

I.U.F.M.

JOURDAN Loïc

Académie de Montpellier

Site de Nîmes

Allô. Allô ? Allô !

Amorces de communications orales en classe de seconde

Lettres modernes

Classe de 2^{nde} générale

Lycée Geneviève De Gaulle-Anthonioz, Milhaud

Sous le tutorat de Mme Isabelle Julien-Guinamand

Assesseur : Mme Françoise Arnal

Année universitaire 2004-2005

SYNTHESE EN FRANÇAIS

Pourquoi, alors que l'oral est le premier support de communication avec nos élèves, est-il en classe de seconde si peu travaillé pour lui-même ? Culte de l'écrit typiquement français, manque de critères d'évaluation, de temps ? Sans doute, mais pas seulement. La recherche d'une oralité intermédiaire entre l'écrit et l'oral peut être efficacement stimulée par la pratique de l'art oratoire et du théâtre auxquels il faut alors accorder une plus grande place, en redéfinissant leurs finalités.

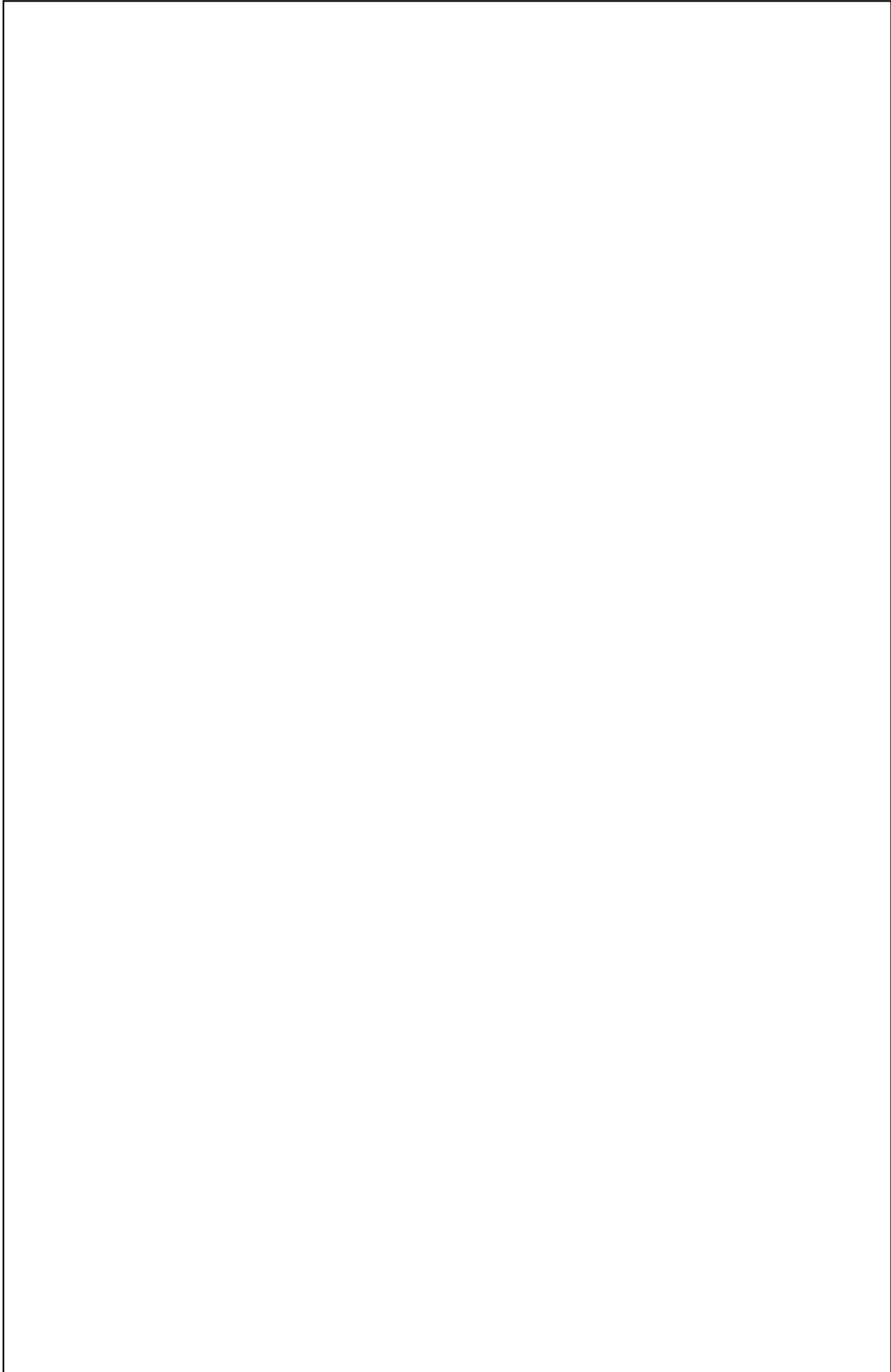
SINTESI IN ITALIANO

Perchè, benchè l'orale sia il primo modo di comunicazione con gli allievi, è tanto poco studiato al liceo per se stesso ? Culto dello scritto tipicamente francese, assenza di criteri d'evaluazione, di tempo ? Certo, ma la ricerca d'un'oralità intermedia tra scritto e orale può essere utilmente stimolata nella pratica dell'arte oratoria e del teatro ai quali ci vuole lasciare un più grande spazio, definissando di nuovo le loro finalità.

MOTS-CLES

Enseignement du français, oral, expression orale, théâtre, rhétorique.

INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p. 4
I. L'ORAL DANS LE CADRE SCOLAIRE : ENTRE INTERDITS ET TENTATIONS.	
1. Culte de l'écrit et faux cours dialogué : état des lieux et premières pistes.....	p. 5
2. Construire l'oral avec sa classe : de la théorie à l'application concrète.....	p. 7
3. Evaluer l'oral.....	p. 9
II. PRATIQUES DE L'ORAL & TYPES DE DISCOURS EN FRANÇAIS.	
1. Oral & récit : les pratiques du conteur.....	p. 13
2. Oral & argumentation : entre duels et débats.....	p. 16
III. LES PRATIQUES ORALES ELARGIES AU CADRE EXTRASCOLAIRE.	
1. La stratégie perlimpinpin dans les pratiques sociales.....	p. 21
2. Le théâtre.	p. 23
3. Pour une réappropriation de l'art oratoire.....	p. 26
CONCLUSION.....	p. 30
ANNEXES.	
1. Documents.....	p. 32
2. Bibliographie.....	p. 50

INTRODUCTION

« Taisez-vous ! », « Réveillez-vous ! », « Silence ! », « Participez ! », mes élèves de 2^{nde} m'ont prestement identifié comme l'incarnation de Jeckill & Hyde. Pourtant ces galopins n'ont que trop l'habitude du système scolaire en classe de français, essentiellement fondé, dès le collège avec les nouveaux programmes, sur le cours « dialogué ». L'oral, bien sûr, ils connaissent. C'est même leur premier moyen de communication. Qu'attendre alors de nos élèves dans ce domaine qui leur est si familier, mais que l'on n'étudie que trop peu pour lui-même au lycée ?

Ma classe de trente-quatre élèves a l'hétérogénéité que je veux bien lui prêter, à savoir, neuf élèves frappés de quasi-mutisme, quatorze qui participent ponctuellement, dix qui prennent la parole volontiers lorsqu'ils sont sollicités et une qui la voudrait durant l'heure entière. Mais l'oral ne se quantifie pas si facilement, et il ne faut pas oublier que la situation d'oral est avant tout une activité d'écoute. À ce titre, beaucoup d'élèves sur qui je peux m'appuyer pour la qualité et la pertinence de leur prise de parole dans les situations où ils se sentent à l'aise (compte-rendu de travail personnel par exemple) sont tout à fait inefficaces dans le cadre d'un oral qui ne requiert plus d'écrit préalable. L'inverse se vérifie également, avec des élèves « bloqués » dès qu'il s'agit d'un rapport à l'écrit, mais extrêmement à l'aise et structurés dans un oral plus spontané, fondé sur l'écoute et la réactivité. Cependant, la participation des élèves en classe entière ne saurait être considérée comme le seul signe de la qualité orale des élèves, ni donc comme le seul support de leur évaluation.

Quelles stratégies pouvons-nous adopter, avec une classe de 2^{nde}, pour pratiquer l'oral et dans quel(s) but(s) ? Nous ne ferons qu'esquisser ici des pistes à cette question trop vaste qui ne connaît que des réponses ponctuelles. Nous envisagerons d'abord les premières difficultés de représentations de l'oral chez les élèves ; ensuite, nos efforts se porteront sur les pratiques, envisagées d'abord dans leurs rapports aux différents types de discours, puis, et ce sera la troisième partie, dans une orientation plus spécifiquement extrascolaire.

PREMIERE PARTIE

L'ORAL DANS LE CADRE SCOLAIRE : ENTRE INTERDITS ET TENTATIONS

1. Culte de l'écrit et faux cours dialogué.

En France, l'écrit reste le domaine discriminant majeur, et notamment dans les contextes scolaire¹ et professionnel, comme le prouve l'histoire de l'orthographe avec, par exemple, la notice du premier dictionnaire de l'Académie française². La prédominance d'une norme écrite unificatrice trouve à l'oral un écho sous deux formes : en phonétique, c'est l'élection d'une prononciation qui efface les particularités régionales (ouverture des voyelles, élisions de certaines consonnes, variations de tonalités) ; mais c'est aussi, dès l'Antiquité, l'idée que l'oral est le lieu privilégié des marques de politesse et d'une expression toujours respectueuse d'autrui. Ce dernier principe, plus orienté vers l'éducation, trouve un écho dans la bouche de l'enseignant du primaire ou du secondaire qui reprend (ou doit reprendre) l'élève « Il ne faut pas dire... Il faut dire... » : reprise formelle pour un subjonctif employé à mauvais escient, un accord non respecté, bref, tout ce qui heurte l'oreille du technicien de la langue³. En tant qu'enseignant, *a fortiori* lorsqu'on l'est en français, il nous incombe de faire sentir à l'élève que cette norme existe et s'il s'en écarte, il faut également lui permettre, avant de donner soi-même la bonne tournure, de reformuler correctement son propos⁴. Ces précautions précèdent toujours l'appréhension du fond de la réponse de l'élève. On marque ainsi que la communication peut être interrompue parce qu'elle dévie

¹ Marie-Françoise Chanfrault-Duchet « Restaurer l'oralité en classe de français » in Collectif.- *Didactiques de l'oral*.- CRDP Basse Normandie, 2003 : « Historiquement, l'Ecole de Jules Ferry, centrée sur l'écrit, s'est construite contre l'oralité, marquée au double sceau négatif de la culture populaire (vs savante) et des rituels religieux. Il s'agissait de former des citoyens dotés des savoirs et des valeurs prônés par la République, sur la base d'un rapport de littéracie, qui posait l'écrit comme vecteur de la raison et qui privilégiait la lecture et l'écriture au détriment de l'acte de parole. » (p.47)

² Cf. Annexe 1.1., p. 32.

³ Cette approche n'est en fait pas propre aux spécialistes : l'employeur, qui n'est pas toujours, loin s'en faut, un technicien de la langue, va faire attention au respect des conventions du français (voir III,2) ; et l'élève motivé en difficulté à qui l'on apprend une « règle » va, pour se l'approprier plus facilement, être le premier à reprendre ses camarades, même dans la cour du lycée.

⁴ On peut aussi demander à un autre élève de reformuler, pour vérifier la qualité d'écoute de la classe, car reformuler, c'est « refléter en d'autres termes exactement ce qu'autrui a voulu dire, sans déformer sa pensée ou résumer ce qui est essentiel pour l'autre. La personne qui a parlé doit reconnaître absolument sa pensée dans la reformulation. » (Hélène Sorez.- *Prendre la parole*, p.42).

dans sa forme. De même qu'à l'écrit, l'orthographe déplorable d'un élève se dressera comme un rempart à la compréhension de sa pensée par le correcteur, alors obnubilé par la forme du texte ; à l'oral, une erreur formelle attirera particulièrement l'attention de l'enseignant hors de la pertinence des propos de l'élève.

