

**IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER
SITE DE MONTPELLIER**

**COMMENT FAVORISER UNE PARTICIPATION DE QUALITE
EN CLASSE DE SECONDE ?**

**PRESENTE PAR GUILHEM AZEMA,
PROFESSEUR STAGIAIRE DE LETTRES CLASSIQUES
AU LYCEE DU PIC ST LOUP, ST CLEMENT DE RIVIERE**

**DIRECTRICE DU MEMOIRE : Mme CATHERINE CALMETTES
ASSESEUR DU MEMOIRE : M. PIERRE DURAND**

AVRIL 2005

Résumé

Permettre d'exprimer son point de vue, ses sentiments est l'un des objectifs de l'enseignement du français. Mais un certain nombre de problèmes, d'ordre didactique ou pédagogique, peuvent rapidement scléroser les échanges, ce qui risque d'exclure un certain nombre d'élèves de la communication, et par conséquent de l'apprentissage. Comment alors favoriser une participation de qualité dans sa classe ? Un travail préparatoire abouti et la multiplication des activités orales permettent de remédier à ce problème.

Traduction

Allowing students to express their points of view is one of the main goals of teaching French. However, some problems on the didactic and pedagogical level can rapidly impoverish exchanges, a phenomenon which might cause a certain number of students to feel excluded from communication activities and henceforth training. How then can one induce a high quality participation en class ? Carefully scheduled preparatory work together with the multiplication of oral exercises can help the problem effectively.

Mots clés :

- communication**
- interaction**
- questionnement**
- jeu de rôles**
- pédagogie**
- corps et voix**

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE : IDENTIFICATION DU PROBLEME	2
I) Constat : une participation problématique lors de la lecture analytique	2
I.1.Le monopole de quelques élèves	2
I.2.Un monopole de moyenne qualité	2
I.3.Conséquence : de mauvaises conditions d'apprentissage	3
II) Les causes	4
II.1. 1^e cause : les difficultés à parler en classe	4
II.1.a) « Le complexe du homard »	4
II.1.b) La dynamique de groupes	4
II.2. 2^e cause : la conception du cours	6
II.2.a) Des objectifs trop peu transparents	6
II.2.b) Un questionnement trop technique et allusif	7
II.2.c) Les consignes d'écriture et le rythme du cours	8
II.3 : 3^e cause : en classe, le prof destinataire exclusif (notion de rôles impartis)	9
II.3.a) cause spatiale	9
II.3.b) Les représentations traditionnelles de la communication en classe	9
DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATISATION : QU'EST-CE QU'UNE « BONNE PARTICIPATION ORALE » ?	11
I. De l'oral dialogique à la communication	11
II. La qualité de la prise de parole	12
II.1 : L'oral dans les Instructions officielles : qualité et situation d'énonciation	13
II.2 : qualité et intention	14
III : Le corps et la voix	15
IV) L'oral, pour quoi ?	16
IV.1 : Savoir s'exprimer dans notre société	16
IV.2 : Communiquer pour mieux apprendre	17
TROISIEME PARTIE : MISES EN ŒUVRES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES POUR UNE AMELIORATION	18
I) Donner à tous les moyens de participer : la préparation du cours	18
I.1 : Les objectifs	18
I.1.a) La captatio benevolentiae	18
I.1.b) Des objectifs clairs	19
I.1.c) La progression des séquences	20

I.2 : le questionnement	20
I.2.a) La clarté des consignes	21
I.2.b) Un questionnement progressif	21
II) En classe, réguler la prise de parole	22
II.1 : la reformulation	22
II.2 : Distribuer la parole : autorité et souplesse	23
III : Proposer d'autres types d'activités qui débloquent certains élèves	24
III.1 : La lecture expressive	24
III.2 : Le travail sur l'intonation et la gestuelle pour préparer à la récitation	25
III.3 : la création de groupe : écriture d'une saynète	28
III.4 : Les exposés	29
III.5 : Le débat argumentatif	31
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE	34
ANNEXES	35

INTRODUCTION :

J'ai commencé mon service d'enseignant en septembre 2004 avec à ma charge une classe de seconde au lycée du Pic St Loup, dans la périphérie de Montpellier. J'ai vite constaté que les élèves, d'un niveau socio-culturel élevé, ne posaient aucun problème de discipline et se montraient même très agréables. Ce contexte favorable et le peu de difficultés éprouvées à faire mes premiers pas dans le métier ont provoqués chez moi un certain enthousiasme. Quelques élèves se sont naturellement détachés du groupe du point de vue de la participation. Leur contact facile et l'implication dont ils faisaient preuve m'ont paru dans un premier temps très positifs. Je songeais alors que leur attitude finirait par déclencher chez leurs camarades l'envie de s'exprimer à leur tour.

Ce n'est que dans un second temps que j'ai pu constater que leur aisance à la prise de parole pouvait constituer un frein à l'expression pour les autres élèves. D'autant plus qu'en s'adressant exclusivement à moi, ils ne permettaient pas au reste du groupe d'entrer dans l'espace de la communication. Après quelques semaines, en effet, aucune nouvelle dynamique n'avait surgi. Pire : les élèves qui au départ restaient attentifs en dépit de leur silence ont progressivement relâché leur attention. Certains se sont mis à bavarder, d'autres à rêver. C'est donc la réception de mon enseignement qui a souffert de ce phénomène.

Il m'a fallu alors, avec l'aide et sur les conseils de ma tutrice, analyser les causes de ce dysfonctionnement et envisager des solutions pour y remédier. Comment faire en sorte que la parole circule dans la classe, en évitant le dialogue interpersonnel ?

J'ai entrepris de résoudre le problème en travaillant dans deux directions. D'une part, améliorer en amont ma préparation didactique, afin de clarifier au maximum les objectifs pour les élèves, afin aussi de mieux distinguer phases écrites et phases orales. D'autre part, proposer des activités variées qui font appel à des compétences différentes de celles qui sont sollicitées par la lecture analytique, pour permettre aux élèves introvertis, pour diverses raisons, de participer en cours de français en seconde.

Pour rendre compte de l'évolution de cette situation de classe, je commencerai par en faire le constat et en déterminer les principales causes, avant de proposer les attentes, découlant d'une réflexion sur les critères d'une « bonne participation », qui ont orienté mes dispositifs de remédiation, dont je ferai le bilan dans une dernière partie.

PREMIERE PARTIE : IDENTIFICATION DU PROBLEME

I : Constat : une participation problématique lors de la lecture analytique

I.1 : Le monopole de quelques élèves

Dès ma première lecture analytique, quelques élèves, visiblement intéressés et compétents, ont très vite monopolisé la parole. En face de cet réalité, j'ai été en proie à des sentiments contradictoires : d'une part, la satisfaction de constater que ces élèves se sentaient impliqués par les textes, qu'ils faisaient, par le biais d'un resserrement de mon questionnement, progresser à une vitesse adaptée le fil de la lecture ; d'autre part, frustration de voir que les autres ne tentaient pas d'intervenir et de faire connaître leur point de vue. Malgré mes efforts pour les solliciter, ils restent cois. « Je ne sais pas » et ses variantes constituent l'essentiel de leurs interventions. Parfois, l'un d'eux apporte une réponse monosyllabique, que j'essaye de faire approfondir ou expliciter. Mais ce sont toujours les quelques « bavards » qui apportent la précision que j'attends ou qui relancent l'étude du texte.

I.2 : Un monopole de moyenne qualité

Très vite, les trois élèves qui participent beaucoup se révèlent quelque peu embrouillés dans l'élaboration de leurs interventions. Par ailleurs, trop pressés de prendre la parole, ils proposent des réponses artificielles qui ne prennent pas réellement en compte le questionnement. Je dois alors reformuler la question et rétrécir le champ de la réponse. Cette suite de reformulation aboutit le plus souvent à progressivement fermer les possibilités d'interprétation du texte. Dès lors, la recherche du sens ne tient plus compte que des hypothèses d'une extrême minorité de la classe. C'est comme cela que la question initialement prévue pour l'ensemble des élèves devient le support d'un dialogue exclusif assez peu fécond. Le premier, Camille, a une très forte personnalité et une grande susceptibilité. Il ne cède son tour de parole que lorsqu'il a obtenu une reconnaissance de ma part. Difficile de couper court. Le second, Sofian, a beaucoup de difficultés à synthétiser ses points de vue. Il me faut le guider très précisément vers une réponse pertinente. Souvent, face à la confusion de ses explications, je dois moi-même reformuler pour recentrer la discussion. Le dernier profite

de ses interventions pour m'entraîner sur des considérations annexes et méta-textuelles (du type : « pourquoi il parle avec des mots compliqués ? ») qui dissipent encore davantage l'attention. Il remet la méthode analytique en cause (« De toutes façons, on peut dire ce qu'on veut sur un texte »), interrompt le développement de la réflexion par des questions sur la date de remise des évaluations...

I.3. : Conséquence : de mauvaises conditions d'apprentissage

La classe de seconde qui m'a été confiée n'est que très peu encline à un bavardage insolent et systématique. Cependant, après quelques semaines, et chaque fois à peu près en milieu de séance, je suis contraint de réclamer le silence et la concentration. Les entretiens que j'ai eus à la suite de ces séances avec ma tutrice m'ont aidé à prendre conscience du lien entre cette baisse de l'attention et la circulation de la parole dans ma classe. Placée au fond de la classe, elle avait pu observer la démobilité progressive des élèves placés devant elle à mesure que la séance de lecture analytique se transformait en dialogue exclusif. Au bout d'un certain temps, ces élèves, sentant que leurs propres difficultés et points de vue n'étaient pas pris en compte, n'essayaient plus de suivre et commençaient à bavarder. Par conséquent, ce monopole de la parole, qui me semblait trompeusement faire accélérer l'étude des textes et des notions, s'est révélé au contraire nuisible pour la qualité et la vitesse de l'apprentissage : en effet, les multiples demandes de retour au calme, mais aussi les inévitables répétitions et retours sur les explications font perdre du temps, de l'énergie et contribuent à créer une atmosphère néfaste au travail.

