

Comment gérer l'oral et le rendre fécond dans une classe de
cinquième hétérogène, et qui tend à s'agiter ?

Résumé :

Les programmes d'enseignement du français reconnaissent à l'oral le double statut de moyen et d'objet d'apprentissage. Sa place est reconnue égale à celle de l'écrit, mais sa mise en œuvre est souvent plus délicate, notamment lorsque la classe est divisée par des dissensions, par des écarts de niveau très prononcés, et ne parvient pas à former un groupe-classe.

L'oral apparaît alors comme un défi ; pourrait-il représenter aussi une solution ?

Mots-clés : Oral – Vecteur d'apprentissage – Autorité

Summary:

It is acknowledged that the oral skill of the French curriculum is both a means and an object of learning. Although it is regarded as just as important as the writing skill, its implementation turns out to be more delicate, especially when a group of pupils is divided by dissensions and sharp level differences. As a consequence, it becomes hardly possible to have a homogeneous class. Thus, the oral skill appears to be a challenge. Could it also be a solution ?

Key words: Oral skill – Means of learning – Authority

Sommaire

Résumé.....	p.2
Introduction.....	p.4
I. Gérer l’oral au quotidien.....	p.8
A. La gestion du tableau : vers une délégation des tâches et des pouvoirs ?.....	p.8
B. Canaliser et dynamiser la participation.....	p.11
1) Premiers écueils.....	p.11
2) Approfondissement de la question.....	p.14
3) Présence et autorité de l’enseignant.....	p.19
II. L’oral, outil de travail et de progression.....	p.21
A. L’oral, vecteur de compréhension : l’étude d’une pièce de théâtre.....	p.21
1) Réflexions préparatoires : comment aborder l’étude d’une pièce de théâtre ?.....	p.21
2) Mises en œuvre.....	p.22
3) Bilan critique.....	p.24
B. Quand l’oral peut faciliter l’écrit : poésie et exercices de diction.....	p.25
III. L’écrit au service de l’oral ?.....	p.28
A. S’exprimer et rendre compte d’une lecture : le danger d’un oral éphémère de l’écrit.....	p.28
B. L’« interview » de Molière : de la nécessité d’une préparation écrite solide.....	p.30
C. Réaliser un exposé.....	p.32
1) Un exercice différé.....	p.32
2) Une séance consacrée à des exposés.....	p.33
D. Projet de simulation globale.....	p.35
Conclusion.....	p.36
Bibliographie.....	p.38
Annexes.....	p. 39

Introduction

Le choix d'une problématique concernant l'oral s'est imposé comme une nécessité dès mes premières heures d'enseignement face à ma cinquième. En effet, après avoir assuré une semaine de cours en quatrième, je me suis vu confier la nouvelle cinquième, qui venait d'être ouverte pour cause de sureffectif. Je me suis donc retrouvée face à des élèves venus de classes différentes, qui venaient d'apprendre le matin même leur changement de classe et leur nouvel emploi du temps. Mes élèves avaient donc majoritairement le sentiment d'être là par hasard, et n'étaient pas convaincus de former une véritable classe. Certains, qui étaient venus dans cette classe par choix, s'étaient déjà regroupés par affinités, faisant fi des autres. Les autres se sentaient isolés, mal à l'aise, et rêvaient de regagner leur classe d'origine. Quelques élèves venus d'établissements différents tentaient de se faire oublier. Moi-même n'avais guère eu le temps de me préparer à cette seconde rentrée, et ce d'autant plus que j'avais appris mon changement de niveau trop tard pour pouvoir assister au GAP cinquième.

Je demandai à mes élèves de remplir une fiche de présentation, expliquai l'organisation du cours en séquences et séances, et précisai les fournitures requises. Mais certains groupes commençaient à s'agiter, et je ressentis rapidement le besoin de donner un travail permettant de canaliser et de fédérer les énergies. L'activité de lecture prospective que j'avais prévue me parut irréalisable, parce qu'elle présupposait une atmosphère de classe qu'il fallait commencer par constituer. Je choisis donc un texte dans leur livre de lecture, un peu par hasard je l'avoue, un texte qui pouvait entrer dans une séquence sur le roman d'aventures, qui me plaisait et qui pouvait rapidement donner lieu à des travaux écrits.

D'emblée donc, face à cette classe, l'oral me parut problématique, parce qu'il met en œuvre des facteurs multiples et complexes. Il suppose en effet la constitution d'un espace commun, et une reconnaissance mutuelle des élèves entre eux, du professeur par les élèves et des élèves par le professeur, données fondamentales qui avaient été brouillées par cette redistribution des effectifs. La difficulté de se poser en tant que jeune professeur était donc accrue par la référence récurrente des élèves aux cours qu'ils avaient reçus pendant la première semaine, qui portaient tous sur des thèmes différents, et dont ils ne savaient que

faire. J'avais donc besoin d'ancrer mon autorité dans des activités concrètes, de faire écrire mes élèves pour les faire entrer dans de nouveaux cours. Les quelques petits groupes qui s'étaient constitués avaient en effet tendance à penser que, si je parlais, eux aussi pouvaient bien parler dans leur coin.

Heureusement, je ne tardai pas à faire la connaissance de ma tutrice, qui me conseilla de faire un plan de classe afin de briser ce phénomène de groupes, et aussi de m'approprier l'espace en l'organisant. L'enjeu a ainsi été de parvenir, non pas à étouffer l'activité des élèves, mais à la canaliser pour la rendre constructive et productive. En effet, comme le souligne très justement l'accompagnement des programmes du cycle central, je me trouvais prise « dans la double contrainte de faire taire et de faire parler »¹, ce en quoi se résume, je crois, toute la difficulté de la pratique quotidienne de l'oral en classe.

Difficulté et presque défi face à ma nouvelle classe, l'oral était de toute façon une activité indispensable à l'existence d'une démarche inductive et d'un cours constructif. L'accompagnement des programmes insiste d'ailleurs sur le caractère crucial de la pratique de l'oral, car, « forme la plus ordinaire du discours, l'expression orale [y] voit son importance reconnue comme équivalente à celle de la lecture et de l'écriture »².

Moyen et objet de l'enseignement de ma discipline, l'oral est aussi un outil d'apprentissage de l'esprit civique. Comme le précise le programme du cycle central, « l'enseignement du français au collège a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable »³. Or, sur ce plan encore je me heurtai à un impératif. En effet, comme je le pressentais en observant l'attitude de certains élèves, et comme me l'a amplement confirmé le conseil de classe du premier trimestre, ma classe n'a pas réussi à former un véritable groupe-classe. Les différents professeurs se trouvent confrontés à un groupe disparate, composé pour une part d'élèves très faibles et peu autonomes, et à l'opposé d'une tête de classe d'un bon niveau mais qui ne parvient pas à imprimer une dynamique au groupe. La classe est ainsi tiraillée entre deux pôles, et le groupe des élèves d'un niveau moyen ne représente pas une force suffisante pour imposer son rythme au groupe.

¹ Enseigner au collège, Français, Programme et accompagnement, CNDP, réédition novembre 2004, p.118

² Op.cit., p.88

³ Op.cit., p.68

Le problème, accentué dans cette classe, est celui d'élèves à la charnière de l'adolescence : ils doivent apprendre à faire face au regard de l'autre, et sont préoccupés par l'ambivalence de ce regard. Qu'ils cherchent à attirer l'attention ou à se faire oublier, tous ont le sentiment, face à l'oral, d'être pris dans une alternative : être admiré, ou être critiqué. Ce problème d'une gestion de l'image de soi est accru par la grande hétérogénéité des élèves. Ils se retrouvent ainsi souvent pris dans l'alternative : briller par ses résultats, ou par un côté perturbateur. C'est ainsi qu'une difficulté humaine particulière s'est ajoutée à ce problème général : deux boucs émissaires, Grégory et Marine, se trouvent exclus par leurs camarades. Timides, en difficulté scolaire, et venus d'établissements différents, ils n'ont pas pu s'intégrer à des groupes dont les acteurs se connaissaient déjà, ou savaient se faire accepter par leurs qualités d'agitateurs.