Ce devoir de l'enseignant de français pose problème avec les élèves qui participent peu ou pas du tout, car certains préfèrent se taire plutôt que de s'exposer non pas à une erreur de raisonnement ou de compréhension mais à une expression qu'ils savent hésitante ou fautive. Or, on ne peut raisonnablement travailler l'oral avec sa classe si on l'envisage systématiquement comme un révélateur d'écarts par rapport à une norme, comme d'ailleurs l'écrit. De la même façon qu'on est revenu sur une évaluation exclusivement négative de l'orthographe, il faut revenir sur la norme orale pour se concentrer d'abord, avec les élèves en difficulté, sur les aspects positifs lorsqu'ils existent : bonne structure de l'ensemble, choix judicieux d'emplois verbaux, nominaux ou adjectivaux, et les aider à développer au mieux leur pensée, dans un climat plus favorable si nous ne commençons pas nos interventions par « non, il ne faut pas dire... ». Ainsi, dans le cours dit « dialogué », qui occupe bon gré mal gré la plus grande partie du temps passé avec les élèves, s'établit doucement un contrat tacite : les plus à l'aise, souvent ceux qui ont une pratique orale extrascolaire plus dense et fréquente, doivent adapter leur discours, dans le cadre scolaire, à une norme et des principes de correction (voire de déférence avec certains enseignants...) tandis que les plus en difficulté devront prendre la parole sans craindre de mal formuler leurs réponses : le cerveau, fort heureusement, travaille plus vite que la bouche, la langue et les cordes vocales, et leur intelligence ne se mesure pas, malgré le « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement » à l'aune de leur phrasé. Ainsi, le cours se construira avec une part plus significative de la classe et non, comme c'est trop souvent le cas, avec la fraction la plus vive verbalement.

Ce contrat tacite peut devenir tout à fait explicite avec un groupe d'élèves qui stagnent ou avec des élèves à l'aise jaloux des « faveurs » qu'ils croient percevoir dans le traitement individuel de camarades plus discrets. Ce travail constitue une base de pédagogie différenciée.

2. Construire l'oral avec sa classe : de la théorie à l'application concrète.

Les programmes, qui nous invitent à pratiquer l'oral, au même titre que la lecture ou l'écriture, l'écartent ostensiblement du cœur des savoirs et des savoir-faire, en ne signalant encore que marginalement des activités pour lui-même, bien que son étude paraisse toute désignée dans le cadre, par exemple, de l'objet d'étude facultatif « éloge & blâme ». Comme toute compétence complexe, la pratique raisonnée de l'oral demande des dispositifs variés, et un temps conséquent. Pourquoi accorder ce temps à une capacité qui n'est pas reconnue, mal évaluée, sous le seul prétexte que tout le monde en reconnaît l'utilité ? L'ironie ne suffit pas, ici, et la question se pose inversement : que ne dois-je pas traiter pour avoir le temps et l'énergie nécessaires à un travail foncier sur l'oral de mes élèves ? Tout enseignant qui veut développer cette compétence devra de fait aborder plus rapidement des domaines peut-être mieux représentés dans les instructions officielles.

Qu'en est-il avec une classe de seconde socio-culturellement bien lotie ? Le premier cours de l'année, entre autres règles de vie de classe, proposait aux élèves de façon très formelle – inhérente à l'appréhension de cette situation – les lois d'une vie de groupe respectueuse, courtoise et galante. Je fis pour l'occasion un bref rappel des formules de politesse *standard* et de quelques attitudes positives (se lever quand un adulte entre, céder le passage à une jeune fille, lever la main pour prendre la parole) que les élèves ont dû juger, à tort ou à raison, passéistes, mais exposées si fermement qu'elles ne suscitèrent pas chez eux d'euphorie moqueuse. J'ai ensuite proposé aux élèves de me livrer leurs attentes vis-à-vis de la matière ainsi que les domaines particuliers sur lesquels ils se sentaient en difficulté (lecture, écriture, outils de la langue ou oral), et, à vrai dire à ma grande surprise, de nombreuses voix s'élevèrent pour signaler justement des difficultés à l'oral, ce qui n'est pas le moindre des paradoxes. Aussi leur promis-je fougusement que nous prendrions ce problème à bras-le-corps et, avec leur concours, pourrions accomplir de nets progrès. L'oral s'est donc naturellement présenté comme un défi à relever avec cette classe, et je m'empressai de leur signaler que je le voyais comme une compétence dépassant le cadre du bien dire,

qu'il s'agirait de penser également les rapports au temps, à l'espace et à l'interlocuteur, bref, que nous allions pour la peine beaucoup travailler autour de la situation d'énonciation. Précision qui enchantait ce public de fervents admirateurs de termes techniques... Dans son ouvrage, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*⁵, Bruno Maurer insiste sur la validité, dans cette perspective, des recherches de Goffman en ethnographie de la communication (*Les rites d'interaction*) : « Désirant sauver la face⁶ d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres. »⁷. Ainsi s'agira-t-il pour mes élèves de considérer des questions beaucoup plus vastes que ce qu'ils avaient imaginé, et beaucoup plus gênantes pour eux, puisqu'elles font intervenir l'ensemble de leur être : corps, voix, langue et discours prononcé. Autant de variantes pour chaque élève, faussées par la seule présence du groupe et de l'enseignant. A ce dernier de permettre aux élèves logorrhéiques de canaliser, comme dirait Montaigne, leur « flux de caquet », et aux autres de s'exprimer sans crainte pour leur intégrité physique et leur espace social, dans le cadre d'un lieu rassurant, la classe⁸. Nouvelle distinction à faire,

⁵ Bruno MAURER.- *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*.- Bertrand Lacoste, Condé-sur-Noireau, 2001.

⁶ La face est l'image de soi que l'on a construite au cours de son développement personnel et que l'on attend que les autres nous renvoient.

⁷ Ibid. p. 52. L'art de la communication orale consiste à savoir doser les rites d'évitement et les rites de présentation : « Les rites d'évitement sont ceux qui précisent ce qu'il ne faut pas faire sous peine de menacer la face de l'autre : ils permettent de garder la distance et l'attitude nécessaires pour ne pas violer la sphère idéale de son interlocuteur. Les rites de présentation concernent ce qu'il faut faire, et font savoir au bénéficiaire comment il sera traité au cours de l'interaction ».

⁸ Un certain nombre d'actes dans une situation de communication sont susceptibles de mettre en danger la face du locuteur ou de son destinataire. Maurer (*op. cit.* p. 53-54) nous en donne une liste que je reproduis ici pour information, et que j'utilise pour créer des situations de jeux de rôle en aide individualisée avec les élèves qui éprouvent des difficultés vis-à-vis de l'oral. Classement des actes verbaux menaçant la face...

... de l'interlocuteur :

- Les pressions sur un acte à faire ou à ne pas faire : ordre & demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement.
- Les prédictions sur un acte qui engage locuteur et interlocuteur : offre, promesse.
- Désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir.
- Evaluations négatives du locuteur : critiques, reproches, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort.
- Mépris de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre.

... du locuteur lui-même :

- Actes de remerciement supposant une dette.
- Excuses.
- Acceptation d'une offre.

puisqu'elle ne regroupe pas forcément les mêmes individus. Ainsi, dans ma classe, l'un des élèves prend la parole systématiquement lorsqu'on évoque les sujets brûlants de l'actualité parce que c'est le rôle social qu'il entend assumer au sein de la classe, alors qu'il n'intervient par ailleurs que très peu. A l'inverse, sur ces mêmes sujets, certains élèves se garderont bien de prendre position ou d'intervenir, car ils se sentiraient en danger à travers le regard des autres sur leur jugement. Il ne s'agit pas pour l'enseignant de nier cet aspect des relations, il s'agit de rassurer l'ensemble du groupe afin que la parole circule avec le plus d'efficacité possible.

Les cours de français sont donc proportionnels à la place accordée à l'oral dans les programmes. Si l'idée séduit l'enseignant, sa mise en pratique, et notamment son évaluation, liés à une pédagogie différenciée fort difficile à mettre en place dans une classe de plus de trente élèves, l'inquiète.

3. Oral à évaluer.

L'oral doit absolument être étudié pour lui-même. Ce précepte naît du fait que dans le simple cadre du cours dialogué, les reprises ponctuelles ne sont pas perçues par les élèves comme des moments où ils élaborent une compétence, mais où un outil, la langue, mal employé, fait obstacle au sens, sur lequel se concentre leur attention. Ils attendent d'ailleurs de la part de l'interlocuteur qu'il pallie ce défaut, d'où le « tu vois ce que je veux dire » métalinguistique qu'ils expriment entre eux lorsqu'ils sentent l'imprécision de leur énoncé. Si les programmes et les pratiques effectives de l'oral dans les classes relèvent essentiellement de l'exception, c'est parce qu'il est très difficile de l'évaluer. Or, si l'on veut en faire une compétence majeure, il faut pouvoir établir une grille de progression, et des critères d'évaluation. L'extrême complexité des aspects dont il faut tenir compte dans la pratique de l'oral, et le fait que nos élèves entretiennent avec ce vecteur social des relations particulièrement variées rendent quasi impossible l'établissement d'une telle grille, de façon globale. On peut évaluer des compétences relevant de la compréhension, très importantes, mais souvent oubliées quand on parle d'oral, et d'autres relevant de la production. Bruno

-
- Acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet d'un compliment)
 - Reconnaître ses insuffisances, ses fautes, ses responsabilités.

Maurer (*op. cit.* p.64-66) propose en substance les pistes suivantes : en compréhension, évaluation de l'aptitude :

- à analyser correctement une situation de communication.
- à repérer une intention de communication.
- à expliciter la valeur de marques linguistiques.

De fait, on peut très bien concevoir de façon périodique des activités d'analyse réalisées à l'écrit à partir de corpus oraux, de l'exposé d'un élève à une lecture par l'enseignant ; tous les élèves peuvent répondre individuellement aux questions posées, ce qui résout la difficulté pratique de l'évaluation de l'oral.

En production, évaluation de l'aptitude :

- à adapter les marques linguistiques à des situations de communication.
- à adapter les marques linguistiques à des intentions de communication.
- à construire une stratégie énonciative en fonction d'intentions de communication.⁹

Il faut toujours, dans les énoncés et les réalisations des élèves, que l'acte de parole à réaliser et les intentions de communication soient bien clairement définis. Encore faudrait-il ajouter à ces catégories très générales des marques non spécifiquement linguistiques mais qui prennent en compte, comme on l'a vu plus haut, l'ensemble d'une *performance* en accord avec un destinataire dont je guette, pour m'y adapter, les attitudes ou les discours.

Ces trois pôles (réception, production linguistique et performance) doivent être détaillés plus précisément lors d'exercices spécifiques d'oral, où l'on n'évaluera qu'un petit nombre d'élèves en production, mais éventuellement tout le reste de la classe en réception. Ainsi en est-il des traditionnels exposés devant la classe. Si l'on veut travailler avec un maximum d'efficacité, on demandera par exemple à quatre élèves de préparer individuellement chez eux un même exposé oral de cinq minutes. On fera passer les deux premiers successivement, puis on permettra à la

⁹ Bruno Maurer, *op. cit.*, p. 64-66. Il ajoute : « Il est également possible de tester les capacités en production orale de tous les élèves en même temps, en ayant là aussi recours à de l'écrit, bien entendu avec un caractère accru d'artificialité, lequel, selon nous, demeure toujours préférable à l'absence d'évaluation. » (p. 66) Remarque intéressante, surtout si elle est appliquée en accord avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, devenant ainsi, quelle que soit la matière, un mode privilégié, mais naturel et admis, de l'évaluation de l'oral. Car le trop d'artificialité, lorsqu'il ne se rencontre que chez un seul enseignant, passe pour une lubie aux yeux des élèves au bout d'un certain temps, et perd en efficacité.

classe de poser des questions simultanément aux deux élèves, pour évaluer la capacité d'écoute et de réaction de ces deux exposants, leur vitesse, leur maîtrise du sujet, mais aussi la pertinence de leur réponse. A cet instant, on peut demander un petit travail écrit à l'ensemble de la classe, rendant compte du contenu de ces exposés, et évaluer leur qualité d'écoute. Puis on distribue aux élèves une grille d'évaluation précise d'un exposé oral, qui comporte des indices de diction (articulation, rapidité, fluidité), de portée (volume et ton), de présence physique (implication dans le discours par des gestes, des regards vers l'auditoire, des déplacements) ; elle relève également le respect du temps imparti, l'absence de notes ou la capacité à s'en détacher, la pertinence du vocabulaire en fonction de la situation, et l'impression de solidité dégagée par l'exposant, ce dernier critère n'étant pas si subjectif qu'il n'y paraît quand on analyse notamment les détails de l'attitude physique des exposants¹⁰. Après avoir lu cette grille en classe, on fait passer les deux derniers exposants, qui ne seront plus observés par les élèves que pour leur performance orale, et non pour le contenu. Après chaque exposant, ou bien après les deux exposés, les élèves font l'analyse de l'oral, sous la direction de l'enseignant qui veille à ce que les points positifs soient relevés avec autant de

¹⁰ C'est là un travail sur la kinésique. Ce terme désigne tout ce qui relève de la dynamique du corps lors d'un acte de communication. La micro-analyse qui décompose le geste dans ses moindres détails, ce qui suppose un travail image par image (permis si on filme nos élèves, ce qui implique un certain climat de confiance) ou la macro-analyse qui repose sur l'observation à l'œil, au fur et à mesure de la perception, sont les deux grands courants de la recherche dans ce domaine. Ekman distingue cinq catégories principales de gestes à partir de critères d'usage ou d'origine :

- Les emblèmes sont les actes non-verbaux qui ont une traduction verbale directe, voire une définition dans le dictionnaire. Il en existe 150 à 200 par communauté culturelle. Leur décodage et leur usage est intentionnel. Exemple : le haussement d'épaule, se tourner les pouces, tirer la langue, souffler...