II : Les causes

Ces causes immédiates dues à la dynamique de ma classe ne font qu'aggraver les raisons plus profondes qui rendent l'aptitude à la communication et à l'expression déjà difficile pour une partie des adolescents.

II.1 : 1^e cause : les difficultés à parler en classe

II.1.a) « Le complexe du homard »

En début d'année de seconde, la plupart des élèves ne se connaissent pas et cherchent donc avant tout à trouver leur statut au sein de la classe. En outre, les élèves parviennent à un âge où le rapport à la parole est problématique. Celle-ci est liée à la voix et au corps qui subit des changements importants. Parler revient à s'exposer, ce qui n'est pas facile pour tous les jeunes : *« L'adolescent vit une période de sa vie difficile, où il doit apprendre à intégrer et accepter ses modifications physiques. Il développe à l'égard de son corps une crainte d'anormalité ou de laideur. (...) Ce sentiment affecte souvent la voix. Le jeune se sent ridicule de parler à voix haute devant les autres (...). »*¹. La parole est un outil d'extraversion essentiel mais dangereux comme l'explique B.Blanchet dans son article : *« Il faut parler parce que cela fait partie du jeu, fait plaisir au professeur, montre qu'on est là. Mais parler vous expose aux critiques...vous pousse à l'envie de ne plus parler. Parler c'est exhiber ses défauts, impudiquement, définitivement »*²

II.1.b) La dynamique de groupes

Toute la difficulté consiste donc à tenir compte en classe à la fois du groupe et de l'individu. Chaque élève, selon son histoire, a un rapport différent à la parole et par conséquent à la participation en classe. En fonction de ces dispositions se crée une dynamique propre à chaque groupe. Cette notion a été théorisée par K.Lewin. Le groupe se charge peu à peu de règles et de normes implicites. Cette dynamique, à laquelle l'enseignant est confronté,

¹ B. Amy de la Bretèque : « Les blocages à l'expression orale » in *Le français dans tous ses états* n°25, juin 94.

² B. Blanchet, « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise du discours » in *Lettres ouvertes : les enjeux de l'oral*, CRDP Bretagne, n°10, juin 1998, p.30.

dépasse largement le cadre du cours, d'où une certaine difficulté à la contrôler. C'est dans ce cadre que vont émerger des *leaders* et des individus jugés déviants et donc rejetés. Le professeur est contraint de prendre ce fonctionnement en compte, pour installer une ambiance de classe favorable : « (...) *pour pouvoir communiquer efficacement avec ses élèves, il a tout intérêt à faire face à un groupe détendu, à l'aise, et non miné par les tensions internes, les conflits psychologiques. Un enseignant perdrait donc fort à décider qu'il veut tout ignorer des modes de fonctionnement du leadership dans sa classe.* »³ C'est ce que j'ai remarqué dans ma classe : les quelques fortes têtes extraverties se sont aisément coulées dans le moule de l'élève impliqué, motivé, curieux, pinailleur... Les autres élèves, moins charismatiques, se sont par conséquent assez vite cantonnés à un rôle d'observateurs des échanges oraux. Jusqu'au moment où l'exclusivité de l'échange les ennue et favorise la dispersion et le bavardage. Certains connaissent les réponses mais n'osent pas intervenir : ils ne trouvent pas leur place dans la dynamique propre aux quelques participants... D'autres sont ravis de laisser le devant de la scène à une minorité et se reposent dans leur coin. D'autres encore, trop peu confiants en eux, refusent de se risquer à proposer une réponse. Dans une telle situation, seul l'enseignant peut provoquer un changement dans les rapports de force qui régissent les tours de parole en stimulant certains élèves, en mettant d'autres en confiance, en canalisant l'énergie des participatifs.

³ B.Ollivier, *Communiquer pour enseigner*, Hachette, Paris, 1992, p.148.

II.2 : 2^e cause : la conception du cours

Un tel état ne peut résulter uniquement de la dynamique qui régit le groupe-classe. Ma mise en œuvre didactique et sa réalisation pédagogique en sont aussi justiciables. Trois principaux défauts sont la cause de la mise à l'écart d'un certain nombre d'élèves : l'opacité de mes objectifs de séquences et de séances ; la trop grande abstraction de mon questionnement ; l'imprécision des consignes lors des travaux en autonomie, qui nuit au rythme de la séance.

II.2.a) Des objectifs trop peu transparents

La condition sine qua non d'une participation qui soit celle de tous et qui laisse réellement la possibilité aux élèves d'élaborer eux-mêmes l'interprétation d'un texte est la clarté des objectifs poursuivis par l'enseignant pour sa classe. C'est bien pour que les élèves soient actants de leur apprentissage que l'enseignant cherche la plus grande cohérence possible dans la conception de sa séquence et des séances qui la composent. C'est donc le bon fonctionnement de la méthode inductive qui en dépend. Or, au premier trimestre, j'ai eu trop tendance à escamoter les objectifs pour gagner du temps, mener à terme tout ce que j'avais préparé pour ma séance. Il m'est arrivé de les dicter rapidement à la fin de la lecture analytique, voire de les donner à la séance suivante. C'est une erreur qui porte à conséquence : on s'aperçoit au milieu de l'heure de cours qu'un certain nombre d'élèves ne comprennent pas bien où l'on veut en venir quand on leur fait repérer les types de phrase ou les modalisateurs ; qu'ils ne sont pas sensibles au rapport entre l'étude d'un texte et celle du précédent. Bref, qu'ils ne sont pas actifs dans leur apprentissage. Les seuls élèves qui parviennent à comprendre le sens des activités proposées sont ceux qui participent déjà : en effet, en interaction constante avec moi, ce sont eux qui orientent les différentes étapes du cours. Résultat : ils sont les seuls à pouvoir répondre. On appelle cela un cercle vicieux.

II.2.b) Un questionnement trop technique et abstrait

La deuxième étape de l'élaboration d'une séance concerne la progression et la formulation du questionnement. J'analyserai ici les principaux défauts dont j'ai fait preuve pour cette étape décisive qui ont contribué à écarter de la communication un certain nombre d'élèves.

Le survol de la compréhension

L'un de mes travers de débutant dans le métier, partagé par de nombreux récents lauréats des concours, a été mon incapacité à anticiper les difficultés de compréhension du sens littéral des textes. Négligeant l'importance de la phase de vérification de la compréhension du texte pour toute la classe, j'ai disqualifié quelques fois les élèves moins vifs, moins cultivés et moins synthétiques. L'interprétation du texte venait trop vite pour eux. Par conséquent, les recherches en autonomie étaient polluées par des demandes d'explication et de reformulation des consignes, parfois de questions sur des éléments de compréhension. La lecture analytique d'un extrait de *Lorenzaccio* a été sur ce point symptomatique. Après lecture du texte et approche du pathétique, alors que nous nous interrogeons sur le destin malheureux du héros et sur son unique moyen de se racheter à ses propres yeux, un élève me demande innocemment « qui est cette Florence dont on parle ? ». C'est seulement à ce moment que je me suis aperçu que les trois quarts de la classe n'avaient pas compris dans ses grandes lignes le contexte politique dans lequel se trouvait Lorenzo. Il faut pour chaque texte ménager un temps plus ou moins long à la compréhension littérale. Il est rare que les élèves interrompent le déroulement d'une séance de lecture analytique mené plus ou moins autoritairement par l'enseignant ; celui-ci doit mettre en lumière toutes les difficultés suscitées par le texte et les faire résoudre par les élèves. Comment un élève en difficulté peut-il percevoir l'effet produit par un procédé d'écriture s'il n'a pas saisi l'intention générale de l'auteur, la visée globale du texte ?

La progression trop rapide des questions

Il convient par conséquent, pour faire parvenir l'ensemble de la classe à la phase proprement analytique et interprétative, de ménager une véritable progression dans le questionnement.

Brûler des étapes, c'est mettre à l'écart une grande partie des élèves. J'ai souvent posé les questions d'interprétation bien trop prématurément. Seuls quelques élèves, grâce à leur culture, sont alors en mesure d'y répondre. Pour les autres, l'abstraction des questions conduit bien souvent à un buttage total.

Ayant fait repérer et identifier le registre lyrique dans « Le lac » de Lamartine, j'ai proposé aux élèves d'émettre des hypothèses de lecture sur « la fonction attribuée à la nature par le poète vis-à-vis de ses émotions ». C'est le silence des élèves qui m'a fait percevoir l'inadéquation d'une telle question, trop vague trop abstraite et trop prématurée. De même sur un extrait du *Barbier de Séville*, les élèves avaient à classer les « différentes fonctions occupées par les didascalies ». Le buttage général qui s'en est ensuivi m'a amené à reconsidérer l'importance de la réflexion à conduire pour la préparation des étapes du questionnement.

II.2.c) Les consignes d'écriture et le rythme du cours

Cette démobilitation empêche les élèves de suivre chaque étape de la séance et de saisir le bien fondé d'un exercice de repérage ou d'une question de synthèse sur ce qui vient d'être vu. J'aggravais au début de l'année cet état de flottement par des consignes trop imprécises que je fournissais uniquement à l'oral : le flottement perdurait donc pendant l'activité même et me contraignait à me répéter sans cesse ou à préciser mes attentes. C'est ainsi que les temps d'écrit et d'oral ne se distinguaient plus, ce qui nuit fortement aux deux activités. Le silence et la réflexion personnelle sont essentiels à une vraie confrontation de chacun avec le texte et favorisent l'installation d'un climat de concentration, qui garantit des réponses orales de bonne qualité. Les questions incessantes nuisent à la qualité de la prise de parole qui sera issue d'un travail personnel.