Comme l'a souligné le conseil de classe du premier trimestre, la 5^e8 est composée d'élèves intéressés mais agités, et le problème est souvent de parvenir à gérer leur hétérogénéité. La classe est de dominante masculine, puisqu'elle compte seize garçons et dix filles. Dix-sept élèves sont nés en 1993, huit en 1992, et une élève, Marine, est née en 1991, ce qui contribue à lui poser de graves problèmes d'intégration. Sept élèves ont un niveau très faible, et sept ont un très bon niveau, sachant que ce déséquilibre se retrouve dans toutes les matières, malheureusement pour les mêmes élèves. En français, cela se traduit par des moyennes qui vont de 3,2 à 17,5, et par une attitude souvent individualiste. Les élèves sont rarement prêts à s'entraider, à de rares exceptions près, car leurs résultats scolaires sont souvent ressentis comme une composante de leur identité et de leur appartenance à un groupe. Quatre élèves parmi les plus faibles posent aussi des problèmes de comportement, et bénéficient d'un carnet de suivi depuis le conseil de classe. Le problème est de parvenir à réduire les écarts entre les élèves, en réglant ce qui est malheureusement plus souvent une cohabitation qu'une coexistence.

Mes axes de travail concernant l'oral ont suivi trois directions, qui correspondent aux trois « niveaux ou contextes de questionnement » dégagés par Elisabeth Nonnon dans son article « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence,

problématiques, questions à la formation »⁴ : le premier axe est celui de la pratique quotidienne de l'oral en classe, où la classe vaut alors comme « lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des façons d'être et des appartenances culturelles »⁵, niveau donc d'un rapport humain qui est le terrain et le fond de toute activité pédagogique. Il s'agit de créer les conditions d'un apprentissage commun d'une discipline particulière, le français, mais aussi de s'inscrire dans le cadre plus général de l'apprentissage du respect de l'autre, et de pratiques démocratiques.

Mais, au-delà de cette question d'une régulation de la parole en classe, se dresse aussi le problème proprement pédagogique de la pratique d'activités orales. Comme le souligne l'article, l'oral peut être employé, soit à titre d'outil de progression au service de l'écriture, soit en tant qu'objet d'étude et activité trouvant en elle-même sa propre fin. Dans ces deux cas de figure, l'oral semble être la pratique la plus accessible aux élèves en difficulté, parce que le sens ne repose plus seulement sur une construction grammaticale, mais aussi sur un ton, des gestes et des mimiques, qui peuvent faciliter la compréhension, ou permettre de suggérer ou de nuancer des idées, ouvrant ainsi la voie à une meilleure formulation. Cependant, le problème est aussi de parvenir à fixer les acquis, ce qui suppose tout de même un recours à l'écrit : en effet, les élèves les plus faibles gardent difficilement souvenir des activités qui n'ont pas laissé de traces sur lesquelles il soit possible de revenir pour se remémorer les éléments et les moments du cours. Aussi, la question est devenue pour moi celle du rapport que doivent entretenir écrit et oral, pour parvenir au meilleur résultat possible pour tous les élèves : l'oral peut être ainsi un moyen d'améliorer l'écrit. Mais l'écrit ne pourrait-il pas, réciproquement, être employé en vue de l'oral ?

⁴ Communication faite aux Journées d'étude sur l'Oral, organisées par l'IUFM Nord-Pas-de-Calais en décembre 1999, reproduite dans Recherches n°33, Oral, Revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, 2000, pp.75-90

⁵ *Op.cit.*, p.76

I. Gérer l'oral au quotidien

A. La gestion du tableau : vers une délégation des tâches et des pouvoirs ?

Lorsque l'on débute, la parole la plus fréquente en cours est celle du professeur : il s'agit d'occuper la scène, d'attirer l'attention des élèves, d'organiser leurs activités. D'où un premier partage frileux de l'espace : le professeur devant les élèves, et les élèves à leur place. Pourtant, assez vite, les élèves font part de leur désir d'aller eux aussi au tableau, de participer à l'élaboration du cours, non pas seulement en répondant à des questions, mais en étant le secrétaire qui rédige la trace écrite dictée par le groupe. Cette pratique présente un double avantage. D'une part, elle me permet d'occuper plus fréquemment le fond de la salle, et de mieux répartir ma présence auprès des élèves. D'autre part, elle implique davantage les élèves, car une phrase écrite au tableau par un camarade a un caractère plus ludique qu'une phrase dictée par le professeur. Cela permet en effet de dédramatiser la question de l'orthographe, qui devient un thème de discussion commun. Du moins dans la plupart des cas.

Les difficultés et les limites de ce procédé sont liées aux caractères très différents des élèves, et à leur image dans la classe. Certains élèves, parmi les plus agités, réagissent très positivement à ma demande, et sont toujours volontaires pour aller au tableau, au point de protester lorsqu'ils ne sont pas choisis. Ainsi, Céline ou Sophiane réclament très fréquemment, presque comme une faveur, l'autorisation d'aller au tableau. Ils sont très sensibles à la dimension de spectacle que comporte l'exercice, et me donnent le sentiment de participer pour se sentir exister, avec ou sans volonté réelle de faire avancer le cours ... L'oral est donc probablement une clé pour que ces élèves, assez difficiles à canaliser, en viennent à s'impliquer dans les cours. Mais le caractère périlleux de cette délégation est de savoir tenir l'équilibre pour que le contenu du cours ne soit pas estompé voire supplanté par la forme de leur prestation. Soucieux de soigner l'image qu'ils sont en train de donner à leurs camarades, ils ont tendance à vouloir distraire leur auditoire s'ils rencontrent une difficulté liée à l'orthographe. De peur d'être pris en défaut, ils prennent même très tôt de la distance par rapport à ce qu'ils écrivent, pour pouvoir faire passer leurs erreurs pour de l'inattention.

Ce comportement est même poussé à l'extrême par Jessika : au cours du mois de décembre, elle a tendance à s'agiter, bavarder, et à ne pas suivre les cours. Je l'invite donc à venir au tableau noter les phrases proposées par ses camarades. J'assiste avec surprise à un renversement de son attitude ; elle qui, quelques minutes auparavant, faisait tout son possible pour attirer l'attention de ses camarades, se retrouve presque paralysée par sa nouvelle situation, répétant : « Mais, madame, tout le monde me regarde ! ». Elle commence par me demander de lui épargner l'exercice, sous prétexte qu'elle fait « plein de fautes d'orthographe ». J'essaie alors de la rassurer, en lui soulignant qu'elle ne commet pas plus d'erreurs que ses camarades, et que de toute façon il s'agit d'un travail collectif. Mais elle ne se concentre guère plus sur l'élaboration du cours, qu'elle ne le faisait lorsqu'elle était à sa place, trop préoccupée de l'image qu'elle est en train de donner. Il n'y a alors pas d'effet constructif de cet exercice, car l'oral est vécu comme une sanction, ou une mesure répressive.

Difficile à gérer pour des élèves qui sont bien acceptés par leurs camarades, l'oral devient une véritable épreuve pour ceux qui ne jouissent pas d'une telle aura. Ainsi, de façon systématique, Grégory fait tout pour passer inaperçu en cours. C'est un élève très timide, qui manque de confiance en lui ; dyslexique, il semble convaincu de ne pas pouvoir avoir de bons résultats en Français. Lors de la sixième séance de ma troisième séquence, consacrée à la révision des temps du dialogue, je demande de relever, dans un tableau, les verbes à l'indicatif présent, à l'impératif présent, et au futur simple. Je l'envoie au tableau avec deux de ses camarades, chacun ayant pour mission de remplir une colonne. Il est chargé de l'impératif, commet quelques erreurs et, aussitôt, les critiques fusent de toutes parts : « C'est mal écrit ! » ; « Ah ben bien sûr, c'est Grégory ! » ; « Mais madame, c'est faux ! » ; « C'est n'importe quoi ! » ; « C'est nul ! ».