- Les illustratifs sont constitués par les gestes d'accompagnement du discours verbal et sont en lien direct avec le contenu de la parole. Ainsi des déictiques, qui permettent de montrer le référent, des kinétophases, qui miment une action ou des pictographes qui représentent des formes.

- Les manifestations de l'affect, essentiellement des mimiques : la surprise, le dégoût, la colère, la joie, la tristesse. Elles donnent des informations sur le locuteur, mais ne sont pas forcément délibérées ou en relation avec ce qui est dit. Elles modifient parfois la conduite de l'autre interagissant et ne sont pas tolérées dans tous les lieux publics.

- Les régulateurs maintiennent et régulent le suivi de la prise de parole et de l'écoute lors d'une interaction. Hochement de tête, regard, contact physique, ils interviennent au niveau du flux de la conversation et non en des points ponctuels comme c'est le cas pour les illustratifs.

- Les adaptateurs sont des gestes auto-centrés sur le locuteur à mesure qu'il parle : grattage, caresse, manipulation d'objets, dessins... Mais aussi, avant la prise de parole, croisement de bras, de jambes, redressement du buste...

Pour de plus amples développements, voir Francis Vanoye, Jean Mouchon, Jean-Pierre Sarrazac.- *Pratiques de l'oral. Ecoute, communications sociales, jeu théâtral*. Armand-Colin, Maxéville, 1994, p. 72-73.

force que les points à revoir. On voit bien dans cet exemple que pour un savoir qui tient en cinq minutes (le temps d'un seul exposé), on devra passer, si on veut travailler l'oral, environ une heure trente sur ce type de séance. Il s'agit là d'un squelette idéal qui n'est possible qu'avec une classe très motivée. La mienne « joue le jeu » pendant une bonne quarantaine de minutes, ce qui est déjà très satisfaisant. Mais la répétition de l'exercice, au lieu de faciliter leur écoute, leur prise de notes, et l'évaluation orale, suscite bavardages et manque de respect pour la parole de leurs camarades difficiles à réguler sans déstabiliser l'exposant. Dans quelle mesure pouvons-nous maintenir l'attention des élèves sur cette compétence sans nous écarter des programmes officiels ?

DEUXIEME PARTIE

PRATIQUES DE L'ORAL & TYPES DE DISCOURS EN FRANÇAIS.

L'insistance des nouveaux programmes de collège sur les différents types de discours (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif) donne un point d'appui intéressant pour pratiquer l'oral en classe de 2nde. Ces formes et leurs procédés propres sont familiers des élèves, et les séances d'oral proposeront à ces derniers un angle neuf, plutôt que d'approfondir ou de développer de nouvelles compétences. Par souci de clarté, j'ai isolé ici deux pôles, de façon artificielle.

1. Oral & récit : les pratiques du conteur.

Ces activités sont à réserver aux modules voire à des séances d'aide individualisée consacrées à l'oral, pour les élèves en difficulté. Elles me semblent plus adaptées à une fin d'année, avec une classe suffisamment rompue aux exercices ponctuels de prise de parole, pour qu'elles portent les meilleurs fruits¹¹. Le critère déterminant sera le climat de confiance entre l'enseignant et la classe car il ne faut pas que les élèves le perçoivent comme un juge extérieur qui ne se met pas en danger. L'enseignant doit, plus encore qu'à son habitude, se montrer en guide, dans un domaine peu défriché dans les salles de classe. L'idée de cette activité revient à Jean-Pierre Sarrazac¹², dont je m'approprie une partie des propos.

Le travail du conteur se structure en deux moments. Dans un premier temps, il va falloir « nourrir » les apprentis conteurs : on leur procure des textes issus du vieux répertoire des mythes, légendes et contes, dont ils sont familiers depuis le primaire et qu'ils ont étudiés au collège, notamment en 6^{ème} ; mais également des textes actuels, engagés de préférence (les nouveaux programmes nous y invitent assez souvent), comme des biographies, des textes poétiques, des histoires d'une communauté, des articles de presse édifiants, ce qui peut faire l'objet d'une séance

¹¹ Je n'ai pas encore pu pratiquer avec ma classe cette activité qui me paraît très intéressante. Elle est prévue peu avant les vacances de printemps.

¹² Francis Vanoye, Jean Mouchon, Jean-Pierre Sarrazac.- *Pratiques de l'oral. Ecoute, communications sociales, jeu théâtral.- op. cit.* p. 51-65.

préparatoire au C.D.I., en autonomie relative¹³. L'élève est également invité à compléter cette somme par des textes glanés par lui ou de son propre fonds. On peut adjoindre des images, du moment qu'elles invitent au récit. On peut également proposer aux élèves de faire l'interview¹⁴ d'une personne qui pour une raison quelconque mérite qu'on raconte son histoire. Il faut que les élèves choisissent un sujet qui les touche, qui les intéresse suffisamment pour qu'ils puissent s'y impliquer personnellement. Cet investissement acquis, on procède à une mise à distance en déterminant pour chaque élève la structure de la fable et ses étapes majeures, en s'appuyant si on le désire sur le schéma narratif d'Adam, qui cependant ne fonctionne pas systématiquement. Le tout sera consigné par les élèves sous forme de schéma ou de plan très peu détaillé, écrit en gros au recto de quelques pages. Ils devront être très imprégnés en revanche des détails de leurs lectures, des anecdotes, des métaphores qui aident à mémoriser plus qu'elles n'encombrent le cerveau, non pour les rendre textuellement mais pour saisir le registre approprié au récit qu'ils auront à assumer.

Dans un deuxième temps, en modules donc, avec une grosse quinzaine d'élèves, on demande quatre volontaires pour nous faire part de leur histoire. L'idéal serait de pouvoir travailler lors de cette séance sur une scène ou dans un espace tranquille un peu différent de l'espace classe habituel. Les quatre volontaires s'asseyent en tailleur aux coins d'un carré. Les autres élèves doivent jouer le jeu d'une écoute sur laquelle, comme nous l'avons vu, pourra leur être demandé un exercice écrit. Ici, l'enseignant a plusieurs solutions, soit il laisse aux élèves leurs notes, soit il les interdit (ce qui me semble préférable), tandis qu'il peut également plonger la salle dans la quasi obscurité afin que toute l'attention ne se porte que sur la voix. Ainsi isolée, elle peut alors être travaillée sans souci

¹³ Pour les contes, on choisira de présenter des textes non censurés à des élèves de 2nde, comme ceux des frères Grimm, qui peuvent renouveler leur intérêt pour ce support. Pour les textes engagés, on mêlera littéraire et non littéraire sans passer un temps, alors disproportionné, à les distinguer à cette occasion.

¹⁴ Si cette entrevue était enregistrée sur un support audio, elle permettrait un autre type de travail oral, inspiré des recherches du GARS d'Aix-en-Provence, à faire cette fois en classe entière : on passe la bande, par très courtes sections, et les élèves doivent noter exactement tout ce que l'on comprend de la parole des interlocuteurs, hésitations, reformulations et bafouillages compris. Le maintien de ces accidents montre qu'on produit instinctivement un énorme travail métalinguistique. C'est intéressant pour faire comprendre aux élèves l'utilité du brouillon : si déjà à l'oral on prend garde au choix des mots, à l'ordre, comment en serait-il autrement à l'écrit, encore plus normé ?

du corps, ce qui peut constituer, me semble-t-il, pour certains élèves fâchés avec eux-mêmes, un avantage certain, et qui oblige la classe à une écoute d'autant plus efficace que la prise de notes lui sera impossible. Dans les consignes, on n'oubliera pas de préciser la situation et les intentions de communication, un temps limité (entre trois et cinq minutes), un phrasé globalement lent, et surtout des variations d'intensité, de tons, pour rendre compte des sentiments des personnages, mais aussi de leurs voix si on insère des dialogues¹⁵. On laissera ces quatre-là tranquilles, sans trop les reprendre afin de valoriser leur volontariat et de ne pas effrayer les suivants. Puis on en fait passer quatre autres. S'il y a toujours des volontaires, on suit ce principe, en étant toutefois plus exigeant sur le respect des consignes. Je doute que les élèves suivants soient tous volontaires, sauf dans une classe expérimentale en laboratoire peut-être. Ainsi pour les deux derniers groupes les règles vont un peu changer. Toujours quatre conteurs assis, mais après un moment de concentration, on désigne l'un d'entre eux, qui va devoir amorcer un récit qui ne relèvera ni du témoignage historique ni de l'histoire merveilleuse ou de « fantaisie », qui s'enlise trop souvent dans des stéréotypes. La seule règle est que le conteur ne doit jamais dire *je*. Tous les personnages qui peuplent son récit sont annoncés à la troisième personne. Une fois la narration lancée, on désigne un autre participant qui va reprendre l'histoire, ajouter des personnages, des épisodes. Le premier, lorsqu'on aura fait un tour, ne devra pas remettre en cause ce qui a été dit au nom d'une plus grande véridicité, mais bien tenir compte des éléments apportés par les trois autres¹⁶.

Cette activité peut se prolonger idéalement par un travail plus théâtral sur l'aède et le jongleur, en pleine lumière cette fois et avec une grande implication corporelle. On peut choisir d'inventer un chœur d'aèdes qui aura la charge de représenter collectivement le texte : il ne faut surtout pas qu'on trouve une récitation scolaire comme aboutissement de ces exercices. Il ne s'agira pas pour

¹⁵ J'emploie ici le mot *ton* pour désigner la hauteur de note produite par la voix, et non dans l'acception ancienne présente dans l'expression « mettre le ton » (signifiant « interpréter de façon expressive ») que l'on se gardera bien d'employer pour son manque de rigueur.

¹⁶ Ces deux techniques finalement très différentes apportent sans doute des résultats à leur image qu'il conviendrait de comparer après pratique. Sarrazac ne signale d'ailleurs que la seconde et se méfie du stéréotype, qu'il est peut-être bon de voir dans les premiers groupes, selon moi, pour l'identifier en tant que tel et ainsi envisager le renouvellement des *topoi* dont on parle par ailleurs dans le travail de l'écriture.

autant d'illustrer le texte par un mauvais mime mais de faire comprendre qu'un poème épique exacerbe les passions et que c'est dans une intensité, une densité physique qu'on en rendra le mieux les tensions. On peut ainsi choisir de créer des effets de contraste entre le coryphée très impliqué dans le premier degré du texte et des choreutes qui jouent les scènes comme des enfants sur un terrain vague¹⁷. Ce prolongement peut remettre en difficulté des élèves à l'aise dans le noir, l'avantage étant que le théâtre est par définition une mise en danger de soi, et que nous sommes tous à égalité devant lui. La dimension spectaculaire remet le corps et la disposition spatiale au cœur d'une communication véritable parce que totale. Comment faire sentir aux élèves l'importance d'un échange véritable dans la situation d'énonciation, même en cas de monologue ?

2. Oral & argumentation : entre duels et débats.

En étudiant l'argumentation, qui implique une volonté de la part d'un locuteur d'influencer son destinataire, on place l'échange oral dans ce qui fait le ciment des interactions humaines. C'est donc le support privilégié des pratiques de l'oral en classe de 2nde. Comme l'indique Bruno Maurer, l'objectif est de « développer face à la langue une attitude réflexive qui amènera [les élèves] à peser les différents paramètres de la situation de communication, à prendre conscience de leur propre intention de communication et de celle de leurs interlocuteurs, et à choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées. Ainsi, l'objectif prioritaire relève du développement d'une réflexion métalinguistique sur la valeur pragmatique des formes plutôt que de la connaissance de telle ou telle formulation. Il s'agit par exemple de rendre les élèves conscients du poids que peuvent avoir les énoncés impliquant de façon forte, c'est-à-dire au travers des formes personnelles en je et tu, les différents partenaires de la communication ; il est intéressant également de les rendre

¹⁷ D'aucuns diront qu'il y a là une dénaturation du texte épique, que l'on ne peut pas représenter. C'était également l'opinion d'Aristote dans sa *Poétique*. Il ne s'agit pas de faire la satire du texte épique, mais bien de lui rendre un hommage moderne, à la manière de Ionesco rendant hommage à Shakespeare en écrivant *Macbett*. Certes les effets produits seront d'ordre comique sur le public d'élèves qui ne risque pas d'identifier Pierre à Achille, ou Laïla à Hélène, mais la structure, l'efficacité de la succession des événements demeure, et le haut-degré, l'exagération épique est un remarquable support pour permettre aux élèves de jouer ces personnages qu'ils conçoivent rapidement comme très éloignés d'eux. (voir développement en III,1)

sensibles à la valeur pragmatique des différents modes du verbe, ou des modalités de la phrase. »¹⁸ Cela implique de la part de nos élèves le développement conscient de stratégies argumentatives, qu'elles tendent à convaincre ou à persuader, et d'excellentes qualités d'adaptation.