Les critiques de ma tutrice m'ont fait prendre conscience qu'il était impératif de clairement distinguer les phases orales et écrites de ma séance, principalement dans deux objectifs : que le travail écrit en autonomie ne soit pas parasité par des demandes de reformulation et de répétition des consignes ; que le rythme du cours soit ressenti comme dynamique par la classe, pour éviter les moments de flottement pendant lesquels nombres d'élèves se démobilitent. Les séances à trop forte dominante orale ont souvent entraîné la

dispersion de l'intérêt et de l'implication des élèves. La parole étant monopolisée par quelques-uns, les autres ne se sentent progressivement plus concernés.

II.3 : 3^e cause : en classe, le prof destinataire exclusif (notion de rôles impartis)

II.3.a) cause spatiale

En plus de ces problèmes de distribution et de qualité de la parole, la circulation de celle-ci est problématique. Je suis le seul interlocuteur de ceux qui prennent la parole. La communication s'en trouve fortement appauvrie, et, par conséquent, l'acquisition des connaissances et des notions ralentie.

L'organisation spatiale de la salle de classe entraîne ce malheureux dialogisme. Les tables sont toutes en ligne, face au bureau du professeur : le regard de chaque élève est fatalement dirigé vers celui-ci. Comment dans ces conditions favoriser une véritable communication en classe, entre tous les « actants » ? Comme le dit avec beaucoup de bon sens Raymond Cuby, « *on ne dialogue pas en se tournant le dos.* »⁴ On ne peut cependant pas généraliser le système des tables en « u », qui rend plus difficile l'omniscience du professeur, obligé de tourner le dos à une partie des élèves, ainsi que le moment de convergence, de concentration nécessaire à la synthèse des échanges. Cette disposition ne cadre pas non plus avec certaines séances à dominante écrite. Mes élèves participatifs se placent aux premiers rangs, ce qui accentue le danger d'une mise à l'écart du groupe classe. Par un mauvais réflexe, au lieu de m'éloigner d'eux et de me placer à l'autre extrémité de la salle de classe pour stimuler leurs cordes vocales et favoriser l'écoute de tous, je m'approche insensiblement et ferme définitivement l'accès au reste des élèves.

II.3.b) Les représentations traditionnelles de la communication en classe

Le second élément, beaucoup plus difficile à transformer, est la représentation commune et traditionnelle qu'ont les élèves de l'enseignement, de l'enseignant et de leur propre rôle d'élèves. Cette représentation se renforce avec le temps. Les élèves de seconde ont

⁴ « Dialoguer en classe » in *Le français dans tous ses états*, Didactique et pédagogie : dossier « l'oral », n° 25, juin 1994, p.49.

une conscience bien précise de leur statut d'élèves et de celui de professeur, pour avoir été déjà suffisamment longtemps à « l'école ». Or, dans leur esprit, il est évident, naturel, qu'on communique en classe avant tout avec l'enseignant. Il est le seul apte à poser des questions, autorisé à évaluer la qualité des réponses. Lui seul justifie leur présence en classe. Avec les camarades, on discute d'autre chose que des notions et des textes étudiés en cours. En somme, il y a deux types de communication, exclusives l'une de l'autre : celle qui est « scolaire », réservée aux représentants de la communauté éducative, et celle qui est naturelle, partagée par les jeunes du même âge. A cet « ensemble de manières de réagir, d'être, choisies par l'individu dans une situation donnée, en interaction avec les personnes présentes », B.Ollivier, à la suite de J-L Moréno, a donné le nom de « rôles ». ⁵ Cette conformation à l'image que l'on se fait de soi, de l'autre et de la situation de communication, si prégnante, est particulièrement présente dans le cadre du collège ou du lycée. Il ne suffit donc pas de faire reformuler les réponses des uns par les autres, ni de faire dicter la synthèse par un élève « aux autres ». Pour remédier à une telle situation, on doit progressivement transformer en profondeur ce schéma réducteur de la communication en classe en véritable échange interpersonnel, ceci « à partir des *attentes de rôles* que les [élèves] se font. » ⁶

⁵ B.Ollivier, *opus. cité*, p. 75.

⁶ *ibid.*, p. 73.

DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATISATION : QU'EST-CE QU'UNE BONNE PARTICIPATION ORALE ?

Si l'expérience permet de résoudre progressivement les problèmes d'ordre didactique, il reste donc sur le plan pédagogique à transformer les rapports qui régissent la communication. Je proposerai par conséquent une définition de cette pédagogie interactive en m'appuyant sur les travaux de quelques didacticiens. Une fois posées les bases de ce nouveau mode de communication en classe, il faut savoir préciser ses attentes du point de vue formel : sous quelle forme les élèves doivent-ils prendre la parole ? Comment permettre aux élèves les plus embarrassés dans leur rapport à la langue de s'exprimer sans qu'ils craignent un jugement de valeur ? Jusqu'à quel point convient-il de tolérer la familiarité et la spontanéité d'un message oral ? J'ai pu résoudre ce problème en interrogeant divers didacticiens et pédagogues, ainsi qu'en valorisant la dimension non verbale de la communication, souvent implicite mais toujours décisive dans la qualité de l'interaction.

Porter ses efforts sur l'oral, c'est lui reconnaître et lui réserver un rôle fondamental dans la formation tant personnelle que disciplinaire des élèves. Je tenterai dans un deuxième temps de mettre en relief la place essentielle occupée par l'oral dans l'enseignement du français.

I. De l'oral dialogique à la communication

La motivation d'une prise de parole est tributaire du rôle incarné par l'élève, ainsi que du rôle supposé de son destinataire. Nous avons vu précédemment que le schéma traditionnel de la communication scolaire devait être modifié pour favoriser une participation riche. Il s'agit de transformer la structure pyramidale de la situation de classe, dans laquelle l'enseignant diffuse exclusivement l'information, en une « *structure en réseau entre des élèves.* »⁷ C'est ce nouveau contexte qui va imperceptiblement modifier, assouplir les « rôles » qui appauvrissaient la communication. Les habituels détenteurs de la parole se voient contraints de dialoguer, non plus uniquement avec l'enseignant, mais avec leurs camarades : en prenant en compte leur point de vue et leur sensibilité, eux-mêmes sont engagés à modifier

⁷ B.Ollivier, opus cité, p.38. cf. annexe 1

leur jugement, à l'adapter à cette nouvelle situation d'énonciation. En somme, cette circulation vivifiée, renouvelle les échanges dans une mesure proportionnelle au nombre des locuteurs. L'enseignant, lui aussi, occupe un statut nouveau : d'émetteur et destinataire privilégié, il devient distributeur de la parole, régulateur des échanges. Cela ne signifie pas qu'il perd en autorité. En réalité, cette position lui donne au contraire plus d'emprise et de lucidité sur son enseignement et la bonne réception qui en est faite : « *elle permet à l'enseignant d'écouter quel type de reformulation les élèves font du contenu qu'il leur a enseigné.* »⁸. La richesse de cette circulation en réseau repose en effet sur la possibilité qui est donnée aux élèves de pratiquer l'activité privilégiée du professeur : poser des questions : « *Le jeu des questions-réponses est ici au service de l'apprentissage des élèves, le maître jouant un rôle de catalyseur en proposant aux élèves des situations et des activités créant un contexte favorable à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.* »⁹ J'ai mis en place dans cette optique un certain nombre d'activités qui modifient les rôles pré-établis en donnant l'occasion aux élèves de remplir des fonctions traditionnellement réservées à l'enseignant. Lorsque la circulation de la parole parvient à être débloquée, se pose la question des exigences portant sur la qualité des interventions.

II. La qualité de la prise de parole

L'oral n'est pas l'écrit. Cette opposition évidente n'est pas toujours bien mise en évidence dans le cadre scolaire, parce qu'elle n'est pas toujours bien prise en compte à la fois par les élèves et par les enseignants. Au lycée, cette confusion s'intensifie à cause de la perspective de l'épreuve orale de l'E.A.F., qui selon A.Boissinot, « *consiste (encore) avant tout à vérifier la façon dont tel candidat manifeste son aptitude à commenter un texte écrit. Les enjeux propres à l'oral ne sont donc évoqués qu'indirectement, et pour l'essentiel comme un critère secondaire d'évaluation (qualité de la lecture, qualité de l'expression).* »¹⁰

En classe, on attend un certain niveau de langue, différent de celui que les élèves utilisent quotidiennement, qu'on assimile trop au fonctionnement de l'écrit. Or, niveau de langue et structure syntaxique sont deux éléments distincts, comme l'ont souligné F.et D. Luzzati :

⁸ Ibid.

⁹ D.Martin : « (Meta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », in *Parole étouffée, parole libérée*, Ed. Delachaux et Niestle, Paris, 1991, p.210.

¹⁰ A.Boissinot, *La place de l'oral dans l'enseignement de l'école primaire au lycée*, inspection générale de l'Education nationale, n°99-023, septembre 1999.

« *L'opposition entre le familier et les autres niveaux de langue est de nature lexicale, alors que l'opposition entre l'oral et l'écrit se traduit dans la syntaxe, ou plutôt dans l'organisation du discours.* »¹¹ C'est aussi la pratique de l'oral institutionnalisé des concours qui favorise chez le professeur cette confusion. La participation en classe ne saurait être considérée sur le même plan, parce qu'elle n'a ni la même motivation, ni les mêmes objectifs. Elle doit laisser une place plus grande à la spontanéité. Mais comment alors différencier la communication à l'œuvre dans la cours de récréation et celle qui doit primer en classe ? Il s'avère que c'est la prise en compte de la situation d'énonciation qui pose les bases de cette distinction.

