquer. Lors des corrections de devoirs, certains d'entre eux seront lus par leur auteur qui justifiera sa diction après que les autres auront essayé de décoder les effets de sens recherchés.

3.2.2 Elargir le sens de l'expérience

Enfin, j'ai pensé que pour ne pas donner l'impression aux élèves de construire des compétences d'ordre scolaire, il importait de rattacher ce travail de communication orale aux situations de la vie de tous les jours. Au cours d'une séance, un élève a fait un rapprochement intéressant. Il a mis en rapport l'art du conteur qui fait des pauses à des moments cruciaux pour créer du suspens avec la stratégie commerciale qui consiste à couper des films au bon moment pour y insérer des publicités! Un autre élève a évoqué Sherlock Holmes prenant le temps d'allumer sa pipe avant de nous faire part de ses découvertes ... J'ai senti les élèves accrochés par ces ponts avec la vie hors l'école et ai

décidé de systématiser ces rapprochements. Dans une séquence à venir sur le déluge dans les textes fondateurs, j'ai inséré des articles de journaux sur les inondations pour souligner le rayonnement du mythe de nos jours et les effets de dramatisation et d'emphase seront traduits à haute voix par quelques élèves. J'espère les sensibiliser au traitement de l'information selon des effets recherchés.

Enfin, pour sortir davantage du cadre scolaire, j'ai prévu de leur faire jouer le conte. Ma tutrice Nicole Viguié me suggère de réfléchir avec les élèves aux objets qu'ils pourraient choisir pour signifier concrètement la pastille rajeunissante, la fusée, le parachute et la télécommande du *Petit Tablier Rouge* afin qu'ils entrent dans la fiction construite par le texte. La scène de reconnaissance finale entre la grand-mère et le grand-père pourra être très drôle. Il me semble en effet très intéressant pour les élèves, après avoir fait vivre le texte, de le vivre. Selon les possibilités, je les filmerai peut-être pour qu'ils puissent prendre du recul vis-à-vis de leurs prestations.

3.3 La définition d'une nouvelle manière d'être face à autrui

3.3.1 La délimitation d'un autre cadre au sein de la classe

Ce travail n'a pas toujours été facile. J'ai dû apprendre à animer un groupe, à jouer le jeu de la lecture à haute voix en me faisant acteur, et à ne pas hésiter à m'investir en manifestant de l'enthousiasme pour susciter le plus possible l'adhésion des enfants au projet. Ces efforts ont nécessité de ma part une énergie renouvelée. De plus, un travail sur l'oral est assez difficile à mener, surtout dans une petite classe. Et matériellement, cela implique une certaine organisation, notamment pour les enregistrements, qui n'a pas toujours été facile à conduire. Enfin, un tel travail demande beaucoup de temps. Toutefois, je pense qu'il ne faut pas hésiter à prendre ce temps pour apprendre aux élèves à entretenir de meilleures relations avec autrui.

J'espère en effet avoir su créer un autre cadre au sein duquel les élèves auront pu gagner en épanouissement individuel et en socialisation. Un autre espace et un autre

temps consacrés à ce projet m'ont permis d'instaurer de nouveaux rapports dans la classe. Je pense que certains élèves sont plus assurés d'eux-mêmes. Une élève m'avait dit à la fin d'un cours qu'il était difficile pour elle de parler devant tout le monde. Maintenant, elle n'hésite pas à se proposer pour lire à voix haute des passages du texte. Je pense que plusieurs facteurs ont joué: elle a pu s'apercevoir que bon nombre d'élèves avaient besoin d'un travail sur la mise en voix des textes, et qu'on pouvait se lancer avec moins de réticence dans une prise de parole lorsqu'on en maîtrisait les effets, dans un cadre plus libre.