Le premier critère à donner aux élèves pour les guider dans ce travail est celui de l'espace, ou plutôt des espaces en jeu dans la situation d'énonciation. Il y a d'abord le lieu où l'interaction se déroule. La salle de classe est déjà un lieu particulier, situé dans un ensemble plus grand, le lycée, qui entre lui-même dans une série, les établissements scolaires, où les règles ne sont pas strictement celles de l'extérieur. Cette salle peut être plus ou moins grande, en longueur ou en largeur ; les tables et les chaises peuvent être disposées en rangées, en U. Mais on peut aussi envisager des tables en carré de quatre à six élèves qui se font face, notamment pour des débats. Il faut aussi réfléchir à la position du bureau du professeur par rapport aux autres tables et à ce que cela implique dans l'imaginaire collectif. Evidemment, selon qu'on aura à s'exprimer devant toute la classe, le tableau derrière soi, à une table de débat à quatre ou six, ou bien avec son voisin lors de duels rhétoriques ou de petites activités d'oral, selon qu'on sera face-à-face, côte à côte, voire de dos, l'interaction ne s'effectuera pas de la même façon. Car outre le lieu, ce sont les différents espaces individuels, liés à la notion de face, que le locuteur doit prendre en considération. C'est ce qu'on appelle la proxémique¹⁹. Les élèves perçoivent intuitivement ces différences mais il convient de les formaliser afin qu'ils mettent à distance cette variable et qu'ils puissent sciemment l'utiliser à leur avantage. On n'entrera pas dans une longue liste avec

¹⁸ Bruno Maurer, op. cit., p.57.

¹⁹ Cette notion regroupe tout ce qui appartient à l'organisation de l'espace lors d'une interaction. Il s'agit essentiellement des variations de distance et de position qui caractérisent les échanges communicatifs. On distingue, après E. Hall (*in La dimension cachée*), quatre zones de distance caractéristiques des rapports interindividuels :

- La distance intime, qui traduit une relation d'engagement avec un autre corps.
 - La distance personnelle « désigne la distance qui sépare les membres d'une espèce sans contact ». Elle représente la zone de protection que l'organisme crée autour de lui pour s'isoler.
 - La distance sociale ou distance de travail, où les individus ne se sentent pas obligés de faire la conversation.
 - La distance publique est celle des réunions politiques et des spectacles. Le système de locution est profondément modifié : rythme lent, articulation soignée, syntaxe plus formelle.
- Pour un développement plus conséquent, se reporter à Vanoye, Mouchon, Sarrazac, op.cit, p.70 et sq.

eux mais on aura souligné les différences d'attitudes tout au long de l'année, dans des situations variées.

Le débat s'impose alors comme pratique reine de l'argumentation à l'oral au sein d'une classe, d'autant qu'il permet d'établir des codes communs à plusieurs disciplines, notamment l'ECJS. Pour faire débat, il suffit d'être deux, j'emploierais alors plus volontiers le terme de *duel rhétorique*. Très utile, notamment en aide individualisée, le duel rhétorique consiste à proposer à l'un des deux élèves une thèse et à son opposant l'anti-thèse qu'ils devront soutenir face-à-face. Un temps de préparation leur est nécessaire pour affûter leurs arguments, leurs exemples et définir la meilleure stratégie à adopter (induction, déduction, analogie, plan dialectique...), ce qui peut se pratiquer en classe, au CDI ou à la maison. En fonction de l'avancée dans l'année et de ce qu'on aura vu en cours, les exigences de ce point de vue varieront. Pour les thèmes, je privilégie en début d'année l'absurde ou le naïf, rien qui puisse empêcher l'élève d'adopter fondamentalement l'une ou l'autre des positions : pour ou contre la soupe, les chaussettes sales, les martiens, le développement de la salpêtre à poil ras dans les steppes de la Rhur. Outre les avantages évidents pour l'ambiance de travail, et une fois la surprise passée, on peut choisir de désigner également un présentateur, en simulant un débat télévisé. Ce dernier devra gérer la distribution de la parole entre les deux interlocuteurs et veiller à ce que le public (enseignant compris), soit toujours attentif. L'élève responsable de ce rôle n'a pas l'impression de beaucoup travailler, puisqu'il n'a pas à argumenter, mais c'est sur sa qualité d'écoute qu'il sera évalué, car elle est double : public et duellistes²⁰. Il peut choisir de faire d'abord exposer successivement les deux contradicteurs, puis de débattre, ou bien

²⁰ Plusieurs signes apparaissent entre les interlocuteurs pour se distribuer la parole ou pour vérifier l'attention de l'autre :

- La passation de la parole : plusieurs indices annoncent une demande d'échange, indices syntaxiques avec une fin de phrase, intonatifs avec la voix qui tombe, gesticulatoires avec une fin de geste. Ils sont souvent accompagnés d'une émission verbale de type sociocentrique (« n'est-ce pas, voyez-vous ») et, à ce moment, le locuteur regarde son interlocuteur. Une pause dans le continuum sonore signale également leur présence.
- Le *feed-back* régulateur : toutes les manifestations qui appartiennent en propre au système de communication et qui assurent la continuité de l'échange. Emissions du type « hum hum », « oui », « ouais », « c'est ça », « tout à fait » ; compléments de phrase (l'auditeur complète la phrase du locuteur) ; les reformulations de ce que vient de dire le locuteur ; les réactions d'étonnement et demandes d'éclaircissement ; les regards dirigés vers le locuteur, les hochements de tête.

Développements dans Vanoye, Mouchon, Sarrazac, op. cit, p. 76-79.

débattre directement : il a toute latitude. Il veillera à ce que chacun joue son rôle jusqu'à la fin et lui aussi, quand il estimera le débat clos. C'est ensuite le public d'élèves qui rend compte de ses observations, des raisons qui ont fait qu'il était plus ou moins persuadé, ou convaincu, par l'un ou l'autre, et pourquoi. Le défaut est évidemment la grande artificialité d'un débat prétexte. L'exercice trouve rapidement ses limites, d'un point de vue intellectuel, puisqu'il n'a d'intérêt que pour mettre en évidence l'aspect formel de l'oral et qu'il nie le travail sur le fond, la teneur et la validité des arguments, qui doivent être réintégrés au cours de l'année, non sans amener quelques difficultés.

Le débat de groupe, sous sa forme la plus répandue, pose avec d'autant plus d'acuité ces problèmes, notamment d'objectifs, car il est articulé sur des sujets en rapport avec un système social de valeurs. S'agira-t-il d'amener les élèves à un consensus, preuve des vertus de la médiation orale, ou de faire émerger les systèmes de valeur à partir desquels chacun argumente ? Argumenter, c'est montrer que la thèse que l'on soutient a une valeur supérieure à d'autres thèses que l'on écarte et c'est exprimer les raisons qui fondent son jugement. On peut proposer aux élèves d'exercer leurs capacités de communication orale sur des thématiques type examen : écologie, vie moderne, rôle des médias, violence, publicité, rapports homme-femme, etc... Mais inmanquablement se posera pour les élèves la question de la vérité, qui supplantera les apprentissages de savoir faire²¹. De là, selon Maurer dans une communication au colloque *Didactiques de l'oral*, trois caractéristiques essentielles dans l'organisation de débats :

« - le choix du type de débat : le débat doit permettre, à partir de questions très concrètes, impliquantes pour les élèves, la confrontation de systèmes de valeurs implicites qui les constituent ;

- le rôle de l'enseignant : mieux vaut qu'il n'ait pas un rôle de premier plan (meneur de jeu) ; soit il ne participe pas, soit il intervient seulement sur la pertinence de l'argumentation, soit il occupe une place en tant que débattre, à

²¹ Bruno Maurer a de ce point de vue une opinion à rebours des pratiques habituelles : « Les séances d'expression orale ne sont peut-être pas les meilleurs moments de diffusion des valeurs républicaines, suffisamment portées par le choix des textes et des sujets d'argumentation qu'on donne aux élèves. » (*op. cit.* p. 66-67) Il estime que la question du respect de l'autre est traitée par ailleurs dans l'approche même de l'oral sous la question des faces, qui prend systématiquement en compte l'interlocuteur dans toute son intégrité.

égalité de statut avec les élèves mais sans mener les débats ; cela veut dire que sa place est occupée par un élève et qu'il a fallu en amont une formation à ce rôle ;

- la place du débat dans un dispositif : le débat doit être la conclusion d'une séquence qui aura permis à chaque participant de choisir un point de vue, de l'étayer par une recherche d'arguments et, au cours de cette phase, de rencontrer déjà d'autres points de vue que le sien, de commencer le travail de décentration »²².

Ainsi, on propose à un groupe de 4 à 7 personnes plusieurs assertions et le groupe devra donner une réponse unique et argumentée sur la question. A partir d'un choix de base simple (Toujours vrai – pas toujours vrai – Jamais vrai) ils débattent. Un élève « espion » regarde comment ils gèrent le temps, la circulation de la parole, l'élection des rôles au sein du groupe : maître du temps, rapporteur écrit, rapporteur oral. Les assertions peuvent être du type « un homme qui refuse de se battre est un lâche », « les jeunes conduisent trop vite », mais il est préférable qu'elles portent sur les thèmes de la séquence en cours, sauf séance décrochée. L'enseignant qui circule de groupe en groupe regarde, comme l'espion, les attitudes des participants : quel est leur souci principal ? Accomplir l'exercice, se faire bien voir des autres, imposer sa façon d'envisager l'assertion, ne pas s'impliquer dans le débat... On pourra toujours enregistrer les rapporteurs oraux en vue d'une transcription future élaborée à la manière de Blanche-Benveniste, ou d'une micro-analyse kinésique avec un support vidéo.

²² Maurer « Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral » in Collectif.- *Didactiques de l'oral*.- Actes du colloque, CRDP Basse Normandie, 2003, p. 36-37. Voir Annexe 1.2., p. 35 *et sq.* pour quelques productions d'élèves à la suite d'un débat sur la création artistique. Il faudrait y joindre un enregistrement des rapports oraux de la classe, pour donner une meilleure image de ce qu'a été la mise en commun des réflexions des différents groupes.

TROISIEME PARTIE

LES PRATIQUES ORALES ELARGIES AU CADRE EXTRASCOLAIRE.

1. La stratégie perlimpinpin dans les pratiques sociales.

Derrière cette étrange dénomination se cachent les activités préparatoires à l'E.A.F. mais aussi, plus largement, aux entrevues qui impliquent un rapport à une autorité, comme un entretien d'embauche, puisqu'on ne les envisagera que dans leur aspect formel, détaché du sens et des attentes spécifiques à chacune de ces situations. Ainsi, bien qu'ancrée dans le cadre scolaire, les transferts de cette pratique vers la réalité extérieure au lycée se font plus simplement. Il faut toutefois garder à l'esprit que des situations de communication d'adulte n'intéresseront pas l'adolescent, si ce n'est sur le mode du jeu, comme par exemple « savoir communiquer dans un entretien professionnel », et de façon ponctuelle. Nous ne formons pas en seconde des bêtes à concours ni des spécialistes de l'embauche, du moins pas encore. La stratégie perlimpinpin est à établir avec les élèves en difficulté à l'oral, notamment dans leur attitude physique, soit pour leur allure dégingandée, agressive ou renfermée, soit pour leur manque d'aplomb dans les entretiens longs. Il s'agira pour eux de se forger un personnage, qui n'est pas eux, un personnage suffisamment sûr de lui, conscient de la situation de communication et de ses lois, respectueux et avenant envers son interlocuteur. On peut avoir une description assez pertinente de ce personnage dans le texte assez ancien de Léon Chancerel, qu'on peut d'ailleurs donner aux élèves : « Avant que vous n'ayez commencé de lire, vous avez paru ; vous êtes monté sur l'estrade ; vous avez gagné la table derrière quoi vous vous installerez, vous et votre livre, en pleine lumière, tout seul... On vous a vu, examiné, regardé, *épluché* de la tête aux pieds et des pieds à la tête. C'est terrible, n'est-ce pas, quand on y pense ? *Il faut y penser.* »²³ Il faut « que le public sente que vous avez

²³ Léon Chancerel – *L'art de lire, réciter, parler en public*. Editions Bourrelier, Paris, 1954, p. 25. La part de séduction dont parle, en 1954, Léon Chancerel, bercé d'étymons, échappe aux élèves d'aujourd'hui, qui ne doivent pas se méprendre sur le sens du mot. Il ne s'agit pas d'un tour d'esbroufe qui peut masquer un déficit culturel, un manque de travail ou de rigueur. Il s'agit de tenir compte de la part de subjectivité qui existe dans les relations humaines et de s'en servir plutôt que de la subir. Encore une fois, nous sommes dans un travail sur la forme et non sur les contenus, dans une perspective transdisciplinaire, qui évitera l'écueil psychanalyisant par un souci constant porté à la *technique*.