II.1 : L'oral dans les Instructions officielles : qualité et situation d'énonciation

Les programmes de français du Ministère de l'Education Nationale insistent sur le second aspect et en développent les différentes caractéristiques et implications. Les objectifs visés sont les mêmes au collège et au lycée. Les principales compétences orales attendues en fin de troisième doivent être approfondies, affirmées en classe de seconde. Elles s'articulent autour de la notion d'énonciation : la qualité d'une prise de parole est tributaire avant tout de la prise en compte de la situation énonciative et des interlocuteurs en présence. Ainsi en fin de troisième, on attend d'un élève qu'il sache :

- *adapter l'attitude, la gestuelle et la voix à la situation d'énonciation (prise en compte de l'espace, des interlocuteurs, des règles qui régissent les tours de parole).*
- *distinguer les registres de langue et choisir celui qui convient à la situation de communication (lexique, syntaxe, formes d'interpellation, marques de la politesse).*¹²

En seconde « *cet enseignement s'inscrit dans la continuité de celui du collège, mais ses démarches sont plus réflexives* »¹³, davantage articulées à l'étude des genres. Les compétences physiques requises sont évidemment identiques : « *La parole doit être audible, claire, articulée pour être entendue : c'est le travail de la voix, qui passe notamment par la lecture en public et la récitation.* »¹⁴ La qualité de l'oral est donc intimement liée à sa réception. A ce titre les programmes insistent sur l'importance de la reformulation, qui est vérification à la fois de la clarté du propos de l'énonciateur et de la qualité d'écoute du

¹¹ F. et D. Luzzati : « Oral et familier » in *L'information grammaticale*, n°28, janvier 1986.

¹² Programmes Français collège, B.O. n°10, 15 octobre 1998, p.6

¹³ Accompagnement des programmes lycée, Français, classe de seconde et de première, p.87.

¹⁴ Programmes français collège, opus cit., p.8.

récepteur, en somme de « *la réussite de l'échang.* »¹⁵ Cette reformulation est le premier chaînon d'une véritable circulation de la parole, puisqu'elle peut être l'occasion du développement d'un point particulier, d'une remise en cause du contenu... Cette circulation de la parole qui prend en compte la situation d'énonciation (situation de classe ici) se fonde sur le nécessaire respect du point de vue d'autrui. Il est clair dans ces conditions que c'est l'intention qui sous-tend le message qui détermine le mieux la qualité d'une intervention.

II.2 : qualité et intention

C'est bien sur l'intention que Waltraud Legros insiste pour tenter de définir une bonne participation orale, à travers trois critères :

« *-Le degré d'identification*, c'est à dire dans quelle mesure un être se reconnaît dans un mode d'expression donné et s'y reconnaît dans son appartenance à un groupe donné.

-le degré d'expression qui mesure la richesse et les possibilités de « se dire » dans « sa langue » ;

-le degré de communication appréciant le désir et la capacité de faire reconnaître sa parole par l'autre, le désir et la capacité d'entendre et de reconnaître la « parole » de cet autre, devenu « interlocuteur ».¹⁶

Les remarques et interventions les plus riches se révèlent être celles dans lesquelles on sent une certaine implication personnelle vis-à-vis d'un thème ou de tel ou tel aspect (engagement, argumentation surtout) d'un texte. Cette implication conduit souvent l'élève à « parler vrai », autrement dit avec sa propre manière de s'exprimer, avec ses mots. Doit-on contraindre dans ce cas l'élève à formuler une réponse plus « académique » ? Une intervention bien formulée mais sans « identification » à son message n'est-elle pas plus stérile ? Ne souligne-t-elle pas plus un certain échec dans la représentation de l'enseignement de la part de l'apprenant ? Il semble qu'il faille trouver un état intermédiaire de la langue, entre le sociolecte des jeunes et le niveau de langue soutenu utilisé par l'enseignant. Et puis, si la langue est constitutive de la personnalité, refuser la manière de s'exprimer d'un élève revient à le refuser en tant qu'individu. Sur ce point, le professeur occupe une position instable : on doit s'adapter à chaque élève sans ériger de loi trop rigide sur les moyens de l'expression.

¹⁵ *ibid.*

¹⁶ « Compétence, performances...silence » in *Le français dans tous ses états, opus cit.*, p.52.

Il faut faire comprendre par conséquent que parler pour se faire bien voir du professeur est une optique néfaste à la communication : le message, la prise en compte des autres récepteurs s'en trouvent nettement affaiblis. W.Legros considère d'ailleurs dans son article que si « parler trop peu est (...) un obstacle à la communication, (...) parler trop (...) semble bien plus lourd de conséquences. »¹⁷

Un autre type de mécanismes, qui affecte tout autant élèves que professeurs, peut être à l'origine d'une participation de mauvaise qualité, encore plus profondément ancrés : de mauvais mécanismes corporels.

III : Le corps et la voix

Trop d'élèves négligent la dimension physique de l'oral. On ne peut se faire entendre lorsqu'on parle le nez sur sa feuille ou qu'on est à moitié couché sur sa chaise. On ne parle pas à une assemblée lorsque l'on dirige son regard vers un seul destinataire. Les éléments constitutifs de la dimension non verbale de la communication (« *vocal, mimique, gestuel, postural* »), « *loin d'être des épiphénomènes parasites, sont au principe de l'interaction verbale.* » Ils lèvent de nombreuses ambiguïtés, clarifient les enjeux et les aspects du propos, assurent enfin l'interaction avec le récepteur. J-M Barbéris montre par exemple que le ton permet « *de détacher l'important de l'accessoire* », de marquer la fin d'une intervention et donc « *d'organiser la succession des tours de parole* », ou encore « *de désambiguïser une énonciation.* »¹⁸ Le corps et la voix participent de l'intention qui motive la prise de parole, et présentent autant de signes implicites qu'il convient d'utiliser consciemment et de savoir décrypter pour éviter des erreurs d'interprétations pouvant engendrer des conflits : « *un haussement de sourcil, un clignement d'yeux appuyé préviendront qu'il faut interpréter l'énoncé produit au second degré, avec humour et distance, tandis qu'une position crispée, sans sourire, le fait de fuir les regards des récepteurs, les yeux plongés dans ses notes ou un cahier, indiqueront plutôt qu'il y a malaise ou appréhension chez celui qui parle, et ce indépendamment de tout signe verbal.* »¹⁹ Le professeur ne doit pas seulement « être à l'écoute », au sens littéral, de ses élèves, mais être aussi toujours attentif à ces signes.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ J-M Barbéris, « L'oral comme tel », in *Le français dans tous ses états*, p.15.

¹⁹ B.Ollivier, opus cit., p.154.

C'est que cet apprentissage relève évidemment en premier lieu de la formation de l'enseignant, pour qui corps et voix constituent l'outil de travail : « *Le corps de l'enseignant s'engage entièrement dans l'activité pédagogique, d'abord par la voix, mais aussi au travers de tout l'organisme.* »²⁰ Par exemple, s'adresser à sa classe les bras croisés, ou le menton légèrement relevé (ce qui était mon cas avant de m'en rendre compte) peut être interprété, ou simplement ressenti, respectivement comme une fermeture à l'échange et une forme de mépris. En tant que référent privilégié des élèves, nous nous devons de maîtriser ces moyens de la communication. C'est non seulement la transparence de notre rapport aux élèves qui en dépend, mais aussi la légitimité de nos exigences. Pour avoir véritablement prise sur la dynamique de groupe à l'œuvre dans sa classe, et garantir une ambiance favorable à la communication, le professeur doit être en mesure de manifester de manière explicite ses réactions. Le regard et l'intonation sont de formidables outils pour donner confiance à des élèves timides ou au contraire pour canaliser les fortes personnalités. Prendre conscience de cette dimension donne aussi la capacité de décoder les réactions de l'interlocuteur et de s'adapter à celles-ci. Sans quoi, il n'y a pas véritablement interaction, parce que ce qui relève de la méta-communication n'est pas pris en compte.

IV : L'oral, pour quoi ?

IV.1 : Savoir s'exprimer dans notre société

L'oral a partie liée avec la dimension civique de l'enseignement du français : « (...) *la prise en compte d'autrui, dans sa personne, dans son opinion et dans son expression, est centrale. La pratique de l'oral, avec la diversité des formes d'échange, occupe ainsi une place cruciale dans l'éducation à la citoyenneté.* »²¹ D'autre part, la maîtrise des outils de la communication et de l'argumentation, qui doit être développée tout particulièrement en seconde, est un véritable atout pour de nombreuses situations extra-scolaires : savoir soutenir un point de vue, défendre ou attaquer une position, ou simplement débattre de la qualité d'une production culturelle (livre, film), tout cela ressortit à la formation individuelle, personnelle.

²⁰ Ibid.

²¹ Programme français collège, opus cit., p.8.