Bien entendu, quelques moqueries pouvaient persister. Mais elles se sont faites plus rares à partir du moment où j'ai pris le parti, systématiquement, de soulever le problème en responsabilisant les perturbateurs par rapport au groupe, soulignant les effets nuisibles à la bonne communication. Plusieurs élèves m'approuvaient alors. Je pense qu'une telle attitude participait de la socialisation des élèves en leur apprenant à considérer l'autre. D'ailleurs, l'expérience de lecture à voix haute que j'ai menée, si elle avait un aspect ludique, s'appuyait sur de l'écrit à respecter. Il ne fallait pas trahir la lettre du conte. Une telle attitude obligeait à la considération d'autrui. Et les mises en voix et en geste imposaient une canalisation des comportements, une maîtrise des effets et une éducation de l'écoute et du regard. L'exercice de la liberté du jeu et de la communication devait tenir compte des autres. Ces exigences ont progressivement sécurisé les élèves et, par conséquent, moi-même. Une observation me paraît le confirmer. J'ai plusieurs fois entendu des élèves rappeler devant les autres un principe que j'avais énoncé: "on est là pour apprendre". La phrase est certes banale, mais je pense que si elle a trouvé un écho auprès des élèves, c'était peut-être aussi parce qu'ils appréhendaient une nouvelle manière d'être face à autrui ...

3.3.2 Prendre conscience de ce que l'autre peut nous apporter tout en faisant un pas vers l'autonomie

J'espère que cette expérience a permis aux enfants de prendre conscience de ce que l'autre peut nous apporter. A cet effet, je demandais fréquemment, après qu'un élève a lu oralement une phrase ou un fragment du texte, qu'un autre élève interprète ou commente l'effet traduit. J'essayais le plus possible d'impliquer le groupe dans la construction d'une interprétation orale du texte à partir d'une analyse de son sens. Par la suite, j'exploiterai cette pratique pour améliorer ou corriger avec la collaboration des élèves leurs productions écrites, ou encore pour leur apprendre à donner vie aux textes. Car donner vie à un texte, c'est en quelque sorte prendre part à son écriture, prendre conscience de ce qu'implique écrire. De même qu'écrire, c'est aussi se lire. Toute lecture à haute voix est écriture et lecture de soi⁵. C'est la raison pour laquelle ce travail peut avoir aussi permis de faire progresser les élèves dans l'acquisition de leur autonomie. A cet égard, les enregistrements et la mise en place d'une co-évaluation permettent aux élèves d'objectiver leur pratique et les aident ainsi à mieux transférer les compétences construites dans d'autres situations de communication.

Enfin, plus généralement, c'est à long terme que pourront mieux être évalués les résultats de cette entreprise. Ce travail devra être combiné avec d'autres activités d'oral, d'écrit et de lecture, et ne peut que s'inscrire dans une pratique longue et diversifiée. J'espère toutefois qu'à l'échelle de cette année scolaire les enfants auront perçu la cohérence qu'essaie de leur communiquer la mise en oeuvre de mon projet pédagogique. Ce serait à mon avis le meilleur moyen de leur faire prendre conscience qu'ensemble nous avons construit des apprentissages qu'ils peuvent réutiliser individuellement à partir du moment où ils peuvent leur donner un sens par rapport à l'enseignement qu'ils reçoivent. J'espère ainsi que les élèves se seront responsabilisés tout en prenant conscience qu'ils auront gagné en autonomie. Cette expérience m'a permis d'instaurer de nouveaux rapports avec les élèves, de les voir autrement, d'en découvrir certains, et de gagner plus de sympathie et donc de respect de la part de quelques enfants qui me causaient des

⁵ Cf. Eveline Charmeux, "La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non ?", dans *La Lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, Paris, éditions Nathan, collection Nathan Pédagogie, 1991, p. 214.

difficultés en début d'année. Certes, cela ne les empêche pas de se montrer parfois agités et inattentifs. Mais je pense tout de même que le projet a permis aux élèves globalement d'être davantage maîtres de leurs apprentissages et à moi-même de mieux maîtriser la gestion de la classe.