pleine conscience de la lourde tâche que vous assumez : lui plaire, le charmer, le gagner ; que vous allez vous efforcer d'être à la hauteur de cette tâche, mais que vous n'êtes nullement certain de réussir. S'il le sent dès votre entrée, vous avez déjà sa sympathie. [...] Défiez-vous de trop de familiarité. Le genre « bon enfant », « à la bonne franquette », la façon de cligner de l'œil et de sourire de l'air de dire : « nous sommes copains pas vrai ? », le genre débraillé, ne sont pas moins à déconseiller. Dès les premières secondes, vous devez *sentir* votre auditoire. »²⁴

Si Léon Chancerel parle ici du conférencier, ses propos valent pour l'élève désireux de tenir compte de cette part de subjectivité inhérente aux relations humaines, dont il n'est pas bien sorcier d'être maître sur une heure avec un peu de pratique, d'où l'expression « stratégie perlimpinpin ». L'interlocuteur n'a que faire de savoir qui est l'élève, de le connaître profondément, personnellement, il n'entend pas être l'ami du postulant. Ses questions sont toujours orientées dans une perspective déterminée par l'exercice²⁵, et l'élève qui donnera l'impression d'une trop grande transparence sera jugé superficiel ou naïf, ce qui n'est jamais valorisant dans ce contexte. Cette perspective ainsi formulée pourra choquer dans son pragmatisme et aller contre l'idée de vérité, de simplicité que tout le monde s'accorde à louer, moi y compris. Mais un regard plus dur attend nos élèves à l'extérieur, et d'un point de vue philosophique, le débat sur l'apparence qui peut accompagner la présentation de ces stratégies ne manquera pas de souligner l'importance de cette dimension dans les rapports sociaux. L'école, qui n'est pas le village des schtroumfs, doit selon moi absolument tenir compte de ce triste paramètre extérieur et donner des armes aux élèves.

Dès les premiers cours, en module et de préférence sur une scène, on peut travailler cet aspect par un exercice simple, celui du « Bonjour, ça va ? ». Les élèves marchent de façon neutre partout dans un espace vide. Au signal de l'enseignant, ils s'arrêtent, cherchent du regard un interlocuteur, s'en approchent rapidement, lui tendent la main et lui disent, de la façon la plus sincère possible

²⁴ *Ibid.* p. 26-27.

²⁵ Car le jury, lui, se concentre sur le fond, et non sur la forme. La stratégie perlimpinpin, comme nous l'avons dit, porte sur un aspect qui n'est pas directement quantifiable, mais dont chacun sait qu'il prend une part importante dans les attentes des interlocuteurs.

« Bonjour, ça va ? ». Après avoir reçu un signe de réponse, verbal ou physique, les élèves reprennent leur marche neutre. On veillera à ce que les regards ne se déroberent pas, à ce que les corps se déplacent avec vigueur, et qu'ils se tiennent bien droit. Si la question est sincère, l'attente de la réponse ne l'est pas moins : impossible de bouger avant d'avoir été rassuré par la bonne santé de l'interlocuteur. Les élèves ont souvent des difficultés à redonner pleinement sens à une formule si banale qu'elle n'est plus qu'un rituel assurant la prise de contact entre interlocuteurs. Cette attitude peut être par ailleurs exigée des élèves dans toutes les situations d'oral socialisé²⁶, comme les exposés. Dans un second temps, on simulera en classe entière ou en module des commentaires oraux type bac, en faisant par exemple sortir l'élève de la salle, puis rentrer, en respectant les étapes habituelles et formalisées : exposé puis entretien. On ne coupera pas l'élève pendant son exposé s'il est trop long afin qu'il prenne conscience, ainsi que toute la classe, des paramètres de gestion du temps qui entrent également en ligne de compte. Mieux valent dix minutes bien denses que vingt qui se perdent en détails sans intérêt, difficiles d'ailleurs à soutenir pour un orateur débutant²⁷.

2. Le théâtre.

Puisqu'il s'agit là de se forger un personnage personnel, ce qui est un processus extrêmement long, encore faut-il se mettre d'accord sur la notion de personnage. La pratique du théâtre est alors non plus profitable mais

²⁶ Marie-Françoise Chanfrault-Duchet dans sa communication « Restaurer l'oralité en classe de français » (*in Didactiques de l'oral, op. cit.* p.47-57) propose ces trois modalités de l'oral : le parlé (le produit de l'interaction en face à face, ce qui intègre les données énonciatives et pragmatiques, donc le contexte, et les travaux de Blanche-Benveniste sur le français parlé), l'oral « socialisé » (les rituels sociodiscursifs hypercodés, qui comportent des enjeux sociaux forts, se caractérisent par des énoncés longs, et appellent une « monologisation » du dialogue. Définition qui permet de mettre l'accent sur les genres formels et d'intégrer, à partir de l'argumentatif, les données de la rhétorique, pour s'ouvrir à l'art oratoire) et l'oralité. L'oralité est l'ensemble des faits et processus liés à une parole communautaire qui se déploie dans des contextes ritualisés ; elle s'inscrit dans la répétition, la récitation, la choralité et réfère à une mémoire identitaire ; elle met en jeu, dans l'illocutoire d'une dramatisation, la voix et le corps, portés par une diction spécifique ; elle repose, en dominante, sur un mode d'énonciation gnominique, mettant en œuvre un style formulaire, dans le cadre d'une tradition orale, style marqué par des traits rimiques, métriques et rythmiques liés à la mémorisation.

²⁷ Ce travail sera soutenu en classe de première par la pratique de l'oral des T.P.E. qui diffère dans la mesure où les élèves présentent à plusieurs le résultat de leurs recherches. Le type d'interactions sollicitées n'est donc pas du même ordre et la stratégie perlimpinpin permettra de s'affirmer au sein du groupe en même temps qu'elle met l'individu au service de ce groupe.

indispensable²⁸. Le lycée Geneviève de Gaulle-Anthonioz de Milhau où j'enseigne offre aux enseignants la possibilité de travailler en amphithéâtre avec une petite scène (six mètres sur deux) ce qui est un avantage certain pour associer cette pratique à une éducation du regard du spectateur et à une certaine sacralisation de la scène à laquelle je suis personnellement très attaché²⁹. C'est par le corps et l'espace que nous aborderons logiquement l'approche du théâtre, réservant l'usage de la parole à une deuxième partie du travail.

Il est préférable de prévoir pour la première séance de bloquer des heures en modules. L'appréhension légitime des élèves à l'idée de fouler la scène, sous le regard des autres, doit être prévenue par un effectif réduit. Fort heureusement, il y a toujours une poignée de volontaires qui veulent s'y essayer, le plus souvent les animateurs de la classe, qui aiment faire le spectacle. L'idéal serait de mettre tout de suite tout le monde en même temps sur la scène, mais les conditions matérielles obligent le plus souvent à faire des groupes. On choisira de mettre un

²⁸ Léon Chancerel ne manque pas de souligner des passerelles du même ordre : « Bien des conférenciers, pleins de savoir et de conscience, ont tendance à oublier que ce n'est pas seulement leur savoir que le public vient chercher : il ne vient pas seulement entendre, il vient aussi *voir* le conférencier. S'il a des oreilles, il a aussi des yeux. Pendant une heure, qu'il le veuille ou non, le conférencier s'offre en spectacle. Hé oui ! comme un comédien. [...] On peut même penser, avec Jules Lemaître, que l'acteur se prostitue moins (au sens latin du mot) que le conférencier, *car ce que l'acteur expose, ce n'est pas son corps à lui... C'est le corps du personnage qu'il représente, de Mascarille ou d'Agamemnon.* » (*op. cit.*, p. 79)

²⁹ Voici un extrait des *Notes artistiques* de Constantin Stanislavski, que j'ai donné aux élèves avant ces séances : « Notre vie est sale et grossière. C'est un grand bonheur quand l'homme, dans ce monde immense, se trouve une maison, un appartement ou même un simple mètre carré, où il peut, rien qu'un moment, s'isoler du reste du monde et se nourrir des sentiments élevés et des élans de l'âme.

Cet endroit propre peut être l'autel pour l'ecclésiaste, l'université, la salle des conférences ou la chaire pour un professeur, la bibliothèque, son poste de travail ou un laboratoire, pour un scientifique et pour un peintre, son atelier, pour la mère aimante, la chambre de son enfant, pour un acteur, le théâtre et le plateau. On se doit de protéger ces lieux saints de tout ce qui pourra polluer nos joies spirituelles. Il ne faut pas les salir ni les souiller. Au contraire. Il faut y apporter tout ce qu'il y a de meilleur dans l'âme humaine.

C'est étonnant, mais au théâtre, chez des acteurs, on observe parfois le mouvement inverse. Ils apportent au théâtre tous leurs mauvais sentiments, ils salissent et souillent l'endroit qui devrait rester propre pour leur bonheur, et ensuite ils s'étonnent, que l'art et le théâtre n'ont plus d'effet sublime sur eux. S'il en est ainsi, c'est à cause de l'absence de toute discipline artistique. Avant tout cette dernière doit entretenir chez un acteur le respect du lieu et de l'estime à l'égard de son travail. On ne peut pas cracher sur l'autel et ensuite prier, sur son sol souillé.

Peut-être vaut-il mieux cracher avant de venir au temple, puis s'essuyer et arriver tout à fait propre, là où la beauté physique et spirituelle est indispensable.

Pour qu'il en soit ainsi, il faut d'abord développer chez un élève le respect du théâtre et l'estime de la scène à l'égal d'un autel. L'acteur doit sentir le seuil et la proximité de la scène. Dès l'enfance on est fasciné par l'autel et les Portes royales. On ne peut pas les franchir sans une certaine peur. Cette emprise, l'acteur devrait la ressentir lorsqu'il rentre sur scène. »

maximum d'élèves ensemble sur scène afin que le groupe efface partiellement les peurs individuelles. Les premières consignes seront d'occuper uniformément tout l'espace de la scène, sans heurter ses camarades, et de la façon la plus neutre possible, c'est-à-dire qu'on ne se gratte pas, ni ne se recoiffe, ni ne plaisante, on marche en se tenant droit, sans contracture. Il faut éviter de marcher en rond. Au signal de l'enseignant, les élèves se statufient. On regarde si l'espace est correctement occupé, on corrige éventuellement, et on repart. Il s'agit de vérifier les qualités des élèves en réception visuelle (les espaces vides à occuper) et auditives (les signaux de l'enseignant) ainsi que leur réactivité. S'il est pris à la légère, l'exercice échoue automatiquement : le public devra donc être sensibilisé à la qualité de concentration qu'il réclame. On peut ensuite donner aux marcheurs des indications de lieu ou de climat pour qu'ils modifient corporellement leurs démarches : sur des braises, dans la boue, par tempête de neige, sur une plage de Floride, sur des œufs qu'il ne faut pas casser... Il va de soi qu'on est déjà dans le théâtre avec un système action/réaction qui court-circuite l'intellect, au profit de l'improvisation spontanée obligatoire. On fait ensuite passer l'autre groupe, avec d'abord le travail d'espace, et une variante : plutôt que des indications extérieures, on donne des couples de types à interpréter : roi & valet, bébé & vieillard, précieuse ridicule ou énorme docteur. On forcera le trait de démarches en montrant soi-même rapidement l'exemple si le cap psychologique du ridicule n'est pas franchi par les élèves du groupe en fonction. On soulignera l'effet comique immédiatement produit sur les élèves et on encouragera la copie d'élèves qui font des propositions. L'humilité au théâtre veut qu'on reconnaisse l'efficacité d'un travail chez l'autre et qu'en se laissant guider on s'approprie corporellement ses bonnes pistes³⁰.

Une deuxième séance, en modules ou classe entière, portera sur le corps et la voix. On reprend bien entendu le travail de personnage, mais cette fois-ci par deux, autour d'une situation simple : une déclaration d'amour par exemple³¹, ou le don d'un cadeau. On précise le lieu et les personnages qui se rencontrent. On

³⁰ Si ce travail est accompli correctement, on peut réintroduire les conditions extérieures en plus de la notion de personnage.