IV.2 : Communiquer pour mieux apprendre

Par ailleurs, pour ce qui est de l'apprentissage, strictement scolaire, de connaissances des notions littéraires et de compétences écrites, la phase d'échange et de construction orales est déterminante. Il sert à « *faciliter la transmission des savoirs dans toutes les disciplines.* »²² Tous les didacticiens et enseignants partagent ce point de vue, que j'ai vérifié à mes dépens par l'expérience. C'est le principe même de la méthode inductive qui vise à faire des élèves des actants de leur apprentissage. M. Wirthner soutient avec force cette pédagogie : « *Ce sont les échanges (dans leur réciprocité, en tant qu'à la fois donner et recevoir) qui déterminent la qualité de l'enseignement (...). C'est en effet la réciprocité des échanges qui permet l'accès au savoir.* »²³ Construction des savoirs, mais aussi vérification de la compréhension : B. Ollivier porte notre attention sur le caractère fondamental de ce qu'il appelle le « *feedback* », autrement dit le « *retour* », le compte rendu de la compréhension des élèves au professeur, sous forme de reformulations ou de questions d'éclaircissement. Seul ce contrôle « *permet les conditions d'un véritable apprentissage.* »²⁴

Cette prise en compte de l'importance de l'oral, à la fois outil et objet de l'apprentissage, et du dysfonctionnement dont il était responsable, puisque victime, dans la conduite de l'étude de textes en classe entière, m'a amené à chercher des solutions convergeant vers un but : créer un rapport différent à l'oral.

²² Accompagnement des programmes lycée, opus cit., p.87.

²³ M. Wirthner : « L'oral comme expression de soi et rapport à l'autre » in *Parole étouffée, parole libérée*, opus cit., p.201.

²⁴ B. Ollivier, opus cit., p. 37.

TROISIEME PARTIE : MISES EN ŒUVRES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES POUR UNE AMELIORATION

Créer un rapport nouveau à l'oral en cours de français implique plusieurs types de remédiation : d'une part, afin de faciliter l'accès pour tous à la parole, il s'agit de remplir le mieux possible son rôle de modérateur, de catalyseur et de stimulateur des échanges oraux lors des séances de lecture analytique ; d'autre part, il est nécessaire de proposer des activités orales diversifiées dans lesquelles les élèves moins impliqués habituellement, pour différentes raisons, puissent s'exprimer voire s'épanouir ; enfin plus globalement, l'enseignant doit faire comprendre et prouver dans la pratique que l'oral occupe une place au moins aussi importante que l'écrit. Ceci en multipliant les occasions pour les élèves de réfléchir sur leur rapport à l'expression et à la communication et sur leurs compétences en ce domaine. J'ai donc mis en place plusieurs activités pour améliorer la participation, en donnant à l'oral une place centrale dans mon enseignement.

I : Donner à tous les moyens de participer : la préparation du cours

Afin d'intégrer le maximum d'élèves à la construction du sens lors de la lecture analytique, j'ai travaillé sur deux aspects complémentaires et indissociables, l'aspect didactique et l'aspect pédagogique. La plus ou moins grande difficulté à distribuer la parole en classe est évidemment tributaire du travail fait en amont. Mon objectif principal est de rendre le plus clairs possible mes choix didactiques pour gérer plus commodément le flux et la fluidité de la participation orale.

I.1 : Les objectifs

I.1.a) La captatio benevolentiae

Pour susciter l'implication de l'ensemble de ma classe, il m'a fallu réajuster, simplifier et clarifier la progression de mes séquences. Rien de plus naturel, en apparence, que d'adapter son langage et ses notions à son public. Le problème est que les objectifs que l'on

se fixe d'atteindre en fin de séquence ou en fin de séance sont, pour la plupart, notionnels : l'étude d'un extrait de *Phèdre* de Racine est par exemple l'occasion de repérer et d'interpréter les procédés du registre pathétique. Ce terme littéraire, technique doit être compris et même utilisé par les élèves. Pourtant, proposer le repérage et la maîtrise de cette notion sous la rubrique « objectifs » en début d'heure ne provoque que très peu la curiosité et l'attention des élèves. Bien souvent, même, il constitue le premier obstacle à la prise de parole des élèves peu confiants en eux. On peut évidemment le faire trouver, au terme de la séance, par les élèves eux-mêmes. Mais ce dispositif ne règle pas, bien au contraire, le problème de la transparence des objectifs didactiques. La plupart des élèves, arrivant en cours de français après plusieurs heures (jours parfois !) de concentration sur des notions de divers domaines (physique, histoire-géographie...) ne se souviennent même pas de ce que l'on a travaillé la séance précédente.

I.1.b) Des objectifs clairs

Il paraît alors nécessaire d'être le plus limpide possible sur ses objectifs. Je n'ai pas renoncé à écrire les objectifs au tableau en début d'heure mais je me suis appliqué à les commenter, les reformuler de la manière la plus simple possible, les « vulgariser » en quelque sorte, tout en écrivant. Outre que la voix du professeur contribue à concentrer l'attention en début d'heure, cette explicitation s'est révélée judicieuse et efficace sur l'ensemble de la conduite de la lecture analytique. Ce moment crucial est en effet aussi l'occasion de donner envie d'écouter et de s'exprimer, lorsque l'enseignant ménage un effet d'attente ou met en valeur l'intérêt du texte, le lien qu'il peut constituer avec les préoccupations des élèves ...En somme, il me semble que faire sa « réclame » relève aussi du rôle du professeur.

Un autre moyen de faciliter l'accès à tous aux visées de mon enseignement et de leur formation est l'usage de titres qui annoncent les notions à construire sous forme thématique. Inutile de préciser quelle formulation suscite le mieux l'intérêt et la participation entre : « Phèdre et l'amour coupable : le conflit tragique » et « objectif : étudier les registres tragique et pathétique pour mettre en évidence la fonction de la tragédie »...Et puis, le titre a l'avantage de rendre justice aux priorités du contact avec les textes littéraires : si l'extrait de *Phèdre* les interpelle, c'est bien parce que ce personnage est magnifique. C'est seulement ensuite que l'on se doit d'expliquer l'effet produit sur le lecteur, en analysant les choix et procédés d'écriture.

I.1.c) La progression des séquences

L'explicitation de la progression entre les textes nécessite la même application. A chaque séance, il est préférable de faire récapituler brièvement les objectifs atteints lors de la séance précédente et leur lien avec les objectifs généraux de la séquence. Lorsque ceux-ci sont bien intégrés, on voit plus d'un élève réservé ou réputé paresseux demander la parole. Les textes précédents constituent autant de modèles ou de contre-modèles rassurants, ils ont été l'objet d'exercices de repérage et d'analyse de procédés qui sont acquis : leur réinvestissement est facteur de confiance et d'assurance pour les élèves facilement affectés par une réponse fautive. Ainsi les élèves les plus en difficulté se sont proposés de manière inhabituellement volontaire pour répondre aux questions portant sur un extrait de *Britannicus* étudié peu après celui de *Phèdre*.

I.2 : le questionnement

I.2.a) La clarté des consignes

La clarté et la simplicité du questionnement constituent un autre facteur décisif. Face à un certain scepticisme de la classe devant mes questions, relevant plus du sujet de l'écrit du baccalauréat que d'une invitation à la discussion, j'ai tenté de régler ce problème portant à conséquence (mutisme d'une bonne moitié de la classe). D'abord, distinguer question simple et question complexe. J'entends par question simple une question destinée à engager une discussion libre sur le texte, son contenu et ses enjeux, destinée à « entrer » dans le texte, comme : « que retenez-vous de ce texte ? » ou « êtes vous d'accord avec l'auteur ? ». La question complexe fait appel à l'analyse. Elle s'apparente bien souvent à une consigne. Si celle-là doit faire preuve d'une certaine spontanéité de la part de l'enseignant, celle-ci doit avoir été l'objet de toute l'attention de l'enseignant lors de sa préparation pour être formulée distinctement et figurer au tableau. Trop souvent en début d'année j'ai formulé ce type de questions oralement et de plusieurs manières différentes, ce qui pollue le temps de confrontation individuelle au texte occasionnée par le travail de recherche par des demandes

de répétition. Or ce moment est décisif pour la circulation ultérieure de la parole. Chaque élève doit pouvoir s'approprier personnellement le texte pour émettre un avis à son sujet.

Les consignes doivent être extrêmement précises et sans aucune ambiguïté sur l'objectif poursuivi, le temps imparti, les modalités de l'exercice : relever n'est pas souligner ni simplement repérer des faits de langue ou de style. De même il faut préciser si la réponse est à rédiger entièrement ou à écrire sous forme de notes servant de support à une formulation orale... L'autre effet bénéfique d'une préparation qui distingue bien questions spontanées et questions plus élaborées est la clarté qu'une telle distinction produit : phases orales et écrites sont bien identifiables et le rythme du cours s'en trouve dynamisé. On peut demander aux élèves de poser leur stylo pour mieux marquer les phases orales. Ainsi, les élèves moins impliqués habituellement sont contraints d'être plus attentifs afin d'être en mesure d'effectuer le travail en autonomie. Si ce temps de confrontation personnelle au texte est mis en valeur à chaque lecture analytique, ils ont les moyens de faire part de leur interprétation. En outre, ce moment donne l'occasion de vérifier en se déplaçant d'un élève à l'autre l'acquisition ou la compréhension de la phase précédente. En définitive, la structuration de l'heure de cours permet de mieux prendre en ligne de compte le rythme d'apprentissage de chacun.

I.2.b) Un questionnement progressif

La gradation dans les questions d'analyse donne la faculté à tous les élèves d'exprimer leur point de vue et d'émettre des hypothèses sur l'interprétation. Je reprendrai ici les deux exemples qui ont posé problème, présentés plus hauts : « Le lac » et *Le barbier de Séville*. Comment parvenir à faire comprendre aux élèves la « projection » que constitue le lac pour le poète ? Faire observer d'abord les figures rhétoriques qui opèrent le transfert des qualificatifs de la femme aimée vers le lac, ensuite la métaphore qui associe l'écoulement du temps et la présence physique de l'eau. Ainsi, les élèves en viennent à saisir le lien entre le lieu et les sentiments d'amour et de nostalgie du poète. Pour le texte de Beaumarchais, on peut faire dans un premier temps relever les indications de lieu, ensuite d'intonation, enfin de mouvement. Il suffit alors de faire la synthèse de ces différentes indications. La question liminaire peut être : « sur quoi nous renseignent les didascalies ». Tous les élèves, lorsqu'ils maîtrisent quelques outils d'analyse, sont capables de repérer les figures de style ou le type de phrases employées. Sûrs de leur compétence en la matière, ils interviennent plus aisément et prennent confiance en leur qualité. Cette progression est le seul moyen de valoriser les élèves plus faibles.