CONCLUSION

J'espère avoir positivement modifié le climat de la classe et établi une meilleure communication en son sein. En ce qui me concerne, j'ai appris à mieux connaître mes élèves, mais aussi, plus largement, à mieux appréhender quelle perception d'autrui et quelle conscience des enjeux de la communication un enfant de sixième pouvait avoir. L'enjeu n'était pas seulement de mieux maîtriser la conduite de ma classe. Il s'agissait d'instaurer les fondements d'une pédagogie de l'oral qui dépasse le cadre de l'enseignement du français. Il fallait combiner cette pratique orale avec des activités écrites pour conférer une dimension cognitive à la communication. J'ai compris en effet que si l'enfant construisait sa maîtrise des discours par les échanges langagiers, ces derniers devaient être organisés pour construire des apprentissages. Cela impliquait de laisser parler les élèves, d'être à leur écoute, mais tout en s'efforçant de leur faire prendre conscience que c'était un moyen pour eux de construire leur pensée seulement si ces échanges s'inscrivaient dans une interaction entre dire, écouter, lire et écrire. Un travail en équipe entre les différentes disciplines pourrait alors consolider cette prise de conscience en rendant évident le rôle de la communication dans l'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences ...

ANNEXE I: **Bibliographie**

Textes supports

Il s'agit de contes parodiques écrits par deux élèves:

Marion, *Le Petit Tablier Rouge*

Adèle, *L'évolution de la playstation*

Instructions officielles

Programme de la classe de sixième, C.N.D.P., 1996

Accompagnement des programmes de sixième, C.N.D.P., 1996

Ouvrages de didactique et pédagogie spécifique à l'enseignement du français

Bentolila Alain - Chevalier Brigitte - Falcoz-Vigne Danièle, *La Lecture, Apprentissage, Evaluation, Perfectionnement*, Paris, éditions Nathan, collection Nathan Pédagogie, 1991: on lira en particulier dans le chapitre 8 l'article intitulé "La lecture à haute voix, est-ce de la lecture, oui ou non ?", écrit par Eveline Charmeux, professeur à L'E.N. de Toulouse, chercheur associé à l'I.N.R.P.

Besson Jean-Jacques, *L'Oral au collège*, CRDP de L'Académie de Grenoble, éditions Delagrave, collection 36 collèges-lycée, 1999

Charmeux Eveline, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, éditions SEDRAP, collection L'Ecole en Questions, 1996 : on lira en particulier les chapitres intitulés *La lecture à haute voix, et L'oral audio-enregistré*.

Dolz J. et Schneuwly B., *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, collection Didactique du Français, 1998 : on lira en particulier le chapitre 8 intitulé *La lecture à d'autres*.

Jean Georges, *La lecture à haute voix*, Paris, Les éditions de l'atelier, 1999.

Wirthner Martine, Daniel Martin et Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements pour une pédagogie de l'oral*, Paris, éditions techniques et méthodes pédagogiques, collection Delachaux et Niestlé, 1991

Reuves de didactique et de pédagogie

L'Ecole des lettres, Collèges, 1er Octobre 1997 - 89ème année, n°3 : on lira l'article de Philippe Labaune, *Mise en oeuvre des nouveaux programmes : L'oral au cycle d'adaptation*

Cahiers Pédagogiques, n°326, *La communication dans la classe*, Septembre 1994

Cahiers Pédagogiques, n° 367-368, *Apprentissages et socialisation*, Octobre-Novembre 1998

ANNEXE II: Le Petit Tablier Rouge, conte parodique écrit par Marion

Le Petit Tablier Rouge

Il était une fois, vers l'an 3000, une petite fille qu'on nommait *Le Petit Tablier Rouge* car elle portait un tablier rouge. Elle n'avait qu'une passion: essayer de fabriquer un automate. La jeune fille habitait près d'une station spatiale. Elle avait une grand-mère de cinq cent quatre-vingt neuf ans. Pour ne pas qu'elle meure, tous les cents ans la mère du Petit Tablier Rouge lui amenait une pastille rajeunissante appelée *Atarabute*. Et, comme elle habitait sur Mars (sur le premier village fondé en 2909), la mère prenait sa fusée nucléaire.

Un jour que Le Petit Tablier Rouge essayait désespérément de faire son premier automate, sa mère, qui venait de se casser la jambe, lui dit: << Ma fille, comme tu le vois, je ne vais pas bien. Et malheureusement, Mamie a six cent quatre-vingt neuf ans dans huit heures! Il faut que tu lui apportes sa pastille, sinon elle mourra. J'ai programmé la fusée pour qu'elle aille directement sur Mars.