J'ai été tout d'abord très surprise par la violence de ces réactions. Je m'étais bien rendue compte de la crainte que Grégory semblait avoir vis-à-vis de quelques camarades, et je voyais bien qu'il se tenait à l'écart des autres. Mais je ne pensais pas qu'il était aussi massivement rejeté. Ses erreurs occultaient, aux yeux de ses camarades, celles des autres, et les attaques prenaient une tournure personnelle. Moi qui avais voulu l'aider à sortir de sa réserve, et qui avais cru limiter les risques en l'exposant le moins possible, je me trouvais face à une levée de bouclier inacceptable, et qui risquait d'être vécue comme une humiliation publique. Je me mis alors en colère et arrêtai l'exercice. Je leur rappelai qu'ils étaient tous là pour apprendre, et qu'aucun parmi eux ne pouvait prétendre être supérieur aux autres. Je leur

rappelai également les règles élémentaires de respect, qui ne s'adressaient pas seulement à moi, mais à chacun d'entre eux. Si je constatai que Grégory était un peu rasséréiné par mon intervention, et si le pire avait été évité, je ne fus pas bien convaincue d'avoir interpellé la classe. Aussi j'en parlai à mes collègues, qui eux aussi avaient constaté sa mise à l'écart, et nous décidâmes d'aborder la question au conseil de classe, qui était proche. Et ce fut à ce conseil de classe que j'appris la stigmatisation d'une autre élève, Marine, qui était régulièrement insultée par ses camarades.

Même si une intervention particulière auprès des délégués, et une responsabilisation de la classe, rappelée par chacun des professeurs à l'issue du conseil, ont permis d'améliorer le sort de ces élèves en provoquant quelques réactions de bonne volonté, l'ambiance de la classe demeure fluctuante et fragile. Quelques élèves essaient d'intégrer les deux nouveaux venus à leur groupe, ou de prendre à l'occasion leur défense, mais globalement la classe est tiraillée par trop de tensions et de conflits pour que l'oral puisse être pratiqué en toute confiance. Trop d'élèves appréhendent l'exercice ; or, comme il ne peut être pleinement profitable sous la contrainte, cela limite à l'excès la frange d'élèves susceptibles de venir au tableau. J'essaie donc de faire écrire au tableau des phrases courtes, par le plus grand nombre d'élèves possibles, pour que l'exercice conserve un caractère commun, et ne revête pas d'enjeux individuels. Mais ce genre d'activité n'est pas aussi pleinement profitable qu'il pourrait l'être, et ce n'est pas par ce vecteur que je peux créer une dynamique de classe. Il peut être utile pour travailler des points particuliers de grammaire ou d'orthographe, mais il faut toujours parer aux éventuels débordements, et songer aux risques de dérapages.

B. Canaliser et dynamiser la participation

Ainsi, si je voulais répondre à deux objectifs de la pratique de l'oral précisés dans le bulletin officiel n°23 du 10 juin 1999 :

- « - Conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect de l'opinion d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en groupe.
- Faire acquérir à chaque élève la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres. »⁶,

il me fallait privilégier d'autres formes de pratique. En effet, la simple participation orale, si quotidienne qu'elle peut sembler aller de soi ou ne pas constituer une question par elle-même, devint un enjeu, parce qu'elle est le terrain même sur lequel se manifestent les rapports de pouvoir et d'influence entre les élèves.

1) Premiers écueils

Le professeur néophyte se trouve rapidement confronté au double écueil de la participation orale : soit les élèves restent passifs, majoritairement plongés dans le mutisme, en attendant que le cours se forge sans eux. Soit, inversement, les réponses fusent dans tous les sens, deviennent difficilement gérables, et en viennent à des digressions humoristiques.

Ainsi, pendant ma deuxième séquence, dont l'objectif général était de savoir dresser avec justesse le portrait d'un héros, je consacrai ma première séance à une lecture d'image. Je demandai à mes élèves de repérer, à partir de la couverture d'une bande dessinée, les indices visuels de l'époque et du lieu de l'action, et d'émettre des hypothèses concernant le genre du livre. Comme l'image de couverture était porteuse de nombreuses références, les élèves se sont mis à dire tout ce qui leur passait par la tête. Je me retrouvais face à des suggestions très intéressantes, comme par exemple celle de Brice, qui, regardant les costumes, pensait à l'époque de Louis XIV, et à des questions très pertinentes, comme celle de Thomas, qui ne comprenait pas comment des personnages de cette époque pouvaient se trouver sur la Lune. Mais ces remarques étaient noyées dans un brouhaha, certes enthousiaste, mais de plus en

⁶ Le collège des années 2000. Texte d'orientation. Présentation des mesures, supplément au bulletin officiel n°23 du 10 juin 1999, p.24 : « l'apprentissage de l'oral »

plus amusé, et s'éloignant de la question. Ainsi, lorsque nous en vîmes à nous interroger sur le titre de l'ouvrage, et que je demandai à mes élèves ce que pouvait leur évoquer l'expression « de Cape et de Crocs », ils en sont venus à évoquer leurs souvenirs de littérature enfantine, depuis Mona la Vampire, jusqu'aux ... Schtroumpfs !

Un peu désemparée devant des réactions puériles auxquelles je n'avais pas songé, je fus assez satisfaite de pouvoir poursuivre la séance un autre jour. En effet, il ne s'agissait que d'un premier « débroussaillage » de l'image, qui faisait suite à une évaluation. Je pouvais donc comprendre que mes élèves aient eu envie de se distraire. Par ailleurs, plusieurs élèves s'étaient montrés surpris de constater qu'une bande dessinée, qui est pour eux synonyme de jeunesse et de loisirs, pouvait être adressée à des adultes — alors même qu'elle mettait en scène des animaux —, et étudiée en classe. Ce support ne leur paraissait pas sérieux, et ils s'étonnaient de le voir si riche en indices culturels. Donc, d'une part je m'étais sentie débordée par leurs réactions, et je m'en voulais de n'avoir pas mieux su cadrer leurs réactions. Mais en même temps cette lecture d'image exigeait une approche collective, et je voyais bien qu'ils disposaient, à eux tous et à condition de savoir s'écouter et se répondre, de tous les éléments permettant d'en construire le sens. Et il fallait absolument que je parvienne à rester dans cette ligne, car, comme le préconise le rapport de M. Boissinot, il s'agit, pour mener un cours de façon vivante et dynamique, de

« poser des questions ou donner des consignes vraiment ouvertes, où l'élève n'a pas à deviner, lui qui ne sait pas, la réponse à des questions posées par celui qui sait, ce qui suppose d'éviter une attitude normative ; préférer les consignes de recherche aux questions sur le mode stimulus / réponse »⁷

Il me fallait donc trouver des techniques et des parades, afin de rester fidèle à cette exigence, tout en conservant une atmosphère propice au travail. Plus précisément, il fallait parvenir à la fois à valoriser les bonnes réponses, et tout d'abord à les mettre en relief, et à dissuader les digressions volontaires destinées à amuser. Ma tutrice me conseilla de ne pas laisser s'installer un oral spontané et désordonné, au cours duquel je recueillerais çà et là une bonne réponse dans un brouhaha général. Il faut en effet que les élèves puissent entendre les propositions de leurs camarades, ce qui seul peut donner lieu à une progression interne du

⁷ Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale n°99-023, « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », septembre 1999 (rapporteur Alain Boissinot), p.74

cours, par un procédé de reprise et d'approfondissement des réponses. Je ne devais pas céder à mon propre enthousiasme devant des réponses judicieuses, et me contenter de l'implication réelle de quelques élèves, dans une agitation qui ne permettrait pas à tous les élèves de suivre. Combien en effet se rendaient compte de ce que disaient leurs camarades ?

Je tentai donc de mieux répartir la trace écrite dans chaque séance, afin de concentrer à chaque fois l'activité orale sur un point d'observation, aussitôt noté. Ces moments d'écriture permettent aux esprits de s'apaiser, et de mieux repartir par la suite sur une autre question. Les élèves ont ainsi mieux conscience du caractère constructif de l'oral, et n'ont pas le sentiment d'un épisode prolongé de détente, suivi d'un travail fastidieux d'écriture. Cela correspond à une pratique encouragée par le rapport de M. Boissinot, qui est d'« aider la prise de notes en l'allégeant, en l'organisant par brefs moments de synthèse, en réutilisant les formules des élèves »⁸. En effet, une plus grande attention est portée à l'oral et à l'écrit lorsqu'ils alternent et permettent de varier les activités dans une même séance. Et cela peut aussi contribuer à « changer les représentations sur la pratique de l'oral », et « faire prendre conscience [aux élèves] que c'est un travail nécessaire et exigeant ».⁹ Veiller à extraire, de chaque moment dialogué du cours, ses apports culturels et littéraires, montre bien aux élèves le caractère constructif ou opératoire de l'oral.