II) En classe, réguler la prise de parole

Reste le travail à mener en cours : lever le poids de l'habitude, des « rôles » établis et mettre en place une dynamique différente. Dans ce but, j'ai suivi une double direction : affermir mon autorité pour faire respecter mes exigences ; commenter l'oral pour faire réfléchir les élèves sur les critères et les compétences exigées pour une prise de parole de qualité.

J'ai donc rapidement décidé de susciter cette prise de conscience : parler, répondre au professeur n'est pas forcément communiquer.

II.1 : la reformulation

L'un de mes élèves les plus actifs, très à l'aise, ne peut s'empêcher de répondre à tort et à travers. Peut être pour me « faire plaisir », pour se sentir reconnu ? Peut être parce qu'il ne supporte pas le silence ? Toujours est-il que, plutôt que de prendre le temps nécessaire à la synthèse de son point de vue, il s'empare de toute occasion de parler, ce qui donne lieu à des interventions constituées de phrases tronquées ou confuses. Implicitement, cet élève ne compte que sur moi pour les reformuler. Pour favoriser la dimension interactive de la communication au sein de la classe, je demande, pour chaque intervention qui m'est exclusivement destinée, à un élève placé à l'autre bout de la salle de classe s'il a distinctement entendu. La contrainte de la répétition a porté peu à peu ses fruits. Cet élève loquace mûrit davantage ses réponses et essaye à présent d'adresser ses paroles à l'ensemble de la classe. Cet effort limite évidemment sa participation, ce qui contribue à favoriser celle des autres. Je fais sentir peu à peu que je ne suis que le distributeur de cette parole. En demandant de reformuler ou de commenter les interventions des autres, j'ai laissé aux élèves la possibilité de découvrir par eux-mêmes et en temps réel les principaux critères d'une communication véritable.

II.2 : Distribuer la parole : autorité et souplesse

Il me semble que distribuer équitablement la parole demande une fermeté particulière. Peu à peu, j'ai ainsi posé des règles implicites dans ma classe : je veux entendre le maximum d'élèves ; je n'accepte pas les interventions intempestives. Une telle exigence doit tenir compte de la particularité de chaque élève, des raisons qui le pousse à être loquace ou silencieux, c'est-à-dire conserver une certaine souplesse. Sans quoi, on peut mettre un élève dont la timidité constitue une pathologie dans un embarras réel ou vexer durablement un bavard. Il faut donc faire comprendre que la classe est un lieu de communication à part entière et que les élèves doivent réguler eux-mêmes leur temps de parole et prendre en compte leurs camarades. Le tableau de J.P. Lorenzi et C. Aina qui dresse la typologie des « *divers comportements dans un groupe* » et les moyens de s'adapter à chaque cas donne une idée de la difficulté à gérer les complexes et velléités de trente individualités.²⁵ C'est ici que les qualités de communication du professeur sont mises à l'épreuve, et notamment sa maîtrise de la gestuelle, du regard et de l'intonation. L'évolution de la circulation de la parole me permet de prendre en compte de mes propres progrès sur ce point depuis le début de l'année. Ainsi, pendant un moment, j'ai entrepris de modérer l'ardeur de mes deux élèves intarissables en évitant de les solliciter trop souvent du regard lorsque je pose une question, en mettant plus fermement et plus froidement qu'auparavant un terme à l'échange. J'use aussi d'un ton plus incisif et péremptoire avec Frédéric, mon « *pinailleur* », lorsqu'il « *cherche à [m'] entraîner dans des discussions stériles* », en lui faisant savoir chaque fois qu'il est nécessaire « *que ses questions sont hors sujet* », et en les « *report[ant systématiquement] à plus tard* ». ²⁶ Parallèlement, par un ton et un regard bienveillants, j'essaie de mettre quelques élèves extrêmement introvertis en confiance, au moins le temps d'une intervention.

La « présence » de l'enseignant, par le biais de son corps et de sa voix, la prise en compte de la dynamique du groupe dont il a la charge, me paraissent tout à fait déterminants. Cependant, malgré une amélioration sensible de la circulation de la parole, trop d'élèves ne parviennent pas à transformer leur rapport à l'oral, à l'enseignant, à la scolarité. Pour

²⁵ J.P. Lorenzi et C. Aina : *Les outils de la formation* cité par R. Charles dans *La communication orale*, IV, Nathan.

²⁶ Ibid.

réellement renouveler la communication en cours de français, il faut mettre en place des dispositifs variés qui transforment les « rôles » quotidiens.

III : Proposer d'autres types d'activités qui débloquent certains élèves

L'expression, on l'a vu, a partie liée à l'individualité, et, à cette période marquée par le changement physique qu'est l'adolescence, certains « blocages » à l'oral dépassent largement le cadre du cours de français. C'est principalement le regard et le jugement de l'autre qui empêchent certains élèves de s'exprimer. En donnant l'occasion d'interpréter un autre rôle que le sien, de se donner à *travers* un personnage, on multiplie les chances de participation. De plus, ces activités font appel à des compétences non verbales. Elles sont donc propices à une sensibilisation des élèves à cette dimension essentielle.

De la lecture expressive à la bande-annonce, il existe de nombreux dispositifs permettant à une certaine frange d'élèves de trouver leur place dans la communication.

III.1 : La lecture expressive

Dire un texte de manière expressive constitue le premier « degré » du « jeu de rôle ». Il s'agit de prêter son corps à l'auteur du texte pendant un court moment. C'est pourquoi j'ai développé cette activité en tant que préparation à des interprétations plus élaborées

Objectif

Le travail mené sur la lecture s'inscrit d'abord dans ma volonté de montrer l'importance de l'oral dans l'enseignement du français : lire un texte de manière expressive, c'est manifester sa compréhension de celui-ci. Le second objectif est de mettre en évidence l'importance du corps, de la voix, de la dimension non verbale de la communication dans l'expressivité.

Dispositif

Le meilleur moyen de faire prendre conscience de ces deux aspects, pour les faire ensuite appliquer, est de lire soi-même le plus souvent possible. En effet, l'émotion perceptible à l'intonation est directement transmissible au récepteur. Une lecture ne met pas seulement en jeu la bouche d'un côté, l'oreille de l'autre. Elle est « dite avec tout le corps ; et

*reçue de même, passant de l'oreille au cœur, faisant vibrer tout l'organisme. »*²⁷ J'ai ainsi senti et lu dans les regards une certaine émotion, partagée lors de ma lecture de l'aveu de Phèdre dans la pièce éponyme, qui a motivé aux cours suivants des lectures très expressives, et reposant davantage sur la posture et l'intonation. Ne pas négliger son rôle de défricheur, de modèle encourageant. Entendre un texte lu avec force et conviction, en sentir les effets, crée une forme d'enthousiasme qui diminue la gêne, la honte qui domine initialement chez des jeunes adolescents, et donne envie d'exercer ce pouvoir d' *« amener les corps à se disposer imperceptiblement en fonction de la voix, [de] conforme[r] l'auditeur en quelque sorte au sens du texte. »*²⁸

Ce travail a été une excellente préparation à la récitation de courts passages de textes dramatiques.

III.2 : Le travail sur l'intonation et la gestuelle pour préparer à la récitation

Dans la perspective d'une promotion de l'oral, j'ai consacré trois séquences consécutives aux genres dramatiques. Cela m'a permis de construire progressivement les compétences orales à acquérir, en lien avec l'écrit. Après l'analyse des principales fonctions remplies par les didascalies, j'ai conduit un travail sur l'importance du ton dans l'interprétation des textes dramatiques.

Objectifs

L'idée initiale était de renforcer la place de l'oral dans l'apprentissage à travers une importance accrue dans la notation. On sait que la perspective de la notation donne une garantie particulière au travail effectué : *« (...) il ne s'agit pas de tout évaluer, mais de choisir quelques séquences d'apprentissage pour en développer la maîtrise. »*²⁹ Ma seconde intention était d'amener tous les élèves à parler : valoriser les compétences orales de plusieurs élèves en difficulté à l'écrit, et muets pendant l'heure de cours, mais qui montrent par ailleurs une forte aptitude à la communication, et une attention à ses aspects non verbaux ; pousser une autre partie à forcer leur timidité ; motiver enfin un dernier groupe d'élèves ennuyés à s'exprimer par le biais de l'aspect ludique de ces activités.

²⁷ Henry Slodow, « Pouvoir de l'oral », in *Le français dans tous ses états*, opus cit., p.75.

²⁸ Ibid.

²⁹ M. Wirthner : « L'oral comme expression de soi et rapport à l'autre », in *Parole étouffée, parole libérée*, opus cit., p. 202.

Mais ce dispositif est plus globalement bénéfique à une transformation, au moins momentanée, des rapports élève-professeur et élève-élève et du rôle que chacun remplit. Que cela soit pour les exercices sur la tonalité ou pour la récitation d'un morceau choisi, l'enseignant change lui-même de statut pour devenir animateur, arbitre, et non plus centre de l'attention de tous. En effet, c'est l'élève qui récite un texte théâtral qui est l'objet de cette attention. Lui même est aussi sensible, voire plus, à la réaction qu'il suscite chez ses camarades qu'à celle de l'enseignant.