- Pas de problème! >>, répondit Le Petit Tablier Rouge.

Le voyage se passa bien et vite car la fusée allait à trois millions de kilomètres à l'heure. Pendant le trajet, Le Petit Tablier Rouge pensait à son grand-père. Il avait disparu lors d'une expédition scientifique intergalactique pour étudier les espèces extraterrestres de la planète Utacaproute. Peu à peu, elle s'endormait.

Elle se réveilla juste pour voir la fusée s'écraser sur Mars! Le Petit Tablier Rouge devait appuyer sur le bouton atterrissage! Le choc fut terrible. La fillette fut éjectée à quinze mètres de là. Heureusement, sa mère lui avait mis un parachute automatique qui s'ouvrit à trois mètres du sol. Elle atterrit sans dommage, mais la carte qu'elle avait prise pour se repérer était fichue!

Le Petit Tablier Rouge marcha à l'aveuglette en espérant trouver le village de sa grand-mère.

Mais soudain un loup lui bondit dessus! Elle courut de son mieux, mais le loup gagnait du terrain!

Quand la fillette s'apprêtait à mourir, elle aperçut la maison de sa grand-mère! L'espoir lui revint. Elle accéléra et claqua la porte au nez du loup! La voilà sauvée!

Elle avait si peur qu'elle oubliait presque la raison pour laquelle elle était venue. Il lui restait deux minutes pour donner la pastille à la grand-mère! Vite, elle le lui fit avaler et instantanément la grand-mère reprit des forces.

Mais pendant ce temps le loup tentait de forcer la porte. Au bout de trois essais, il y arriva et la porte céda!

Le loup se précipita sur elles et leur dit: << Personne ne peut m'échapper! Je suis trop fort!

- Vous êtes bien bête d'annoncer si vite victoire >>, lança Le Petit Tablier Rouge. Elle savait que tout était perdu mais essayait de gagner du temps.

<< Tais-toi, insolente! Tu es si méchante que je vais te manger en premier! >>.

ET LE LOUP OUVRIT SA GRANDE GUEULE

Soudain, on entendit un "clic" et le loup s'immobilisa au même moment qu'un drôle de bonhomme entra. Il les dévisagea.

Le Petit Tablier Rouge demanda: << Qui êtes-vous?

- Je suis le plus grand savant du monde >>, répondit-il d'un ton sinistre. Puis il montra le loup et dit fièrement: << C'est mon plus bel automate, et je le manipule avec ça! continua-t-il en montrant une télécommande. Il s'appelle Brutus.

- Faites-le partir, il a failli nous manger! protesta la grand-mère.

- Je le ferai partir, mais à une condition, annonça le savant sur le même ton. Faites-moi un bisou!

- Jamais! s'écria la grand-mère.

- Vous osez refuser un bisou à Runifus Galacus?

- Comment? fit-elle très étonnée. Vous vous appelez Runifus Galacus?

- Je vous l'ai dit! répliqua le savant.

- Mon chéri, dans mes bras! répondit la grand-mère.

- Vous êtes mon grand-père? interrogea Le Petit Tablier Rouge.

- Enfin! Vous m'avez reconnu! répondit le savant.

- Vite, allons nous marier! >> cria presque la grand-mère.

Et c'est comme ça que Le Petit Tablier Rouge a retrouvé son grand-père qui lui apprit à faire des automates.

FIN.

ANNEXE III: *Evolution de la Playstation*, conte parodique écrit par Adèle

Evolution de la Playstation

Cette histoire se passe en l'an 2000.

Il était une fois, dans une grande ville, une petite fille qui s'appelait Sandy. Elle vivait dans un appartement avec ses parents et son grand-frère. Sandy était toujours habillée avec un jean troué, le pull de son grand frère et avait l'air plutôt sympa. Elle avait une grand-mère qui habitait de l'autre côté de la ville. Cette grand-mère n'était pas comme les autres car elle était du genre "nana super canon" pleine aux as et elle passait ses journées à jouer à la Playstation. Elle avait donc la flemme de faire la cuisine et s'achetait des pizzas qu'elle mangeait devant la Playstation.