Une autre réponse à ce type de problème me vint de la séance de GAP consacrée à la didactique de l'oral : la formatrice nous conseilla, face à des élèves « boute-en-train »¹⁰ qui cherchent à amuser leurs camarades en tournant en plaisanterie certains aspects du cours, de leur donner une feuille où ils pourraient noter leurs plaisanteries, en s'engageant à leur laisser quelques minutes en fin de cours pour les lire à leurs camarades. Ainsi, lors d'une séance où Antoine était particulièrement en verve, au lieu de le menacer d'une punition, solution qui risquait d'être répétitive et somme toute peu efficace, je lui proposai d'écrire ses remarques, et d'en faire la lecture publique pendant les dernières minutes du cours. Il réagit avec enthousiasme, et deux de ses camarades, Thibault et Jessika, demandèrent eux aussi une feuille pour en faire autant. J'ajoutai la clause restrictive de faire ce travail seul, car leurs voisins de tables s'intéressaient, eux aussi, à l'opération. Et je constatai avec plaisir que, au bout de trois minutes tout au plus, tous trois semblaient avoir épuisé leurs ressources

⁸ *Ibid.*

⁹ Le collège des années 2000. Texte d'orientation. Présentation des mesures, supplément au bulletin officiel n°23 du 10 juin 1999, p.24

¹⁰ Cf. Annexes

humoristiques. Antoine ajouta encore une phrase une dizaine de minutes plus tard, hésita, et abandonna à regret son stylo. Tant et si bien qu'à la fin de l'heure, tous avaient rangé leur feuille, en espérant que je ne me souviendrais pas de notre accord. Je consultai du regard les intéressés, et, constatant qu'ils ne souhaitaient pas parler, et que leurs camarades sentaient qu'ils les mettraient dans l'embarras s'ils réclamaient le fruit de leurs réflexions, je m'en tins à leur renoncement implicite. A partir de ce jour, il m'a suffi de faire une simple remarque pour arrêter ce genre de plaisanteries. Mais cela résolvait seulement une partie, certes importante mais limitée, de ce double problème d'une régulation et d'une dynamisation de l'oral.

2) Approfondissement de la question

Dans mon cheminement vers une meilleure compréhension et une meilleure pratique de l'oral dans ma classe, la visite formative m'apporta une aide très précieuse. J'étais alors dans la neuvième séance de ma troisième séquence, consacrée à la lecture et l'étude d'une œuvre intégrale : Michel Strogoff, de Jules Verne. A ce moment, je m'étais déjà rendue compte de la difficulté que représentait l'étude de cette œuvre en cinquième, mais je l'avais programmée avant de pouvoir bénéficier des conseils de la formatrice du GAP cinquième, et le processus d'achat et de lecture de l'œuvre ayant déjà été enclenché, il me fallut bien réaliser ma séquence ... Je me trouvais donc près de la fin de ma séquence, et je voulais dégager, dans le chapitre XIV, « La nuit du 5 au 6 octobre », les marques d'anticipation et de rétrospection dans le récit. Je demandai donc à mes élèves de dégager les indices qui préparent la révélation selon laquelle Michel Strogoff n'est pas aveugle. Mickaël me répondit que l'on comprenait qu'il n'était pas aveugle parce qu'il parvenait à tuer Ivan Ogareff. Or, cette réponse était manifestement erronée, puisque Ivan Ogareff commence par être envahi par un terrible soupçon, a la révélation intuitive que Michel Strogoff le voit, et perd totalement ses moyens lorsqu'il entend, de la bouche même du héros, qu'il n'est pas aveugle. Sa mort n'est qu'une conséquence de cette révélation, qui est le véritable tournant de la scène. Or, embarrassée par cette réponse qui risque de me faire perdre du temps, je l'évacue rapidement après avoir expliqué son erreur à Mickaël.

Pendant l'entretien qui suivit cette séance, l'inspectrice me souligna l'inégalité de mon traitement des réponses : j'avais traité l'erreur de Mickaël en quasi-aparté, tandis que j'avais bien répercuté à l'ensemble de la classe la réponse suivante de Florian, qui était juste et me

permettait de faire une avancée décisive dans le cours. En agissant ainsi, je risquais de décourager les élèves les plus faibles, en leur donnant le sentiment qu'ils n'apportaient rien au cours. Et, par ailleurs, elle me souligna l'importance de la deuxième facette de l'enseignement, qui n'est pas seulement de transmettre des contenus, mais aussi et fondamentalement des méthodes. Une séquence sur Michel Strogoff doit bien sûr viser une compréhension de l'œuvre. Mais, au-delà de cet objet, il faut aussi apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions face à un texte. Il ne s'agit pas seulement de dégager la bonne interprétation du texte étudié, mais de comprendre en quoi et pourquoi une réponse ou une lecture peut être erronée. Or, pour y parvenir, l'outil privilégié est précisément l'erreur, parce que, si elle est interrogée, elle permet de mettre en lumière les réquisits d'une réponse juste.

L'inspectrice m'expliqua que, lorsque l'on débutait, la réaction normale était de croire que l'on avançait bien dans un cours lorsque les réponses correspondaient à nos attentes. Mais le travail de fond de notre métier est de se confronter aux erreurs pour les redresser, parce qu'alors nous donnons à nos élèves des outils réutilisables dans d'autres situations, pédagogiques ou personnelles. Le mot d'ordre principal, dans une séance, est de « ne pas chercher de bonnes réponses, mais des réponses ! ». Et, au lieu de censurer les « mauvaises » réponses, il faut essayer d'en tirer le meilleur parti possible, en les plaçant dans le cadre où elles trouvent leur justification. Ainsi, depuis ce jour, j'essaie d'intégrer au maximum dans mon cours les éléments positifs de ces réponses erronées, soit en conservant ce qui peut entrer dans ma problématique — afin d'éviter de partir dans de trop larges digressions —, soit en demandant au groupe s'il trouve cette réponse intégrable, et pourquoi. Cette seconde option est un moment de fragilisation de l'élève qui m'a donné cette réponse, parce que tous ressentent très fortement le jugement de leurs camarades. Cela m'amène à travailler sur mes propres réactions, car la bonne réponse peut parfois sembler évidente, alors qu'il faut d'abord considérer leurs propositions comme des hypothèses soutenables, si l'on veut comprendre la cause de leurs erreurs. J'essaie donc de valoriser au maximum les réponses, d'abord pour illustrer le respect qu'ils se doivent les uns envers les autres, et leur montrer par l'exemple que toute idée a sa raison d'être. Ensuite, donner toute sa place à une erreur est le meilleur moyen de mettre à l'épreuve leurs connaissances, de vérifier qu'eux-mêmes ne répondent pas par hasard ou en vertu d'une vague intuition. Il s'agit d'un exercice commun de rigueur, qui seul peut mener mes élèves à une plus grande autonomie.

Des pistes supplémentaires pour intégrer les réponses erronées à mon cours, sans pour autant partir dans des digressions, m'ont été fournies par la suite, lors de mon stage de pratique accompagnée en lycée.