³¹ Je donne cet exemple avec un peu de vice, car il s'agit pour des adolescents de ce qui est le plus difficile. L'expression de la colère est bien plus simple à travailler, si on fixe des règles strictes quant au vocabulaire à ne pas employer.

prépare un court texte ou non³². On cherche à trouver la voix la plus juste vis-à-vis du rôle, c'est-à-dire du corps du personnage, puis on cherche l'expression qui convient le mieux à l'interlocuteur. Ainsi une paysanne ne s'adressera pas de la même façon à son enfant capricieux ou à Sa Majesté qui vient visiter les terres. On veillera toutefois à se faire entendre, à maîtriser son souffle (travail sur la colonne d'air par soulèvement du diaphragme) et à articuler (un crayon en travers de la bouche suffira à persuader les paresseux buccaux) ; on peut consacrer toute la séance à cette activité, ou proposer des improvisations préparées en groupes sur des situations plus contemporaines, en ne donnant qu'un lieu, comme par exemple l'arrêt de bus où toutes les catégories de personnes peuvent se retrouver.

Ce travail de pratique sur scène vise en réalité plutôt à former l'œil du public, car, hors de l'école, les élèves seront plus souvent spectateurs qu'acteurs. Il faut leur faire prendre conscience de la fragilité du spectacle vivant, qui, plus que le cinéma ou la télévision, nécessite une immersion consciente et respectueuse du public dans l'univers qui apparaît sous ses yeux, là, maintenant, *vraiment*. On ne saurait, dès la première séance, insister suffisamment sur l'écoute active du public, qui doit être un véritable soutien pour ceux qui sont sur scène : se tenir correctement (ni enfoncé dans son fauteuil ni affalé sur les tables de l'amphithéâtre), le visage disponible, jouant, réagissant avec ceux qui sont sur scène et non portant sur eux un œil sévère dans le travail³³ paraissent des indications suffisamment explicites pour accompagner l'œil du spectateur.

3. Pour une réappropriation de l'art oratoire.

Les pratiques d'oral socialisé à finalité argumentative dans le cadre scolaire ont le défaut, comme on l'a dit, de n'avoir le plus souvent pour objectif qu'une visée scolaire. En prolongement du travail argumentatif et du travail théâtral, on peut faire travailler les élèves sur la rhétorique antique, sous l'angle de l'éloquence, de l'art oratoire : « la conférence est à la leçon, au cours professoral, ce que fut la *Commedia dell'arte* (ou l'impromptu) à la *Commedia sostenuta* (ou

³² On peut bien sûr élire aussi un extrait de scène du répertoire, ou des textes travaillés durant la séquence, ou encore des productions d'élèves.

³³ Ce regard n'est valide que sur le produit achevé, c'est-à-dire le spectacle professionnel tel qu'il est finalement joué et pour lequel le public a payé sa place ; c'est aussi, parfois, celui du metteur en scène au cours des répétitions.

écrite). Et les contemporains, s'ils en ont noté les faiblesses et les défauts, s'accordent aussi à dire le plaisir particulier que leur donnait le jeu à l'improptu. L'étude et la pratique de ce jeu me permettent d'affirmer que, pour donner au public l'illusion qu'on improvise (et il y a en effet une part d'improvisation), pour que le public tire de cette illusion un plaisir de qualité, il faut avoir préalablement beaucoup travaillé cette improvisation, qu'il s'agisse du tréteau comique ou de l'estrade du conférencier. »³⁴ En support textuel, on a juste un plan dans la poche au cas où on perdrait la boule en même temps que le fil, ou, ce qui est une solution préférable dans le cadre scolaire, des feuillets de prise de notes, écrits au recto seulement, et qu'on tourne discrètement au fil du développement. Pour l'illustrer, le mieux reste encore de diffuser un extrait de séance filmée à l'Assemblée Nationale, avec, pendant la question, la prise de notes scrupuleuse du ministre interrogé qui prépare sa réponse, et l'analyse de la structure de celle-ci. Le rôle du président de l'Assemblée pourra également être commenté, ainsi que les débordements éventuels de nos élus. On peut aussi choisir de diffuser des plaidoyers ou des réquisitoires dans le domaine judiciaire, puisque ce sont les derniers grands pôles de l'art oratoire en France. On voit poindre derrière cette approche une forme d'éducation à la citoyenneté par la pratique orale un peu différente de celles évoquées jusqu'alors. Comme le déclare l'inépuisable Maurer, être citoyen, c'est avoir un certain nombre de droits et de devoirs dans la cité. Tous les citoyens d'un pays n'exercent pas au même niveau leur citoyenneté, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas tous la même capacité à faire valoir leurs droits politiques dans la cité et qu'ils n'ont pas non plus tous une égale conscience de leurs devoirs envers elle. Exercer pleinement sa citoyenneté, c'est pouvoir se mouvoir dans tous les milieux sociaux de la cité, sans s'enfermer dans une sphère³⁵. Or s'il est une sphère familière des élèves mais très peu considérée par eux, c'est bien la sphère politique ; par ailleurs lorsqu'ils fréquentent la sphère judiciaire, ce n'est pas le plus souvent dans les meilleures circonstances.

Reste que pour se réapproprier l'art oratoire, l'imitation des situations que nous évoquons, dans le cadre de jeux de rôles, ne suffit pas. Il leur faut en lycée

³⁴ Léon Chancerel, *op. cit.*, p. 80. on saisit bien toute l'importance d'un travail théâtral préalable à l'abord de cet aspect de la communication.

³⁵ Maurer.- *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.*- *op. cit.*, p. 73-74.

des connaissances plus fines, plus techniques sur l'organisation de ce qu'on appelait autrefois le « discours français » aujourd'hui disparu, qui intégrait, « au plan rhétorique, l'*actio* et la *memoria*, articulant alors les productions verbales sur la voix, le corps et privilégiant une *dispositio* prise en charge par la mémoire. Ceci pour lui substituer l'exercice écrit, devenu canonique dans la discipline : la composition française, c'est-à-dire la dissertation, qui met l'accent sur l'articulation *dispositio/elocutio*. Mais, dans le même temps, du côté de l'école primaire, face à un public massivement ancré dans l'oralité, pour maintenir un lien avec les pratiques langagières scolaires et extrascolaires, s'est instaurée une oralité spécifiquement scolaire, fondée principalement sur la voix du maître et le *chorus* de la classe. »³⁶. Il ne s'agira pas non plus de chercher absolument à réinstaurer un pendant oral à la pratique de la dissertation, mais de faire en sorte que les élèves envisagent l'oralité comme un support de travail qu'on peaufine, qu'on élabore avec soin. Les exemples fournis en classe ne tendent pas à leur en faire prendre pleinement conscience³⁷. Du reste, lorsqu'on les fait travailler sur support écrit pour préparer l'oral, ils s'en tiennent à ce qui est écrit, ou appris, et ne sont plus capables de cette part d'improvisation nécessaire dans l'interaction : ils récitent

³⁶ Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, *op. cit.*, p. 47. Rappelons ici les différentes parties de l'éloquence : l'*inventio* (choix de la matière à traiter dans le discours), l'*elocutio* (sélection et arrangement des mots dans le discours), la *dispositio* (organisation du discours), la *memoria* (mémorisation du discours et de ses chevilles) et l'*actio* (travail sur le corps et la voix au moment de l'interprétation). Un travail très précis sur l'argumentation, qui est l'une des grandes perspectives d'étude du lycée, peut aboutir dans la construction de la figure de l'orateur et de son ethos, en fin d'année, pour déciller nos élèves vis-à-vis de la pompe éloquente qui les effraie et bien souvent les rebute à cause de quelques pédants amateurs d'*imbroglio*.

³⁷ Marie-Françoise Chanfrault-Duchet propose de déconstruire les « grands partages » :

- La bipartition écrit/oral. On lui substitue la tripartition oral/oralité/écrit. L'introduction de l'oralité permet de « dégager, à partir du langagier, un axe qui vient réarticuler l'oral et l'écrit dans une reconfiguration qui, dépassant la définition ethnologique de l'oralité, s'ouvre alors aux oralités secondes, proches des élèves » (*ibid.* p. 54).
- La bipartition littéraire/non-littéraire. L'oralité, à partir d'une définition ouverte de la littérature, instaure un continuum, venant abolir les hiérarchisations et exclusions qui fondent la culture littéraire scolaire, pour offrir aux élèves des points d'appui issus de leurs propres cultures, pour l'entrée dans la littérature.
- La bipartition scolaire/extrascolaire. Dans les contextes difficiles, il convient, d'une part, d'user de l'oralité pour instituer un lien fort, à visée identitaire, entre le scolaire et l'extrascolaire, d'autre part, de reconnaître et de légitimer l'oralité extrascolaire, que les élèves manient avec virtuosité, comme une authentique compétence orale, à exploiter, au plan didactique, dans des transferts programmés. Le travail sur la rhétorique des effets, légitimé par la position des différents types de discours dans les programmes, réintroduirait l'*actio* (travail sur le corps traditionnellement refoulé dans l'extrascolaire) et la *memoria* pour la *dispositio* de la *monologisation* (travail mnémotechnique à repenser pour la classe).

car ils ne tiennent plus compte de l'auditoire. Si Léon Chancerel insistait pour que les salles où il donnait ses conférences ne soient pas plongées dans l'obscurité totale, c'est bien parce qu'« *il faut voir le public pour bien jouer avec lui.* »³⁸. Même l'orateur le plus habile, celui qui aura le mieux préparé et appris son discours, maître dans l'art du bien dire, à la voix placée, au geste parfait, ne touchera pas son but s'il le fait indépendamment de son public, s'il n'est plus à son écoute. Considérations à méditer d'ailleurs pour pratiquer le métier d'enseignant et, je crois, tous ceux qui impliquent un échange humain.

³⁸ Léon Chancerel, *op. cit.*, p. 26.

CONCLUSION

Pratiquer l'oral en classe de 2^{nde}, c'est donc s'imposer la plus grande rigueur quant aux critères de notation de ce savoir faire, s'accorder du temps, et admettre que les élèves ne parviendront pas nécessairement à atteindre les objectifs fixés. C'est aussi naviguer entre plusieurs écueils dangereux pour le bon équilibre de la classe : la tentation de l'analyse de type psychanalytique, sociologique ou générationnelle dans les finalités du travail, un enseignement trop artificiel pour trouver des passerelles dans le quotidien, ou à l'inverse trop ancré dans un pragmatisme mettant la performance au cœur des apprentissages, niant alors la capacité d'abstraction, ou bien encore une dérive dans des pratiques théâtrales qui viseraient la perfection esthétique qu'on attend de comédiens professionnels. C'est enfin diversifier ses pratiques, en acceptant de ne travailler que l'oral, sans le mettre tout de suite au service d'autre chose et ce faisant, ne pas croire que l'on dilapide un temps précieux inutilement.

Afin d'obtenir les meilleurs résultats, il faut absolument que l'ensemble de l'équipe pédagogique ait une attitude cohérente vis-à-vis de l'oral, ce qui implique un engagement collectif sur cette question et des travaux qui se répondent d'une discipline à l'autre. Il ne faut pas croire que ce travail puisse trouver, pour tous nos élèves, un aboutissement sur une seule année. C'est sur la durée, avec une attention permanente de tous les enseignants qui auront ces élèves à charge, que les plus en difficulté pourront le mieux tirer parti de ces pratiques pour leur épanouissement personnel au sein de la Cité. Car l'oral tel que nous l'envisageons a cette vertu qu'il tient compte à la fois de celui qui parle et de celui qui écoute. Sa pratique régulière et raisonnée semble la meilleure voie d'apprentissage de l'altérité, sans réduire sa complexité, sans nécessairement minimiser les heurts mais en canalisant, ou en stimulant selon le cas, l'expression de systèmes de pensée différents³⁹.

³⁹ Je fais mien cet énoncé de Bruno Maurer (*in Une didactique de l'oral, op. cit.*, p. 73) : « Si un individu veut se situer dans le dissensus, il doit pouvoir le faire. Mais il est très important que, voulant au contraire rechercher le consensus, il ait à sa disposition les moyens linguistiques pour le réaliser et que ne s'installe pas le malentendu. » Il s'agit là d'une finalité absolue de l'enseignement de l'oral, et du premier chantier à lancer avec une classe lorsqu'en son sein plusieurs individus n'ont que trop peu d'outils pour valider leur pensée.

Le recours à l'art oratoire permet, au lycée, de développer tout à la fois des compétences littéraires et de se réjouir du plaisir de l'oral, de la stimulation d'un beau discours, dans un système intermédiaire entre oral et écrit. C'est dans ce plaisir retrouvé du texte destiné à être lu, et donc encore en vie, par opposition à la lettre morte, que l'on peut susciter l'intérêt de nos élèves pour la part de notre patrimoine littéraire dont ils ne perçoivent que trop peu la brûlante actualité. Notre discipline nous permet une très grande variété de supports et d'activités pour développer cette compétence chez nos élèves. Si nous sommes enseignants avant d'être enseignants de français, il faut profiter de cette liberté pour assumer la plus grande partie d'un apprentissage capable de sortir de l'eau la part de nos élèves plongée dans un bain linguistique trop pauvre pour affronter avec suffisamment d'aplomb la réalité extérieure.