Un jour, les parents de Sandy lui demandèrent d'apporter de la confiture de saucisson à l'orange et la dernière version de *Tomb-Raider* (n° 628) à sa grand-mère.

En s'y rendant, dans le métro, Sandy s'aperçut que trois mecs la regardaient. Ils étaient en costard cravate, portaient des chapeaux ainsi que des guêtres. Ils avaient l'air plutôt louches. Une fois descendue du métro, en chemin, elle vit qu'ils la suivaient tout le temps. Dès qu'elle fut devant la porte de la maison de sa grand-mère, elle ne les vit plus. Peut-être étaient-ils cachés ...

Elle entra et trouva sa grand-mère devant la Playstation. Sandy lui donna donc ses cadeaux. Cinq minutes plus tard, la grand-mère finit d'installer *Tomb-Raider* et commença à y jouer.

Les trois mecs qui avaient suivi Sandy entrèrent brusquement dans la maison. C'est alors que les deux femmes comprirent que c'étaient des mecs de la mafia qui savaient que la grand-mère était pleine aux as. Ils sortirent trois flingues et, quand ils tirèrent, les deux femmes n'eurent même pas le temps de s'échapper tellement elles avaient peur.

Mais c'est alors que Lara Croft sortit de l'écran avec un bazooka et tira sur les trois mecs.

Dans la maison de la grand-mère, il ne restait plus que Lara Croft qui prit la place de la grand-mère et fit tout ce qu'elle faisait avant (elle goûta même à la confiture de saucisson à l'orange et trouva ça dégueulasse).

Et c'est depuis ce jour-là que tous les amateurs de la Play disent que Lara Croft est très riche!

FIN.

ANNEXE V: Document sonore

Le document sonore joint au mémoire fait entendre, à titre d'exemples, les progrès réalisés par trois élèves entre deux enregistrements situés en début et en fin de séquence.