Lors d'une séance consacrée au commentaire du poème de Robert Desnos, « Le Paysage »¹¹, extrait du recueil Contrées, en première ES, la classe parvient bien, dans sa globalité, à dégager le rapprochement établi entre l'image du printemps, et celle de la jeunesse de l'amour. Mais Thibault conteste l'idée naissante, selon laquelle les « sentiers sans détour » de la première strophe exprimeraient la simplicité et la franchise liées à cette jeunesse de l'amour, et comprend ce passage comme la manifestation d'un destin. Son interprétation me surprend et suscite peu d'écho auprès de ses camarades, qui réagissent comme s'il pinailait. Comme personne ne reprend ou ne conteste son idée, je me retrouve interlocutrice privilégiée, voire unique, et je ne parviens que difficilement à le convaincre, d'une part que la signification de la strophe ne va pas dans ce sens, et d'autre part que le destin peut avoir des chemins tortueux. Nous perdons ainsi beaucoup de temps sur cette question, au risque d'ennuyer le reste de la classe, qui ne se sent pas très concerné par cette question. Ma conseillère pédagogique me fait remarquer, lors de l'analyse du cours, que j'aurais pu lui demander de relever les indices de la présence d'un destin dans le poème, ce qui aurait suffi à lui montrer son erreur, et aurait évité des digressions un peu fastidieuses pour les autres élèves. Il ne faut pas hésiter à faire approfondir, par l'élève, ses propres questions, en ne cherchant pas directement à le convaincre, mais en l'amenant à trouver par lui-même la réponse. En fait, il s'agit d'adopter le même procédé que face à une réponse imprécise : il faut prendre appui sur ce qui est dit, afin de demander un approfondissement, et non tenter d'apporter une réponse de l'extérieur.

Ces deux façons de procéder : interroger la classe sur une réponse, ou réinterroger l'élève pour l'amener à adopter une posture critique vis-à-vis de ses propres idées ou impressions, me semblent correspondre à deux attitudes de l'enseignant préconisées par le rapport de M. Boissinot :

« - prendre en compte les réponses des élèves, et notamment considérer les erreurs, sans les évacuer ni simplement les rectifier : chercher en quoi elles sont la trace d'un apprentissage en cours, quels renseignements positifs ou négatifs elles apportent ;

¹¹ Cf. Annexes

- poser des questions qui aident l'élève à aller plus loin dans sa réflexion ou dans sa formulation, à préciser sa pensée ; inversement, ne pas anticiper sur les réponses des élèves »¹²

Je m'efforce donc, dans cette optique, de poser des questions aussi larges et ouvertes que possible, en début de cours, puis de les ajuster aux réponses des élèves, afin de construire un cheminement, au lieu de « centraliser » toutes les réponses autour d'une question générale. Cela permet aux élèves d'être acteurs de la progression du cours. Mais cela suppose aussi qu'un maximum d'élèves aient envie de participer. Or, malgré mes tentatives pour encourager les prises de parole, les élèves les plus faibles ont du mal à sortir de leur mutisme. J'ai donc essayé de mettre en œuvre certaines techniques pour mieux répartir la parole dans la classe : pour pallier le problème de lenteur de certains élèves, je m'efforce, le plus souvent possible, de suivre les recommandations du rapport de M. Boissinot, en « donn[ant] un temps de réflexion, de recherche individuelle ou collective avant de recueillir des réponses »¹³. Cela développe le travail au brouillon, et empêche certains élèves de rester passifs pendant le déroulement du cours, à condition bien sûr que le professeur vienne regarder leur travail, et n'hésite pas à les aiguiller et les aiguillonner.

Je m'applique aussi, dans la plus large mesure possible, à « interroger nominativement, pas toujours les mêmes volontaires, pas forcément les plus rapides [...] »¹⁴, même si interroger les élèves ne les amène pas forcément à sortir de leur silence, soit par un excès de timidité qui leur fait perdre leurs moyens, comme dans le cas de Victoria, soit par un retrait et un manque d'enthousiasme affiché vis-à-vis du cours, comme dans le cas de Mélanie. Il est aussi souvent tentant de vouloir « gagner du temps » en s'adressant à ceux qui trépignent d'impatience en attendant d'être interrogés. J'essaie de trouver un équilibre, en rappelant à ces élèves qu'ils ont déjà beaucoup participé, en leur demandant de patienter, et en précisant que j'aimerais interroger quelqu'un d'autre. Il est important en effet de ne pas décourager les bonnes volontés, mais de ne pas pour autant laisser trop d'élèves se désinvestir du cours. L'enjeu est de parvenir à orchestrer la séance, ce qui demande de prêter attention à tous les élèves, y compris ceux qui voudraient se faire oublier.

¹² Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale n°99-023, « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », septembre 1999 (rapporteur Alain Boissinot), p.74

¹³ M. Boissinot, *Op.cit.*, p.74

¹⁴ *Ibid.*

Lorsque l'on en prend l'habitude, ce genre d'exercice finit par ne plus demander d'attention particulière. Ou, si l'on en vient à en prendre à nouveau conscience, c'est malheureusement parce que la séance ne fonctionne pas bien. Le nombre d'élèves qui s'impliquent dans le cours, et la profondeur de leurs remarques ou de leurs questions, est en effet un bon indice de la réussite de la séance. S'il faut sans arrêt les relancer, cela indique que le cours ne part pas suffisamment de ce qu'ils savent, pour aller vers ce qu'ils ne savent pas. La parole ou le silence des élèves est un miroir qui me permet d'évaluer mes séances, et de savoir sur quels points je devrai revenir – autrement, bien sûr. Ce genre d'expérience m'est arrivé lors de ma deuxième visite. J'étais alors dans la troisième séance de ma septième séquence, consacrée à la lecture de la troisième œuvre intégrale : Yvain, le Chevalier au Lion. Je voulais absolument remplir mon objectif, qui était ordonné à la préparation d'un travail d'écriture. Je voulais faire découvrir à mes élèves par quels moyens l'auteur décrivait un lieu merveilleux, afin de leur donner les outils nécessaires à une telle description. Cela m'a amenée à reléguer au second plan tout ce qui pouvait relever du plaisir de la lecture. Mes élèves sont restés très en retrait du cours, je devais sans arrêt les solliciter, et, finalement, je crois malheureusement les avoir ennuyés.

Savoir gérer l'oral, c'est aussi savoir partir de ce qui, spontanément, intéresse les élèves, afin de les amener à travailler sans s'en rendre compte. Même si j'essaie de penser mes objectifs en fonction de mes élèves – aussi bien en fonction de leurs centres d'intérêt que de leurs difficultés –, il m'arrive encore de les subordonner, dans un second temps, à ces objectifs. L'oral et le contact avec mes élèves me permettent de me rendre compte de la réussite ou de l'échec de mes moyens d'approche, et souvent me permettent d'infléchir un peu le cours afin de les « récupérer ». Et, plus foncièrement, cela m'amène à repenser l'organisation de certaines séances, afin, je l'espère, d'être plus percutante dans la suite de l'année, et pendant les années à venir. Ainsi, je pense qu'il faut que je parvienne à mieux répartir l'abord des notions de langue, afin que mes séances à dominante de langue apparaissent davantage comme des révisions, et soient d'un abord moins ardu pour les élèves. Au lieu d'enchaîner les phases d'observation, d'élaboration du cours, puis d'application, il serait préférable de distribuer l'observation sur plusieurs séances, non pas en faisant quelques remarques au passage, mais en faisant noter peu à peu les éléments qui seront réinvestis. En effet, ce qui n'est pas noté ne laisse aucune trace dans les esprits des élèves les plus faibles. L'oral est donc, dans ce cadre, un moyen de prospecter, puis de vérifier la compréhension, et

un indice me permettant de réajuster ma pratique, mais les modifications à apporter concernent tout aussi bien l'écriture.

3) **La présence de l'enseignant**

L'importance d'avoir du répondant face aux propositions des élèves, non en un sens dogmatique, mais dans un esprit de dialogue et d'interrogations partagées, entre dans une préoccupation plus générale concernant l'attitude à adopter pour dynamiser la classe. Ma tutrice et ma formatrice GAP avaient déjà souligné l'importance d'une « théâtralisation » des propos et des actions de l'enseignant, afin de capter et garder l'attention des élèves. Les élèves sont en effet un public exigeant, qui n'est pas acquis d'avance, et auquel il faut faire sentir l'intérêt du cours, en s'impliquant physiquement dans sa présentation. Cela requiert des changements de ton et des ruptures de rythme, exercice difficile lorsqu'il y a tant de choses à penser et à observer dans un cours ! Et ce travail sur la voix s'accompagne d'une prise en compte de l'implicite et du préverbal.