Dispositif pour les exercices sur l'intonation

En groupe de module, j'ai animé un exercice sur l'interprétation orale d'un texte écrit. Le dispositif prévu à cet effet est le suivant :

-1^e phase : entraînement à une lecture qui fait entendre les didascalies sur des extraits du *Mariage de Figaro* et des *Bonnes* de Jean Genet.

-2^e phase : sur deux phrases sélectionnées dans chacun des extraits, chaque élève doit faire entendre l'indication que je donne. Il faut choisir une phrase suffisamment neutre pour laisser toute liberté interprétative. Ainsi la réplique du Comte à Figaro : « Pourquoi faut-il qu'il y ait toujours du louche en ce que tu fais ? » peut être dite sur le ton de l'agressivité, du mépris, de la remontrance... Cette phase amuse beaucoup les élèves tout en leur faisant sentir la richesse de l'interprétation.

-3^e phase : on liste au tableau une certaine quantité d'adjectifs, adverbes et propositions adverbiales, qui constitueront le fond dans lequel chacun puisera pour écrire ses didascalies. Les exercices sur le ton permettent ainsi d'enrichir le lexique.

-4^e phase : chacun choisit un personnage dans les deux dialogues supports et note pour chaque réplique les indications de ton qu'il doit faire trouver aux autres. Cet exercice leur permet de mesurer à la fois la pertinence du mot ou de l'expression choisie et leur capacité à faire passer aux autres leur intention expressive.

Bilan

Le climat ludique qui s'est mis en place n'a pas nui à l'implication des élèves dans l'exercice. D'autre part, c'est uniquement dans ce type d'activités qu'on prend conscience du potentiel et des compétences orales de certains timides ou élèves peu enclins à s'exprimer dans le cadre traditionnel du cours en classe entière. Cette première étape s'est révélée extrêmement bénéfique pour les réceptions.

Dispositif pour la récitation et la bande-annonce

Les élèves ont lu pendant les vacances une pièce de théâtre à choisir parmi celles qui prennent leur source dans les sujets mythologiques. Dans cette pièce, ils choisissent un passage de dix lignes qu'ils mémorisent pour n'avoir à se consacrer qu'au ton et à la gestuelle. Le passage se fait soit sur quelques séances, en début ou en fin d'heure, soit pendant une ou deux heures spécialement consacrées à cette activité.

Placé au fond de la salle de classe, je laisse l'apprenti acteur arpenter l'espace central. Tout le monde a sous les yeux la grille d'évaluation élaborée en commun lors des lectures expressives, qui donne plus d'importance aux compétences physiques (voix : volume, élocution, débit ; regard) qui fondent l'expressivité qu'à la mémorisation proprement dite. A l'issue de la performance, je demande leur avis et leur notation à quelques élèves.

Bilan

Cette activité a modifié de façon éclatante la place, le « rôle » de chacun dans la classe. Ceux qui monopolisent habituellement la parole ont observé avec plaisir leurs camarades et se sont mis sur le même plan que les autres. Parallèlement, quelques élèves habituellement en retrait ont gagné une estime nouvelle auprès du groupe. C'est le cas de plusieurs filles peu intéressées par le cours de français et qui ont fait preuve d'une forte implication et ont véritablement fait valoir leurs qualités : l'une a préparé une bande-annonce très réussie, sur *Huis-clos* de J.P.Sartre. Enigmatique à souhait afin d'éveiller la curiosité, elle a conçu des pancartes représentant les trois personnages principaux pour les faire dialoguer. L'engouement a été général ; l'autre a interprété avec un brio qui m'étonne encore l'Hélène de *La guerre de Troie n'aura pas lieu*. Un garçon qui a un vrai problème de confiance en soi, si réservé et complexé qu'il tremble à la seule mention de son nom, a incarné l'Œdipe de Sophocle (!) avec une émotion authentique. Je n'ai jamais obtenu un silence et une attention identiques à ceux qui ont dominé au cours de ces performances d'acteurs en herbe. Cette dynamique nouvelle perdure quelque temps et il s'agit de l'exploiter. La confiance qu'apportent ces réussites, en même temps qu'une très bonne note, stimule la participation. Ces deux jeunes filles se sont montrées par la suite plus impliquées dans les séances de lecture analytique. La classe et moi avons reconnu leur valeur.

Pour une partie de la classe, malheureusement, cette activité n'a pas donné lieu à une véritable remédiation de leur problème à communiquer par manque d'assurance. La pratique dramatique peut au contraire inhiber certains élèves parce qu'elle met en jeu une partie de l'individualité. J'ai principalement un élève qui refuse de « parler avec des « ah ! » et des

« hélas : », autrement dit, qui a honte d'interpréter un texte qu'il juge ridicule. Il a choisi un passage plus narratif, interprété très sobrement. Cela n'a modifié en rien son introversion. D'autres activités qui font moins appel au jeu interprétatif peuvent constituer une alternative.

III.3 : la création de groupe : écriture d'une saynète

Au cours de ma troisième séquence consécutive consacrée à l'étude des genres dramatiques, j'ai donné l'occasion aux élèves de faire valoir leurs talents de dramaturges.

Dispositif

Par groupe de quatre ou cinq, en séance de module, les élèves doivent rédiger un court dialogue théâtral, en respectant les « rôles » qui leur sont attribués, en fonction de leurs qualités et défauts dans leur rapport à la communication. Chaque groupe est donc constitué d'un rapporteur écrit, d'un régulateur de la parole, d'un gardien du temps et d'un observateur qui consigne sur une fiche les différents éléments qui constituent le processus du travail en groupe. Seul ce dernier doit s'abstenir de participer à l'élaboration de la saynète.

Le travail doit être remis en fin de séance au professeur pour être évalué. La note qui y est attribuée tient compte à la fois de la production et du respect des rôles établis.

Objectif

Plus que leurs qualités d'écrivains, c'est leur capacité à la collaboration que j'ai voulu évaluer. La qualité de la production est bien sûr un des témoignages de la réussite ou de l'échec de cette capacité. Mais c'est l'observation de l'activité qui m'a le plus déterminé dans mon évaluation. Comme le dit M. Wirthner dans son article, « *ce qui compte surtout, ce n'est pas tant le résultat final de l'activité entreprise que son déroulement, sa dynamique.* »³⁰

Savoir écouter les autres, prendre en compte leur point de vue, montrer une réelle aptitude à la communication : voilà ce que permet d'évaluer une telle activité. C'est la dimension civique de l'oral qui prime ici. La distribution des rôles est un moyen efficace pour confronter les élèves à leurs difficultés respectives à communiquer.

Bilan

³⁰ « L'oral comme expression de soi et rapport à l'autre » in *Parole étouffée, parole libérée*, opus cit., p.201.

Ce « jeu de rôles » a été très efficace parce qu'il a plus que tous les autres pris en compte la personnalité des élèves. Il a été l'occasion de mettre en œuvre des remédiations personnalisées : les élèves bavards ou meneurs se sont vus attribuer le rôle d'observateur ; ceux qui sont plus effacés ou timides ont dû remplir le difficile rôle de distributeur de la parole ; enfin, quelques paresseux ont été incités à rester attentifs pour rapporter à l'écrit les trouvailles de leurs camarades.

Dans l'ensemble, cette séance a porté ses fruits. Seuls deux fortes personnalités n'ont pas réussi à vaincre leur naturel en remplissant leur rôle d'observateurs silencieux. Les deux autres observateurs ont fait beaucoup d'efforts, tout comme les régulateurs de la parole qui ont surmonté leur timidité.

Le seul écueil de ce travail de groupe réside dans l'injustice, pour certains, que constitue la note unique : en effet, deux groupes ont vu leur note amoindrie à cause d'un seul membre qui n'avait pas rempli son rôle. Malgré leur bonne volonté, ils ont été pénalisés par leur camarade. Pour éviter ce problème, il faudrait attribuer une note à chaque élève. Mais ce dispositif demanderait à l'enseignant d'être attentif à tout et à tous pendant la séance, ce qui paraît à peu près impossible...

III.4 : Les exposés

Lors des rencontres parents-professeurs, l'un de mes élèves m'a déclaré qu'il avait beaucoup apprécié de faire un exposé. Il est attiré par le journalisme et m'a fait remarquer que les compétences requises par ces deux activités étaient proches. Et il est vrai que les critères d'évaluation d'un exposé n'ont que très peu de rapports avec ceux de la récitation par exemple. C'est donc une autre forme de communication, reposant sur l'adhésion intellectuelle plutôt que sur les émotions, qui s'est développé pendant les séances consacrées aux exposés.

Objectifs

Là encore, le but est de « changer de rôle ». On pourrait même dire « échanger les rôles » : l'élève endosse concrètement la chemise de l'enseignant, tandis que celui-ci s'associe aux élèves en s'intégrant à l'assemblée. Par conséquent, le rôle d'évaluateur n'est plus l'apanage de l'enseignant, et les discussions qui suivent les performances sont véritablement interactives, entre élèves. Ce dispositif ménage aussi pour les élèves une large place à l'analyse réflexive de leur pratique. Or, la recherche a pu montrer que « (...) *des interventions*

au plan métacognitif améliorent de manière importante les capacités d'apprentissage et les compétences de ces élèves [en difficulté] »³¹ Par ailleurs, ce type d'oral constitue une réelle motivation pour des élèves qui gardent habituellement le silence parce qu'ils n'ont pas confiance en leurs compétences techniques (analyse de procédés...) : lorsqu'ils dominent leur sujet, il peuvent révéler une grande aisance dans la communication.