ANNEXES

1. DOCUMENTS.

1.1. Dictionnaire de l'Académie française - Préface de la première édition (1694). Deux extraits (orthographe respectée).

- « APRÉS que l'Académie Française eut esté établie par les Lettres Patentes du feu Roy, le Cardinal de Richelieu qui par les mesmes Lettres avoit esté nommé Protecteur & Chef de cette Compagnie, luy proposa de travailler premierement à un Dictionnaire de la Langue François, & ensuite à une Grammaire, à une Rhetorique & à une Poétique.

Elle a satisfait à la premiere de ces obligations par la composition du Dictionnaire qu'elle donne presentement au Public, en attendant qu'elle s'acquitte des autres.

L'utilité des Dictionnaires est universellement reconnuë. Tous ceux qui ont estudié les Langues Grecque & Latine, qui sont les sources de la nostre, n'ignorent pas le secours qu'on tire de ces sortes d'Ouvrages pour l'intelligence des Autheurs qui ont escrit en ces Langues, & pour se mettre soy-mesme en estat de les parler & de les escrire. C'est ce qui a engagé plusieurs sçavans hommes des derniers siécles à se faire une occupation serieuse de ranger sous un ordre methodique tous les mots & toutes les plus belles façons de parler de ces Langues, pour le soulagement de ceux qui s'y appliquent avec soin.

Le Dictionnaire de l'Académie ne sera pas moins utile, tant à l'esgard des Estrangers qui aiment nostre Langue, qu'à l'esgard des François mesmes qui sont quelquefois en peine de la veritable signification des mots, ou qui n'en connoissent pas le bel usage, & qui seront bien aises d'y trouver des esclaircissemens à leurs doutes. On peut dire aussi, que ce Dictionnaire a cet avantage sur tous les Dictionnaires de ces deux Langues celebres de l'Antiquité, que ceux que nous avons, n'ont point esté composez dans les bons siecles; Mais par des Modernes, ou par des Autheurs qui ont veritablement vescu durant qu'on parloit encore les Langues Grecque & Latine, mais non pas dans leur ancienne pureté. Nous n'avons point de Dictionnaires du siecle de Ciceron ni du siecle de Demosthene, & si nous en avions, il n'y a pas de doute qu'on en feroit beaucoup plus d'estat que des autres, parce qu'ils seroient considerez comme autant d'Originaux, & ceux qui auroient composé ces Dictionnaires, n'auroient point eu besoin de citer les Passages des autres Autheurs en preuve de leurs explications,

puisque leur tesmoignage seul auroit fait autorité. Le Dictionnaire de l'Académie est de ce genre. Il a esté commencé & achevé dans le siecle le plus florissant de la Langue Françoisé; Et c'est pour cela qu'il ne cite point, parce que plusieurs de nos plus celebres Orateurs & de nos plus grands Poëtes y ont travaillé, & qu'on a creu s'en devoir tenir à leurs sentimens. [...]

- Après tous ces soins que l'Académie a pris pour conduire cet Ouvrage à sa perfection, & mettre la Langue Françoisé en estat de conserver sa Pureté, il est à craindre qu'en rendant compte au Public de son travail, quelques-uns ne l'accusent d'avoir fait trop de cas, & de s'estre trop occupée de ces Minuties Grammaticales qui composent le fonds du Dictionnaire. Mais ce qu'ils appellent Minuties, est à le bien prendre la partie de la Litterature la plus necessaire. C'est ce qui nous fait entrer dans la connoissance des plus secrets ressorts de la Raison, qui a tant de rapport avec la Parole, que dans la Langue Greque la Parole & la Raison n'ont qu'un mesme nom {Lógos.}. Le Vulgaire sçait bien qu'il parle & qu'il se fait entendre aux autres; Mais les Esprits esclairez veulent connoistre les differentes Idées sur lesquelles nos Paroles se forment; Ce qui en fait la Justesse ou l'Irregularité, la Beauté ou l'Imperfection, la Certitude ou l'Equivoque. Delà vient que plusieurs grands personnages se sont tres serieusement attachez à l'estude des mots. Le fondateur de l'Empire Romain, Jule Cesar au milieu de ses plus importantes affaires, fit deux Livres d'observations sur la Langue Latine, intitulez de *l'Analogie*, qu'il adressa à Ciceron, & dont il paroist encore quelques fragmens, où nous voyons qu'il n'avoit pas dédaigné de descendre jusqu'aux plus petites reflexions de la Grammaire, comme de remarquer que les mots *Arena*, *Coelum*, *Triticum*, n'avoient point de pluriel, & ce sont ces sortes d'observations qui ont fait que quelques anciens l'ont mis au rang des plus habiles Grammairiens, & l'ont appelé *Artis Grammaticae Doctissimum* {*Priscianus*.}. Charlemagne Roy de France, & fondateur d'un nouvel Empire, travailla aussi à l'embellissement de sa Langue qu'il réduisit sous de certaines regles, & dont il compose luy-mesme une Grammaire. Ainsi les contestations qui naissent au sujet des mots & des façons de parler qu'on employe dans le Discours, naissent souvent entre les personnes de la premiere qualité & du plus bel esprit, lesquelles ont tousjours eu plus de soin que les autres de parler correctement. Nous avons un exemple celebre d'une dispute de cette nature arrivée dans l'ancienne Rome entre les premiers Citoyens de cette Ville maistresse de l'Univers. Le Grand Pompée ayant fait construire le Temple de la Victoire, voulut mettre une inscription sur

le frontispice, pour marquer qu'il avoit achevé ce bastiment durant son Troisième Consulat, mais il fut en doute s'il falloit mettre *Consul Tertio*, ou *Consul Tertium*; & dans cette incertitude il consulta les plus habiles de Rome, & Ciceron mesme, qui ayant peine aussi à se déterminer luy conseilla de n'escrire que les quatre premieres Lettres *Tert.* afin que le Lecteur achevast de prononcer le reste comme il voudroit. Mais Pompée eluda encore la difficulté d'une autre maniere en faisant mettre ce mot en Lettres numerales *Consul III.* & Aulugelle qui nous a conservé cette petite histoire assure qu'il a veu le marbre mesme. Ce qui prouve clairement que les difficultez Grammaticales arrestent quelquefois les plus grands esprits, & ne sont pas indignes de leur application. Quand on voudra donc entrer dans ces considerations, on sçaura peut-estre gré à l'Académie d'avoir prevenu la pluspart des Doutes qui peuvent naistre touchant l'usage de nostre Langue en prenant le soin de ramasser ensemble tout ce qui regarde cette matiere, & en le faisant avec assez d'exactitude pour avoir lieu de croire que ce travail ne sera pas inutile presentement, & sera encore plus utile à la Posterité. »

1.2. Productions d'élèves : rapports d'un débat sur la création artistique (séquence sur *Le Chef-d'œuvre inconnu* de Balzac) où figurent la production écrite & la fiche de l'observateur de chaque groupe, non (encore) annotées par l'enseignant.

En préambule, voici la liste des propositions soumises à la réflexion des élèves. Six groupes, en classe entière, avec une thèse pour chacun d'eux. Thèse à discuter selon les principes évoqués en II.2.

<p>AFFIRMATION A DISCUTER « On reconnaît une société développée au budget qu'elle accorde à la culture et au commerce des arts ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p>	<p>AFFIRMATION A DISCUTER « Trop de confort nuit au développement du génie artistique aussi l'artiste doit-il vivre dans le dénuement ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p>
<p>AFFIRMATION A DISCUTER « Une œuvre n'est belle que si elle plaît universellement et à toutes les époques ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p>	<p>AFFIRMATION A DISCUTER « Le pouvoir créateur est une faculté commune à tous les hommes ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p> <p>.</p>
<p>AFFIRMATION A DISCUTER « Le pouvoir créateur se manifeste comme une maladie proche de la folie ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p>	<p>AFFIRMATION A DISCUTER « Le pouvoir créateur procède de l'inspiration divine, qui guide le bras de l'artiste ».</p> <p>Vous donnerez une réponse unique pour l'ensemble du groupe, argumentée avec soin.</p>

Noms des membres du groupe ...	
Rapporteur écrit	Chloé
Rapporteur oral	Leïla
Régulateur de la parole	Cédric
Gardien du temps	Prune et Laura
Observateur	Mohamed-Asi
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	Il n'y en a pas.
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	Oui car ils se posent tout de suite des questions à propos des thèmes.
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	Le ton est calme, il y a un respect de la parole de chacun et il y a une bonne écoute.
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	Oui, tout le monde a pu s'exprimer avec une parole dominante de Leïla. Le groupe a bloqué sur la définition de l'inspiration divine et Leïla a résolu ce problème.
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	Il n'y a eu que des réponses résultant de tous.
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	Les consignes sont respectées car le groupe a eu un bon temps d'inspiration au départ.
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	La gestion du temps a été satisfaisante car le groupe a fini au temps limité par le professeur.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	

Affirmation à discuter

Chloé Rapporteuse écrit.

« Le pouvoir créateur procède de l'inspiration divine, qui guide le bras de l'artiste ».

(mohamed de pouvoir de crée de l'artiste est l'inspiration observateur) de l'imagination. En effet l'imagination n'est pas forcément divine.

En ce qui concerne de peintre, il réalise ses œuvres en s'inspirant de ses propres sentiments.

En s'appuyant sur le chef d'œuvre inconnue de Balzac, au le vieillard Frenhofer a réalisé cette œuvre. (la peinture), On remarque que l'inspiration n'est pas divine mais tout simplement réel; en effet il s'inspire de réel modèle.

Cependant un problème se pose :

Est-ce l'inspiration qui donne la divinité, ou est-ce Dieu qui donne cette inspiration ?

Selon nous, il y a des avis partagés: si l'artiste est croyant la divinité lui sera révélée par Dieu. Au contraire, si il n'a pas de religion, c'est la pénétration de l'imagination qui donne la divinité.

Cela concerne tous les artistes: qu'ils soient peintres, écrivains, musiciens ou

Noms des membres du groupe ...	
Loïc - Caroline - Nadia - Julie Aurélien - Loïc	
Rapporteur écrit	Loïc
Rapporteur oral	Caroline
Régulateur de la parole	Nadia
Gardien du temps	Julie
Observateur	Loïc
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	Aurélien car on est 6 dans le groupe.
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	Non car on a dû chercher un rapporteur oral et on n'a pas aussitôt compris le sujet. L'aide du professeur.
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	calme - un bon respect de la parole - une bonne écoute.
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	tout le monde a pu s'exprimer non tout le monde a parlé au même temps sauf Loïc. Oui sur le sujet. En mettant un peu de chacun pour répondre à la question du sujet.
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	Oui, elles résultent bien de la réflexion de tous.
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	Oui, c'est une assez bonne argumentation enfin on commence bien.
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	Non car était c'était trop court pour l'exercice demandé.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	

« Le pouvoir créateur se manifeste
comme une maladie proche de
la folie. »

Nous pensons que le pouvoir de la création peut se
manifester comme une maladie proche de la folie dans
certains cas [Si on persiste trop dans la perfection de la
fabrication de l'œuvre, l'Art est le sujet principal que
ressort de cette citation, apparaît comme personnel et
parfois incompris par les autres par exemple :

dans Gombara le musicien explique que son œuvre
est unique et qui ne souhaite pas tomber dans stéréo-
type des autres musiciens même si il doit rester
incompris et considéré comme fou par les autres.

cependant ~~non~~ ^{pour} le créateur peut parfois utiliser le réel
pour plaire au public c'est comme le réalisme

L'artiste est considéré comme fou si
il est incompris par le public (Gombara)
L'art est avant tout personnel dans la
création puis divulgué au public qui
aime ou pas

SI ON PERSISTE TROP
DANS LA PERFECTION DE LA
FABRICATION DE L'OEUVRE

ART → PERSONNEL

↳ INCOMPRIT
PAR LES AUTRES

⊙

PREFERE QUE SES ⊙

- soient unique

- fou

- INCOMPRIT !

REEL / PLAIRE
AU PUBLICS

Noms des membres du groupe ...	
Rapporteur écrit	Majorie
Rapporteur oral	Nelly
Régulateur de la parole	Nara
Gardien du temps	Remy
Observateur	chobsin
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	Car il n'y a plus de place, il y a 5 places ont m'est 6 (Laurie) mais Laurie apporte de l'aide au gp
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	Chaque personnes a prit son rôle et se sont mit directement au travail. Le manque de tps déclenche le travail.
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	Les échanges entre participants sont correct, ils s'entraident, et ils sont calme.
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	Chaque personne a pu s'exprimer. Non tout le monde parle. Non le groupe n'a pas été bloqué. Il n'y a pas eu de problème.
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	Elles résultent de la réflexion de tous, chaque personne a donné son avis.
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	Les consignes techniques ont été respectées car chaque personne a prit son rôle au sérieux
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	Non, il y a un manque de tps pour effectuer une argumentation complète.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	La séance a été très enrichissant pour tous le groupe.