L'oral, ou plutôt l'oralité, si l'on prend en compte l'ensemble des attitudes qui accompagnent la parole et participent de son sens, rencontre ici la question de l'autorité. Le premier comportement déterminant pour prendre la classe en mains est d'apprendre à s'éloigner du bureau et du tableau, afin de se déplacer dans la salle. Cela crée un véritable contact avec les élèves, et encourage leur travail en montrant que nous nous intéressons de près à ce qu'ils écrivent. Cela permet aussi de vérifier le degré de compréhension du cours, et de prodiguer, çà et là, quelques conseils ou quelques précisions. Mais ces déplacements sont d'autant plus efficaces qu'ils s'accompagnent d'un regard sur chacun. Cette activité prédiscursive est essentielle pour prévenir le problème des bavardages, car les élèves commencent souvent par se distraire avec leur matériel, avant d'en venir à discuter. Et si l'on reprend un élève « simplement » parce qu'il ne suit pas le cours, sans pour autant le perturber, cela dissuade les éventuels perturbateurs d'entrer en action. En effet, plus notre seuil de tolérance sera élevé, plus les élèves se permettront d'enfreindre les règles, jusqu'à la sanction. Et il est finalement beaucoup plus économique de réagir à la première incartade, où une remarque, un geste ou un regard peuvent suffire — par exemple, confisquer le compas, le correcteur ou le rouleau de scotch qui les occupe tant —, plutôt que d'attendre d'avoir à punir pour obtenir le silence. Mais il est difficile de voir tout ce que font les élèves, et c'est une compétence qui s'acquiert progressivement, avec l'expérience. Je suis encore très loin de voir

tout ce qui se passe dans mon cours, mais je constate avec bonheur que je le vois de mieux en mieux, et que mes élèves en ont conscience.

Les déplacements et le regard permettent d'occuper l'espace de la classe et d'être pleinement présent, et non seulement concentré sur le contenu du cours. Cela permet de poser son autorité, car, comme nous l'ont souligné les formateurs du module « le corps et la voix de l'enseignant », l'espace est une métaphore du pouvoir. Mais l'utilisation de cet espace peut aussi avoir une fonction spécifiquement pédagogique, si elle a un rôle d'illustration de nos propos. Elle peut en effet accompagner les explications en facilitant leur compréhension. Ainsi, les formateurs nous ont conseillé d'organiser notre parole dans l'espace, en développant des points différents en des lieux distincts, ou en décrochant visuellement, par des gestes ou des déplacements, une consigne de son commentaire. En effet, de même qu'il est important, pour donner des repères sensibles à notre auditoire, de savoir marquer des silences entre les idées, il est aussi plus facile de passer d'un point à un autre lorsque le changement est souligné par un déplacement corporel.

Ainsi, l'« oral » de l'enseignant est lui aussi objet d'un travail particulier, qui est proche du théâtre. Il est crucial de savoir se mettre en scène, et de soigner sa diction, pour faciliter le travail de l'élève, même si notre attention ne peut porter à chaque fois que sur un ou deux points précis, et si l'amélioration n'est en conséquence que très progressive. Ce travail peut porter sur des points particuliers : par exemple, lors de mon stage en lycée, ma conseillère pédagogique me fit remarquer que j'avais parfois tendance à ne pas prononcer distinctement mes fins de phrases. Le schéma de la phrase déclarative étant montant, puis légèrement descendant, il me faut veiller à rester audible lorsque je finis de développer une idée — et ce d'autant plus que le dernier mot est souvent le plus important ...

Mais ces améliorations sont parfois plus difficiles à obtenir : ainsi, ma tutrice insiste sur l'importance d'introduire des changements de ton et de rythme dans mes propos, afin de mieux capter l'attention de mes élèves. Mais je n'y parviens encore que de façon épisodique...

II. L'oral, outil de travail et de progression

Par rapport à l'écrit, l'oral a l'avantage d'être d'un accès plus immédiat, et donc de favoriser la compréhension, particulièrement auprès des élèves en difficulté. Aussi, afin de réduire l'écart de résultats entre les élèves, il est important de travailler l'oral en vue de l'écrit, sur un mode, en quelque sorte, propédeutique.

A. L'oral vecteur de compréhension : l'étude d'une pièce de théâtre

1) **Réflexions préparatoires : comment aborder l'étude d'une pièce de théâtre ?**

Puisqu'une pièce de théâtre est avant tout écrite pour être représentée, l'abord d'une œuvre de ce genre devrait permettre de traiter l'oral comme un objet d'étude à part entière. Mes élèves, qui avaient déjà été sensibilisés à une pratique du théâtre, ont réagi avec enthousiasme à l'idée même d'étudier une pièce, et plusieurs d'entre eux m'ont fait part de leur désir de la jouer. Et en effet, l'abord le plus constructif pour des élèves est probablement la mise en place d'un projet d'atelier théâtre, faisant appel aux conseils d'un comédien concernant la mise en scène et les différentes interprétations possibles de la pièce. Mais il était trop tard pour un tel projet, qui requiert une certaine logistique et doit être mis en place dès le début de l'année – et même être prévu une année auparavant. Il m'était donc impossible de travailler de façon aussi complète sur la mise en scène, la mise en voix, et le jeu des acteurs.

Par ailleurs, je me suis dit en début d'année que, souvent, les ateliers théâtre ne s'adressaient qu'à un nombre restreint d'élèves, déjà volontaires et motivés. Même si la représentation finale est un divertissement qui s'adresse à tous, la majorité des élèves ne dispose alors que d'un regard extérieur sur le jeu théâtral. Aussi, ce type d'activité ne pouvait de toute façon se substituer à un travail adapté à la taille de ma classe. Je devais susciter l'intérêt des plus réfractaires, en prenant appui sur les plus enthousiastes, sans cependant ne m'adresser qu'à eux.

A cette impossibilité de mener un travail de fond sur l'oral, liée à un manque de temps et de logistique, s'ajoutait la difficulté d'offrir un accès aisé à un texte du XVII^e siècle.

J'aurais en effet souhaité étudier Les Fourberies de Scapin, pièce dont je possède une adaptation. Malheureusement, un tiers des élèves l'avait déjà vue et même en partie jouée en sixième. Grâce aux conseils de ma responsable de GAP, je me suis tournée vers Le Médecin Malgré Lui, œuvre qui m'a permis de faire un rapprochement avec le fabliau du Moyen-Age Le Vilain Mire¹⁵. Le point d'ombre est que je n'ai pas réussi à me procurer d'adaptation. Je craignais donc, au début de ma cinquième séquence, de laisser beaucoup d'élèves au seuil de cette pièce, par manque de moyens adaptés.

2) Mises en œuvre

Cherchant à impliquer le plus grand nombre possible d'élèves dans une activité qui fût de l'ordre de la représentation, j'optai pour un fractionnement de la pièce ; chaque scène étudiée devrait être interprétée par un groupe d'élèves différent. Mais il me semblait difficile de faire apprendre une scène sans l'avoir étudiée au préalable ; comment en effet penser que les élèves comprendraient le jeu subtil des didascalies et des apartés dans la scène IV de l'acte I, si nous n'avions pas auparavant explicité les enjeux du passage ? Et, en cas d'erreur, sauraient-ils retrouver la souplesse nécessaire pour aborder le texte à nouveaux frais, s'ils s'étaient déjà entraînés et habitués à le réciter et le jouer d'une manière particulière ?

Je me tournai donc vers l'idée d'un oral opératoire, de représentations improvisées qui permettraient de mettre à jour les difficultés du texte. Face aux impératifs de temps, je décidai de systématiser cette pratique, et je renonçai à l'idée d'une représentation parfaite, au profit d'un travail en temps réel sur l'interprétation des scènes étudiées.

L'oral est ainsi devenu un outil opératoire permettant de gagner du temps dans le cours. En effet je m'aperçus rapidement que cette pratique avait un double intérêt : d'une part, elle permettait aux élèves les plus faibles d'entrer rapidement dans le sens de la pièce, tout en témoignant un plaisir manifeste. D'autre part, elle agissait sur l'attitude des acteurs de chaque scène, les obligeant à passer d'une représentation de soi à la représentation de personnages.