Dispositif

Après avoir mené une étude comparative entre un extrait d'*Œdipe roi* de Sophocle, d'*Œdipe* de Corneille et de *La machine infernale* de Jean Cocteau, il m'a semblé formateur de proposer aux élèves des recherches sur les particularités de la tragédie grecque. Plusieurs élèves, très différents quant à leur rapport à l'oral, se sont désignés. Comme pour la récitation, les autres remplissent une grille d'évaluation élaborée en commun à partir de deux exemples. Une partie se concentre sur le contenu, l'autre sur la performance, qui inclut ici la gestion des supports (tableau, documents) et la clarté de la formulation (qui dépend notamment d'une bonne gestion des mots parasites : « euh.. », « donc »...).

Bilan

Cette activité s'est révélée très féconde pour la formation des élèves. Chacun en effet s'est confronté à ses difficultés : Camille, qui prend la parole de manière intempestive et désordonnée, ont été amenés à organiser et à préciser leur propos, de façon à être compris par leurs camarades. Loïc, un élève relativement faible et donc peu porté à mettre au jour ses lacunes, s'est remarquablement transformé en jeune conférencier communicatif et rayonnant. C'est aussi le caractère concret de son sujet (« les composantes de la scène dans le théâtre antique »), pour lequel il s'était porté volontaire, qui a déclenché son investissement. L'assemblée a d'ailleurs parfaitement remarqué cette métamorphose et l'a valorisée. Claire, excellente élève à l'écrit mais très timide à l'oral, a fait preuve d'une grande assurance et d'une pleine maturité dans ses choix pédagogiques. Elle m'a confié par la suite qu'il s'agissait d'une mise à l'épreuve pour elle. Le fait de la surmonter lui a permis de s'affirmer. Elle participe beaucoup plus depuis ce jour. Evidemment, d'autres élèves (Jérémy et Sofian) ne sont pas parvenus à vaincre leur timidité ou leur tendance à la confusion.

Les remarques pertinentes des auditeurs ont été écoutées et acceptées. Il est évident que le jugement des camarades est perçu d'une tout autre manière que celui du professeur. D'un

³¹ D.Martin : « (Meta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », in *Parole étouffée, parole libérée*, opus cit., p.206.

certain point de vue, il revêt plus d'importance. Ainsi Sofian a réellement pris conscience de la confusion dont souffrait son exposé sur « le cycle des Atrides » par le biais des questions de l'assemblée.

Un problème d'ordre méthodologique demeure : comment demander de porter à la fois son attention sur le contenu et sur la performance orale ? J'ai pu constater que ce dispositif, très fécond du point de vue méta-cognitif, a parfois relégué l'apport culturel au second plan. Mais même cet écueil trouve sa cohérence au sein des objectifs que je me proposais d'atteindre : la transmission des connaissances a été dépendante de la qualité de la prestation.

III.5 : Le débat argumentatif

Objectif

Le jeu de rôle le plus abouti consiste à faire jouer tous les élèves en même temps ; le dispositif du débat argumentatif permet à chacun de jouer un rôle dans le cadre d'une situation d'énonciation simulée. Il cumule donc les avantages du jeu d'acteur (lecture expressive, récitation) et de l'activité de groupe (écriture de saynète). C'est une excellente « *manière de tirer profit d'une aptitude qui a des racines en chaque personne, en chaque enfant : la communication par le jeu.* » En effet, elle permet aux élèves introvertis « *d'explorer sans crainte, dans les limites garanties par le jeu, des situations complexes d'interactions verbales et non verbales (...).* »³²

Ce type de débat met en oeuvre des compétences nombreuses tant orales qu'écrites : recherche et formulation d'arguments convaincants, identification et reformulation des arguments, travail de mise en forme du discours (adaptation au destinataire fictif : le juge et les jurés, liens logiques, force du raisonnement), tonalité et gestuelle.

Dispositif

Cette activité orale s'inscrit dans le cadre d'une étude de l'argumentation dans *La chute* de Camus, en œuvre intégrale. Après avoir analysé l'importance du motif de la culpabilité dans le discours de Clamence, et son entreprise de disculpation, j'ai mis en place

³² *Parole étouffée, parole libérée, opus cit., p.149.*

en module un débat argumentatif mis en scène autour du personnage, intitulé le « procès de Clamence » ; il s'agit donc d'un débat judiciaire. On forme 4 groupes de 3 ou 4 élèves. Chaque groupe doit écrire un discours qui attaquera ou défendra l'accusé à propos d'un chef d'accusation dont il est question dans l'œuvre : Clamence est-il coupable d'avoir bu l'eau d'un camarade agonisant, alors qu'il occupait la fonction de pape dans un groupe de prisonniers internés dans un camp ? Clamence est-il coupable de n'avoir pas secouru la jeune fille qu'il a croisée sur le pont ? Dans chaque groupe, se proposent un secrétaire qui rédige le plaidoyer ou le réquisitoire et un orateur qui va le proférer. Une fois le discours rédigé, deux groupes s'affrontent en une joute verbale. Les autres groupes doivent suite à l'affrontement des deux parties acquitter ou condamner l'accusé. Je joue quant à moi le rôle du juge : je distribue la parole, recentre le débat.

Bilan

Les élèves se sont beaucoup investis dans la recherche des arguments, de la formulation. Ils ont d'autre part véritablement pris en compte la situation-jeu dans laquelle s'est engagée la communication. Ils se sont beaucoup plus à employer un langage soutenu et sophistiqué, comme l'appellation consacrée « Votre honneur », se sont aussi aidés de la gestuelle, ont usé d'une intonation assurée et péremptoire adaptée à leur rôle d'avocat...Des élèves timides, grâce au jeu, ont pu dépasser leur réserve.

Le problème de cette activité est le revers de ce qui en fait la réussite : l'énergie, le dynamisme dont les élèves ont fait preuve ont frôlé par moments le débordement. Les rires suscités par la prise de rôle ont nui à la concentration et au sérieux. Plus l'activité est ludique et plus elle doit comporter de cadres stricts. Faut-il proposer systématiquement une note pour garantir le calme ?

Ces différentes activités ont modifié peu à peu la participation en classe entière. La communication s'est trouvée en effet renouvelée par le biais des différentes prises de rôles mais aussi par le rapport particulier qui peut s'établir en module, à la fois entre les élèves et entre l'enseignant et le groupe. L'implication croissante des élèves dans leur apprentissage a entraîné un gain de maturité dans leur rapport à l'oral et une circulation plus fluide de la parole.

CONCLUSION :

L'analyse des causes des limites et dysfonctionnements de la communication dans ma classe m'a permis en définitive de remédier à mes lacunes dans la préparation de mes séances et m'a conduit à mettre en place de nombreuses activités visant à modifier la dynamique de mon groupe d'élèves.

Une étude de texte clairement contextualisée, autrement dit des objectifs de séquence et de séance transparents pour les élèves, et un questionnement réellement progressif permettent en définitive de stimuler la participation de l'ensemble de la classe. Par là, les élèves construisent non seulement des compétences orales telles que la prise de parole en public, l'effort de synthèse, mais développent aussi leur attention et leur implication dans le travail conduit en cours de français.

La situation de classe mise en œuvre par la lecture analytique est cependant trop rigide pour laisser s'exprimer certains élèves : ceux qui sont peu confiants en leurs savoirs savants, ceux qui sont très réservés ne laisseront voir leurs qualités que dans des dispositifs pédagogiques différents, tels que récitation de morceaux de théâtre, ou débat en groupes de modules, dans lesquels la mise à distance de leurs compétences orales les sécurise et les font progresser.

C'est aussi dans une large mesure l'évolution de ma relation au groupe et à chacun de mes élèves qui a débloqué la participation en classe : en prêtant une attention particulière aux élèves en difficulté, en m'adaptant à la personnalité de chacun, j'ai pu mettre en confiance certains élèves, modérer l'énergie de certains autres. Mais je n'oublie pas que cette relative facilité à gérer la dynamique de groupe est due aux excellentes conditions dans lesquelles j'ai débuté mon métier : un lycée de très bon niveau, des élèves extraordinairement sympathiques et volontaires. Améliorer dans une classe donnée la circulation et la qualité de la parole ne signifie pas avoir réglé dans l'absolu les difficultés liées à l'oral : chaque classe demande un travail spécifique, en fonction des individus qui la composent. C'est aussi cette perpétuelle remise en jeu qui fait la richesse de notre métier.

Bibliographie

Ouvrages :

Blanchet, B. : « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise du discours. » in *Lettres ouvertes*, : les enjeux de l'oral, CRDP Bretagne, N°10 juin 1998.

Boissinot, A. : *La place de l'oral dans l'enseignement de l'école primaire au lycée*, inspection générale de l'Education nationale, n°99-023, septembre 1999.

Charles, R. : *La communication orale*, Nathan.

Ollivier, B. : *Communiquer pour enseigner*, Hachette, Paris, 1992.

Wirthner. W. : *Parole étouffée, parole libérée*, Ed. Delachaux et Niestle, Paris, 1991.

Instructions officielles :

Programmes et accompagnements, *Enseigner au collège* : Français, CNDP, 2004.

Accompagnements des programmes lycée, CNDP, 2001.

Articles de périodiques :

LE FRANÇAIS DANS TOUS SES ETATS, *Didactique et pédagogie* : dossier : « L'oral », n°25, juin 1994, p.7 à 89.

ANNEXES

ANNEXES :

1- schéma communication en réseau B. Ollivier

2-4- fiches d'évaluation de l'oral

4-8- écriture d'une saynète en groupes de module :

- sujet
- fiche « évaluation du fonctionnement du groupe »

-