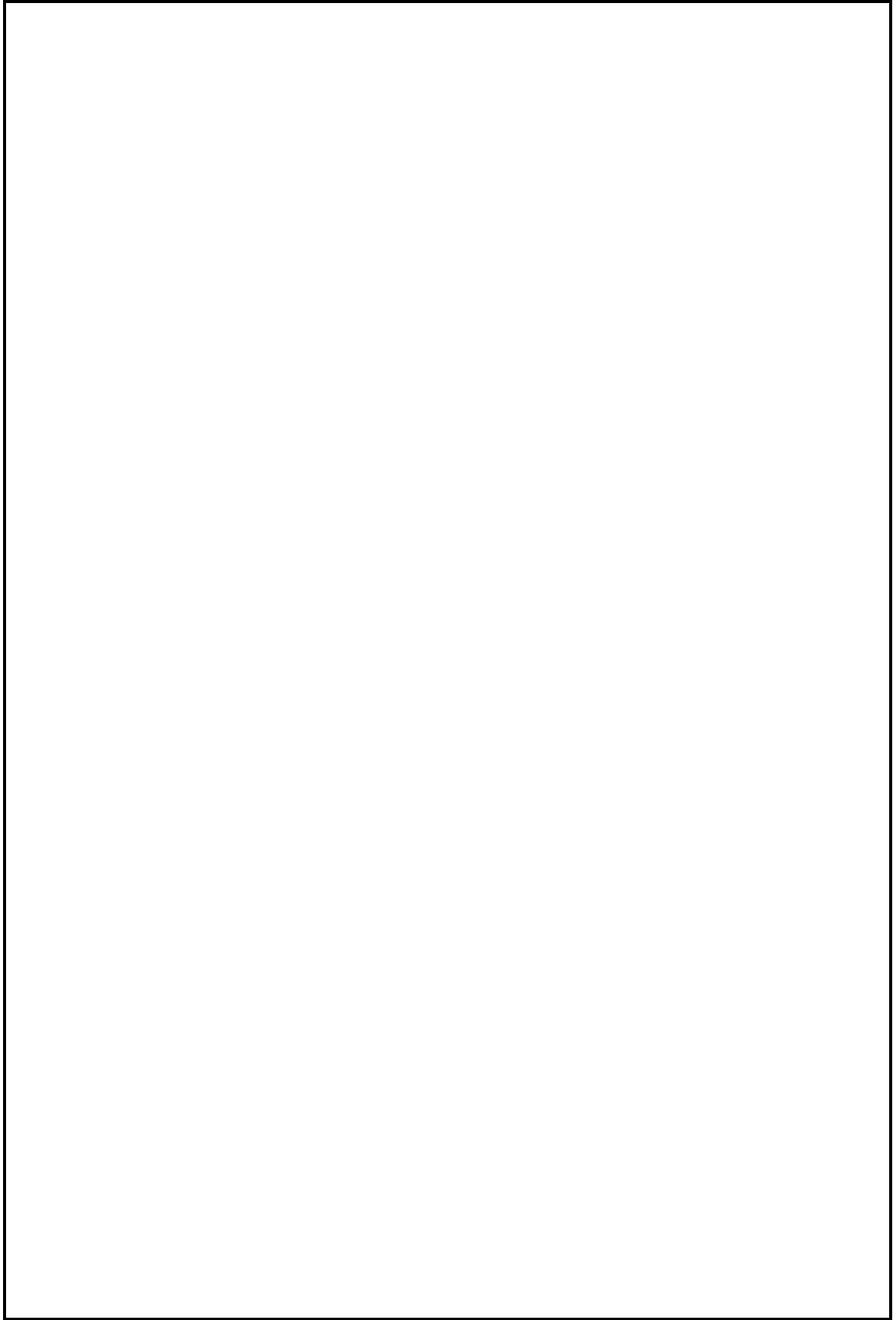


TABLE DES MATIERES

Introduction	3
1- De la cacophonie à la communication:	5
1.1 Un oral difficile à gérer dans ma classe:	5
1.1.1 Place de l'oral dans l'enseignement du français:	5
1.1.2 Profil de la classe de 6 ^o 2	5
1.1.3 Premier constat	6
1.2 Emergence de difficultés clairement identifiées et premières stratégies en réponse	7
1.2.1 Des problèmes se sont manifestés	7
1.2.2 Des stratégies pour y remédier	7
1.2.3 Un exemple	9
1.3 Quelle action entreprendre pour consolider le fruit de ces tentatives?	10
1.3.1 Un constat: ils adorent qu'on leur lise des histoires	10
1.3.2 Naissance d'un projet	10
2- Mise en place d'un dispositif pédagogique centré sur la lecture à voix haute:	11
2.1 Intérêt d'une séquence sur la lecture à voix haute	11
2.1.1 Qu'est-ce que la lecture à voix haute?	11
2.1.2 Intérêt d'une séquence sur la lecture à voix haute dans ma classe	12
2.2 Descriptif du dispositif pédagogique mis en place	13
2.2.1 Objectif: construire les compétences mises en jeu dans la communication	13
2.2.2 Un moment clef: la séance d'accroche au projet de lecture à voix haute	13
2.2.3 La démarche proposée	14
2.2.4 Modalités de cet apprentissage	17
2.2.5 Le texte demande à être rendu vivant	18
3- Bilan et perspectives de ce projet:	20
3.1 Quelle évaluation?	20
3.1.1 L'oral est difficile à évaluer	20
3.1.2 Les critères d'évaluation	21
3.1.3 Les pratiques de la co-évaluation et de l'auto-évaluation	21
3.1.4 Les résultats immédiats	22
3.2 La maîtrise des apprentissages par le sens	23
3.2.1 Enraciner l'expérience dans le projet pédagogique	23
3.2.2 Elargir le sens de l'expérience	25
3.3 La définition d'une nouvelle manière d'être face à autrui	26
3.3.1 La délimitation d'un autre cadre au sein de la classe	26
3.3.2 Prendre conscience de ce que l'autre peut nous apporter tout en faisant un pas vers l'autonomie	27
Conclusion	29