Le procédé de représentations à caractère opératoire s'est avéré lui-même multiple, et porteur d'intérêts variés. Pour la première scène de l'acte I, consciente de l'importance décisive du premier contact des élèves avec la pièce, je choisis des élèves motivés, dont le

¹⁵ Pour la maquette de la séquence, cf. annexes

goût pour le théâtre était déjà manifeste. Le texte à la main, ils s'efforcent de trouver l'intonation juste, les gestes adaptés, et la « magie » du théâtre agit sur la classe. Même les élèves les plus turbulents sont suspendus à leurs lèvres, et le rire suscité par les insultes montre que déjà Sganarelle et Martine percent sous les camarades de classe.

La scène V offre plus de difficultés : les personnages sont plus nombreux, et la situation complexe. Deux intrigues se croisent, et les personnages doivent commencer par parler séparément avant de se rencontrer. Lucas et Sophiane doivent jouer le rôle des deux serviteurs, mais Sophiane a du mal à entrer dans son rôle. Le fait qu'il soit en représentation devant ses camarades occulte pour lui le texte et la façon de le jouer. Il souhaite s'amuser, faire rire ses camarades, mais pas forcément en « jouant le jeu » de la représentation. Il regarde plus ses camarades que les autres acteurs, et se fait sans cesse rappeler à l'ordre par ces derniers pour dire son texte. Le groupe-classe se met alors à remplir une fonction régulatrice : ses camarades protestent et lui font passer qu'il gâche leur plaisir en ne s'impliquant pas suffisamment dans ce qu'il fait.

Philippe Blanchet, dans son article « Pratiques de l'oral, variations linguistiques et maîtrise des discours : de la théorie ... aux Instructions officielles. »¹⁶, souligne l'importance de la situation d'énonciation dans les actes de parole. La contextualisation détermine en effet la norme à mettre en œuvre dans le discours. Or, lorsque le texte date du XVII^e siècle, et que le langage est si éloigné de celui de nos conversations courantes, il s'avère indispensable, pour saisir le texte, de transformer l'ambiance d'une salle de classe, pour entrer dans l'univers de l'œuvre. Ainsi, la représentation théâtrale est un vecteur indispensable de l'entrée de élèves dans le sens de la pièce. Mais elle n'a malheureusement jamais revêtu un caractère achevé, faute de temps.

Tous les élèves n'ont pas joué de scène, mais tous ont réagi aux interprétations de leurs camarades. Et j'ai profité du fait que certaines scènes, importantes pour l'intrigue, ne soient pas étudiées en détail, pour les faire lire à plusieurs voix par les élèves qui n'osaient pas se donner en représentation. Cela a permis à des élèves timides de travailler le ton et le volume de leur voix, et de s'impliquer dans la production d'effets comiques, sans se mettre directement en danger.

¹⁶ Lettres Ouvertes aux enseignants de Français, n°10, juin 1998, CRDP de Bretagne, Dossier « Enjeux de l'oral », pp. 22 – 23.

3) Bilan critique :

L'évaluation sommative de la séquence consistait en la rédaction d'une nouvelle scène, dans laquelle Sganarelle devait tenter de guérir un enfant bossu. J'observe que la consigne a été globalement respectée, alors que certains élèves, comme Céline, ont habituellement beaucoup de mal à comprendre ce que l'on attend d'eux. Même si le niveau de langue pose encore problème, étant trop moderne et trop familier, je constate avec plaisir que les enjeux du devoir ont été compris. Même si la présentation du dialogue est perçue comme la transcription d'un entretien familial, la rédaction est devenue plus cohérente et structurée. En permettant aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages, l'oral a préparé l'écrit final de façon plus concrète que n'aurait pu le faire le simple spectacle de la prestation d'autrui. Cette expérience a été enrichissante pour tous, mais il est dommage que nous n'ayons pas pu travailler aussi sur la mise en scène achevée d'une pièce. Cela aurait en effet permis d'ériger l'oral en une activité totale, et non seulement en une pratique finalisée par d'autres objectifs.

Des discussions avec ma formatrice GAP, ainsi que des documents qu'elle m'a fournis, m'ont permis de comprendre qu'il est possible de faire un travail achevé sur la représentation théâtrale, sans pour autant ne s'adresser qu'à un public restreint. Mais pour cela il faut prévoir plusieurs prolongements de la séquence sur le théâtre, notamment un atelier d'écriture, qui permet aux élèves de créer eux-mêmes les scènes qu'ils vont jouer. Ainsi, au lieu de faire de l'écriture le point d'aboutissement de tout travail, l'oral est véritablement pris pour fin, et ce d'une manière qui met aussi en valeur l'écrit. L'atelier d'écriture a l'avantage de donner naissance à un travail collectif, qui permet d'autant plus à chacun de trouver sa place. Et cela favoriserait aussi un travail sur les jeux de scène. En effet, cette année, j'ai demandé aux élèves d'interpréter les différentes scènes, le livre à la main, puisqu'ils ne connaissaient pas le texte. Mais, comme les formatrices nous l'ont souligné lors de la journée de formation consacrée au théâtre, ce genre de pratique nuit à un travail sur les gestes et la représentation. Partir des productions des élèves contribuerait à lever l'obstacle du texte, en facilitant son appropriation.

Une autre voie d'exploration serait de réinvestir le travail de compréhension des jeux de scène de la pièce de Molière, dans l'interprétation théâtrale du fabliau. Cela pourrait laisser

une plus large part à l'inventivité des élèves. Mais pour cela faudrait que j'aborde le fabliau dans une séquence séparée, permettant un prolongement des activités théâtrales, qui ne soit pas pour autant une prolongation indéfinie de la même séquence.

B. Quand l'oral peut faciliter l'écrit : Poésie et exercices de diction

Une autre idée me permettant de travailler l'oral pour le mettre au service de l'écrit m'est venue pendant ma sixième séquence, consacrée à la poésie. J'avais en effet prévu de faire apprendre et réciter à mes élèves le poème Après trois ans, de Verlaine. Mais comme ma formatrice GAP et ma tutrice m'avaient mise en garde contre le caractère répétitif de cet exercice oral, je lui ai d'abord donné la forme d'une autodictée, suivie du passage à l'oral de quelques volontaires. J'avais aussi bien veillé à donner aux élèves le choix de la longueur du texte qu'ils allaient apprendre : ils concouraient pour douze, quinze ou vingt points, selon le nombre de strophes apprises. Cela permet de les inciter à apprendre le mieux possible, sans pour autant dévaloriser les élèves qui se trouveraient en difficulté.

Apprendre un texte par cœur est un exercice très avantageux, notamment pour les élèves les plus faibles : la note ne reflète pas leurs lacunes, mais leur travail. Et, de façon comparable à ce qui peut se produire en langues vivantes, les textes représentent une provision de « trames syntaxiques » et d'« échafaudages discursifs »¹⁷, ainsi qu'une ressource de vocabulaire, qui pourront être réinvestis dans des travaux écrits. Et en effet, j'ai constaté que quelques élèves s'étaient inspirés du poème de l'autodictée, au moment de produire eux-mêmes un poème, lors de l'évaluation sommative. Mais le problème est que les élèves les plus faibles n'osent pas se produire à l'oral. Quatre élèves seulement se sont portés volontaires pour l'exercice de récitation. J'ai pu constater à nouveau que les élèves étaient très sensibles à l'expressivité, et incitaient leurs camarades à vivre leur texte. En effet, Enzo, qui s'est déconcentré et s'est mis à rire au milieu de sa récitation, a été jugé plus sévèrement par ses condisciples que Florian, qui, tout en mettant le ton, avait omis un vers. Enzo avait pourtant

¹⁷ Marie-France MAILHOS, « La communication orale dans la classe de langue ou : « l'homme dans la langue » », in Lettres Ouvertes aux enseignants de Français, n°10, juin 1998, CRDP de Bretagne, Dossier « Enjeux de l'oral », p.48.

soigné les liaisons, et respecté davantage la métrique, mais son manque de conviction dévaluait nettement sa prestation aux yeux de ses camarades.