Marie G, Nozah, Rémy, Nelly, Tprshin, Tprshin.

"Une œuvre n'est belle que si elle plaît universellement et à toutes les époques"

le statut social de l'artiste a une influence sur la beauté de tout œuvre.

D'après l'article publié en 1830, nous pouvons affirmer qu'une œuvre a plus ou moins d'influence sur le lecteur selon le goût du public, selon l'époque dans laquelle l'œuvre naît.

Ainsi une œuvre peut plaire dans une certaine époque car elle sera à la mode mais peut être détestée dans une autre époque. (ex: renaissance)

Donc nous pouvons conclure qu'une œuvre peut être considérée comme belle même si elle ne plaît pas universellement et si son succès ne traverse pas toutes les époques.

Une œuvre est propre à son écrivain, tout œuvre est belle selon la personne qui l'a lue.

Sentiments

Riches

politique, historique

Noms des membres du groupe ...

Rapporteur écrit	Anne-Charlotte
Rapporteur oral	Sandrine
Régulateur de la parole	Jeremie
Gardien du temps	Jeremie
Observateur	David
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	non, car il y avait un manque d'inspiration.
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	Les échanges entre participants ont été calme, chacun à respecter la parole d'autrui
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	Oui, tout le monde a pu s'exprimer. oui, il y a eu une parole dominante, c'est Sandrine. Oui le groupe a été bloqué par un manque d'inspiration
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	oui non
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	oui je pense que les règles on été respecté
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	ben on a perdu du temps au début.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	

Affirmation à discuter

« Trop de confort nuit au développement du génie artistique aussi. L'artiste doit-il vivre dans le dénuement ? »

Cette citation nous rappelle le contraste qu'il peut y avoir entre un artiste qui a tout, ce qui lui enlève toute inspiration et un artiste qui n'a rien donc qui se rapproche à son art.

Le confort peut aveugler la vision artistique d'une personne. — ex. Par exemple, une star hollywoodienne. Nous pensons que mettre un artiste qui vit dans le confort dans le dénuement serait un moyen de lui ouvrir les yeux sur ce qu'est l'art et la qualité artistique. Un peintre, par ex. vit de son art et le dénuement est pour lui l'art est la vie. Tintoret, Rembrandt en sont des exemples vivants.

À nos yeux, le dénuement est la source d'inspiration primaire à la création d'une œuvre.

La richesse ne fait pas le bonheur. La qualité d'un artiste ne se traduit pas par ses moyens autour de lui. L'art commence par une petite chose et se termine par une grande et belle chose.

Noms des membres du groupe ...	
Rapporteur écrit	Naïra
Rapporteur oral	Idem
Régulateur de la parole	Laurie C.
Gardien du temps	Silvia
Observateur	J-Baptiste
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	Le top départ du prof. déclenche tout de suite le travail
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	écoute, respect de la parole de chacun
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	Tout le monde a pu s'exprimer l'un après l'autre et plusieurs fois.
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	Elle résultent de la réflexion de tous.
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	Je pense que tout est respecté.
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	la gestion du temps a été satisfaisante car tout a été fait dans l'ordre.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	La séance a été très enrichissante pour les uns et les autres, bien organisé.

Oui: - La culture et l'art font partie de la Richesse d'un pays.

Oui: - Un pays non développé ne peut pas accorder un budget aux arts.

- ~~Si la culture~~ Si il s'agit de l'alphabétisation et d'éducation qui sont les clefs du développement d'un pays alors la culture est nécessaire pour que celui-ci

Non: - Un pays peut fournir de l'argent aux arts mais il peut être POUVRÉ développée.
Non - Si pour le texte la culture est la tradition alors le pays n'a pas besoin d'accorder un budget à la culture pour être développée.

car la culture et l'art sont les conditions pour qu'un pays soit développé.

~~Et~~ Si ce pays consacre 1 budget à dans ces 2 domaines alors le pays sera développé.

Si ce pays ne consacre pas ou pas assez d'argent pour la culture, ce pays ne pourra pas disposer d'une éducation suffisante pour être considéré comme développé.

C'est la culture qui fait le développement d'un pays car plus les gens sont cultivés, plus le pays peut se développer ce qui fait qu'il faut accorder un budget à la culture.

Noms des membres du groupe : (Hanon, Geraldine, Sabrina, Anthony, Thibault, Maxilien)	
Rapporteur écrit	Thibault
Rapporteur oral	Anthony
Régulateur de la parole	Maxilien
Gardien du temps	Maxilien
Observateur	Hanon
Membre(s) supplémentaire(s) : pourquoi ceux-là se retrouvent sans activité spécifique ?	car il n'y a pas assez de rôle. Il participerait juste au débat.
Le groupe se met-il tout de suite au travail ? Si non, pourquoi ? Qu'est-ce qui déclenche le travail ?	Oui le groupe commence à travailler mais est bloqué car le sujet n'est pas bien compris. Ceux qui déclenche le travail sera la compréhension du sujet.
Les échanges entre participants : ton (calme, agité, bienveillant), écoute, respect de la parole de chacun.	ton -> calme écoute -> H le monde écoute malgré qq opposition. Respect de la parole de chacun -> H le monde parle
La prise de parole. Tout le monde a-t-il pu s'exprimer ? Y a-t-il une parole dominante ? Le groupe a-t-il été « bloqué » ? Si oui, sur quel point ? Comment le problème a-t-il été résolu ?	Oui tout le monde a pu s'exprimer la parole dominante a surtout été prise par Thibault. Il a été bloqué sur le début avec le thème. Il a dû résoudre grâce à l'aide du professeur et surtout du texte.
L'élaboration des réponses : Elles résultent de la réflexion de tous. Elles ont été imposées par une minorité (précisez).	Non elle ont été élaboré par tout le monde mais par contre c'est Thibault qui a tout rédigé à l'oral.
Les consignes techniques (ici l'argumentation en bonne et due forme, avec recherche d'arguments, d'exemples) sont-elles respectées ?	Oui les consignes techniques sont respectées on a argumenté sur le sujet traité.
La gestion du temps. A-t-elle été satisfaisante ? Pourquoi ?	Oui on a fait tout de le tps mais on a juste eu besoin de qq minute on plus.
Remarques et suggestions du groupe ou de l'observateur. Utilité de la séance pour la progression de chacun ?	Aucune remarque se ce n'est que on a appris un peu plus sur le sens artistique.

groupe F

"Le pouvoir créateur est une faculté commune à tous les hommes."

oui, le pouvoir créateur, c'est à dire, la possibilité d'arriver à créer une œuvre artistique, est une faculté à tous les hommes. En effet, chaque individu peut imaginer puis concrétiser sa création ; il suffit d'exploiter sa création artistique. Un simple mot, une simple pensée réveille les idées et stimule l'imagination ; ce qui donne, par la suite, le désir de "créer".

2. BIBLIOGRAPHIES.

BIBLIOGRAPHIE PRIMAIRE

- CHANCEREL, Léon.- *L'Art de lire, réciter, parler en public.*- Paris : Bourrelier, 1954, 122 p.
- COLLECTIF.- *Didactiques de l'oral.*- Caen : CRDP de Basse Normandie, coll. « Les Actes de la DESCO », 2003, 245 p.
- MAURER, Bruno.- *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.*- Paris : Bertrand-Lacoste, coll. Parcours didactiques, 2001, 220 p.
- MOLINIE, Georges.- *Dictionnaire de rhétorique.*- Paris : Le Livre de poche, coll. Guides de la langue française, 1992, 350 p.
- SOREZ, Hélène.- *Prendre la parole.*- Paris : Hatier, 1983, 79 p.
- STANISLAVSKI, Constantin.- *Notes artistiques.*- Paris : Circé, coll. Penser le théâtre, 1998, 272 p.
- VANOYE, F., MOUCHON, M., SARRAZAC, J.-P.- *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral.*- Paris : Armand-Colin, 1981, 127 p.

BIBLIOGRAPHIE SECONDAIRE

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire.- *Approches de la langue parlée en français.*- Gap : Ophrys, coll. L'essentiel, 1997, 164 p.
- FO, Dario.- *Le gai savoir de l'acteur. Manuale minimo dell'attore.*- Trad. Valeria TASCA. Paris : L'Arche, 1990, 319 p.
- HERIL, A., MEGRIER, D.- *60 exercices d'entraînement au théâtre.*- Paris : Retz, coll. Pédagogie pratique, 1992, 128 p.
- HERIL, A., MEGRIER, D.- *Entraînement théâtral pour les adolescents. Expression théâtrale et développement de la personnalité.*- Paris : Retz, coll. Pédagogie pratique, 1994, 110 p.
- LECOQ, Jacques.- *Le Corps poétique.*- Actes sud-papiers, 1997, 172 p.
- PERELMAN, Chaïm.- *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation.*- Mayenne : Vrin, coll. bibliothèque d'histoire de la philosophie, 1977, 224 p.

BIBLIOGRAPHIE TERTIAIRE

Une sélection d'ouvrages sur le théâtre en général et la *commedia dell'arte* en particulier.

ARISTOTE.- *La Poétique*.- trad. Roselyne DUPONT-ROC et Jean LALLOT. Paris : Seuil, coll. Poétique, 1980, 466 p.

ASLAN, Odette et BABLET, Denis (Dir.).- *Le Masque. Du rite au théâtre*.- Paris : CNRS, 1985, 310 p.

BERGSON, Henri.- *Le rire. Essai sur la signification du comique*.- Paris : PUF, 1940, coll. Quadrige, 1999, 158 p.

BOILEAU, Nicolas, *Art poétique. Épîtres, odes, poésies diverses et épigrammes*, Paris : Garnier-Flammarion, 1969, 253 p.

BOURQUI, Claude.- *La Commedia dell'arte*.- SEDES, coll. Questions de littérature, 1999, 160 p.

CHOQUE, Jacques.- *L'expression corporelle. 300 exercices : mime, théâtre, masque*.- Paris : Ellébore, coll. Les chemins du corps, 1995, 184 p.

CLAVILIER, Michèle et DUCHEFDELAVILLE, Danielle.- *Commedia dell'arte. Le jeu masqué*.- Saint-Martin d'Hères : PUG, coll. Theatrum Mundi, 1999, 176 p.

COPEAU, Jacques.- *Registres II : Molière*.- textes rassemblés par André CABANIS, Paris : Gallimard, coll. Pratique du théâtre, 1976, 365 p.

CORVIN, Michel.- *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*.- Paris : Larousse-Bordas, coll. In extenso, 1995, deux tomes, 2839 p.

CORVIN, Michel.- *Lire la comédie*.- Paris : Dunod, 1994, 274 p.

COUTY Daniel et REY Alain (Dir.).- *Le Théâtre*.- Paris : Bordas, 1980. Paris : Larousse-Bordas, 1997, 257 p.

DEGAINE, André.- *Histoire du théâtre dessinée*.- Nizet, 1992, 437 p.

DUCHARTRE, Pierre-Louis.- *La Commedia dell'arte*.- Paris : Editions d'art et d'industrie, 1955, 292 p.

FAIVRE, Bernard (Dir.).- *La farce. Un genre médiéval pour aujourd'hui ?*- Bruxelles : Etudes théâtrales 14/1998, 1999, 118 p.

LARTHOMAS, Pierre.- *Le Langage dramatique*.- Paris : Armand Colin, 1972. Paris : PUF, 1997, 478 p.

- MAMCZARZ, Irène (Dir.).- *La Commedia dell'arte, le théâtre forain et les spectacles de plein air en Europe du XVIe au XVIIIe siècle.*- Paris : Klincksieck, 1998, 274 p.
- MAMCZARZ, Irène (Dir.).- *Le Masque et l'âme. De l'improvisation à la création théâtrale.*- Paris : Klincksieck, 1999, 245 p.
- MIC, Constant.- *La Commedia dell'arte ou le Théâtre des comédiens italiens des XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles.*- Paris : Pléiade, 1927. Paris : Librairie théâtrale, 1980, 240 p.
- ROUBINE, Jean-Jacques.- *Introduction aux grandes théories du théâtre.*- Paris : Dunod, 1996, 205 p.
- TESSARI, Roberto.- *La Maschera e l'Ombra.*- Milano : Mursia, coll. Problemi di storia dello spettacolo, 1981, 192 p.
- UBERSFELD, Anne.- *Lire le théâtre I.*- Paris : Editions sociales, 1977. Paris : Belin, coll. Lettres Sup, 1996, 237 p.
- UBERSFELD, Anne.- *Lire le théâtre II : L'école du spectateur.*- Paris : Messidor, 1981. Paris : Belin, coll. Lettres Sup, 1996, 319 p.
- UBERSFELD, Anne.- *Lire le théâtre III : Le dialogue de théâtre.*- Paris : Belin, coll. Lettres Sup, 1998, 217 p.