Je me suis rendue compte, au cours de ces deux séquences, sur le théâtre et sur la poésie, que mes élèves étaient en train de s'accepter de mieux en mieux, et d'adopter une attitude plus constructive les uns vis-à-vis des autres. En effet, ils se sont mis peu à peu à attendre un investissement réel de leurs camarades passant à l'oral, et à reprocher aux amuseurs de ne pas jouer le jeu. Il m'a donc semblé intéressant d'étendre les pratiques d'oral, en proposant d'autres textes à apprendre. Et comme j'avais constaté que les textes pouvaient ouvrir la voie à une amélioration des productions écrites, je décidai, conseillée par ma formatrice GAP et par ma tutrice, de systématiser l'exercice au cours de la séquence suivante, en proposant cinq extraits différents, issus du roman de Chrétien de Troyes, Yvain, le Chevalier au Lion. La classe a été divisée en cinq groupes, chargés d'apprendre chacun un extrait.¹⁸ L'objectif était double : tout d'abord, sensibiliser les élèves à l'importance de la tradition orale au Moyen-Age, et aussi faciliter la production d'un récit ayant pour cadre le Moyen-Age, en fournissant des exemples de narrations et de descriptions relevant de cette époque. L'apport est aussi bien lexical que culturel.

Cette mesure ne m'a pas permis de donner une note à chacun, car la récitation venait compléter ou remplacer la lecture de l'extrait que nous allions étudier en classe. Un seul élève par groupe était donc interrogé ; il était soit volontaire, soit tiré au sort. J'ai constaté avec plaisir qu'une élève en difficulté, habituellement très timide et effacée, se portait volontaire pour réciter le premier texte. Comme cette élève a souvent des problèmes de mémorisation, elle avait choisi de ne concourir que pour quinze points, afin de concentrer son travail et d'assurer le meilleur résultat possible. Sa grande timidité ne lui a pas permis de restituer le passage de façon très expressive, mais elle a réussi à garder le sourire, est s'est très bien acquittée de l'exercice. Ses camarades ont réagi de façon positive : certains étaient soulagés d'avoir échappé à l'interrogation, mais en grande majorité les élèves étaient tout simplement contents de la voir sortir de son silence.

Cette expérience m'a confirmé une tendance à l'amélioration de l'atmosphère de la classe, tendance qui a été confirmée par mes collègues lors du conseil de classe du deuxième

¹⁸ Cf. annexes

trimestre. Il devient plus facile d'interroger des élèves qui ne sont pas des « leaders », parce qu'un plus large esprit de tolérance s'est répandu dans la classe. Mais il faut demeurer vigilant, car, lorsqu'il y a trop ou trop peu de volontaires, les élèves « pinailleurs » cherchent toujours à déplacer la pratique de l'oral vers un terrain personnel : ils cherchent à capter la parole, ou à la « réguler » selon leurs propres critères, en refusant parfois de s'intéresser à ce que dit tel ou tel de leurs camarades. Aussi, la solution qui me permet de mettre fin aux « pinailages », lorsqu'il y a trop ou trop peu de volontaires, est d'avoir recours au tirage au sort.

III. L'écrit au service de l'oral ?

Une pratique riche et profitable de l'oral présuppose souvent un travail écrit, car il est plus facile de bien s'exprimer lorsque l'on a une idée précise de ce que l'on a à dire. Cependant, il ne faut pas pour autant que l'oral se réduise à une simple mise en voix d'un travail déjà achevé, sous peine de le voir perdre toute vie, toute spontanéité, voire toute expressivité. Il faut donc réfléchir à une interactivité entre ces deux pratiques, qui, lorsqu'elles sont judicieusement convoquées, s'appellent l'une l'autre et s'enrichissent mutuellement au lieu de se faire obstacle.

A. S'exprimer et rendre compte d'une lecture : le danger d'un oral épiphénomène de l'écrit.

A l'occasion de la première lecture cursive, j'ai choisi, en m'inspirant des activités que j'avais pu observer dans la classe de sixième de ma tutrice, d'opter pour une table ronde de lecture, au lieu de me contenter de questionnaires écrits. Cela permet en effet de travailler toutes les composantes de l'oral : les élèves apprennent à présenter et à défendre un point de vue sur une lecture, et à améliorer leur expression – qu'il s'agisse de l'audibilité, de la tenue corporelle, ou du choix du vocabulaire et du niveau de langue. Ils doivent aussi s'entraîner à réagir et à répondre aux questions de leurs camarades, et, élément ô combien important dans cette classe, apprendre à écouter les autres, à respecter leurs paroles et leurs opinions. Tous ces éléments étaient intégrés, explicitement, à mon barème, ce qui a permis d'assurer l'écoute des uns par les autres.

Au cours de l'exercice, je remarque que, globalement, les élèves savent assez mal s'extraire de leurs notes. Cindy et Dylan lisent leur résumé de façon expressive, mais regardent très peu leurs camarades. Santiago, qui essaie de tenir compte de mes remarques, perd sa ligne lorsqu'il regarde l'assistance. Mais les interventions de ces trois élèves permettent une confrontation intéressante de leurs lectures. Tous trois ont lu L'Île au Trésor, de Stevenson, mais leurs approches sont très différentes. Cindy a privilégié la trame générale de l'histoire, Dylan a insisté sur l'enchaînement des aventures, et Santiago sur les rapports entre les personnages. Cela permet de présenter trois éclairages différents sur l'œuvre, et de souligner différents centres d'intérêt du livre.

L'exercice le plus fructueux en matière d'expression orale a probablement été effectué par Florian ; il a choisi de présenter Vendredi ou la Vie sauvage, de Michel Tournier, mais a malheureusement oublié son résumé. Se fiant à sa mémoire, il propose spontanément d'improviser, et réalise un résumé qui respecte bien les principales étapes de l'œuvre, sans se perdre dans les détails ni se montrer trop synthétique.

Lorsque nous faisons le bilan général des interventions, Brice me souligne ce qui est pour lui le problème spécifique de l'exercice : ne connaissant pas le texte par cœur, les élèves se réfugient dans la lecture, et n'osent pas improviser leurs phrases. Pourtant, nous remarquons que Florian, qui a dû improviser, n'a pas commis plus d'erreurs d'expression que ses camarades. Mais beaucoup d'entre eux ne se sentent pas assez sûrs d'eux-mêmes pour tenter cette expérience.

Aussi, je me propose, à l'occasion de la prochaine lecture cursive, de faire réaliser et présenter des « bandes-annonces » en binôme, selon les conseils donnés en GAP. En effet, les deux élèves devront expliquer le choix des extraits, et le fait qu'ils soient deux devrait les amener à présenter leur point de vue de façon comparative et complémentaire. J'espère ainsi retrouver le bénéfice de la confrontation de lectures différentes, tout en rendant difficile les exposés qui confinent à la lecture expressive.

B. L' « interview » de Molière : de la nécessité d'une préparation écrite solide

Au cours de ma cinquième séquence, consacrée à l'étude d'une œuvre de Molière, je me suis demandée comment je pouvais introduire des éléments d'histoire littéraire, et sensibiliser mes élèves à la biographie de l'auteur, tout en leur permettant d'être, là encore, des acteurs de leurs apprentissages. Or, la journée consacrée à la didactique de l'oral nous avait présenté de nombreuses pratiques innovantes, dont celle de l'« interview de Molière », qui a l'avantage d'offrir une approche vivante et concrète du XVII^e siècle.

Je me suis inspirée des conseils donnés en GAP, mais, de peur que la majorité des élèves se repose sur le travail de quelques uns, je n'ai pas réparti les tâches à l'avance : tous devaient faire le même travail de documentation, sans savoir qui serait, *in fine*, intervieweur ou interviewé. Le problème de cette approche est que les élèves ne se sont véritablement projetés dans aucun rôle, au moment de la préparation, ce qui fait que, malgré mes recommandations, ils se sont la plupart du temps contenté d'imprimer quelques pages sur internet, en lisant certes le contenu, mais sans s'interroger sur la portée et la complétude de leurs informations. Et, en ce qui concerne les questions posées, elles ont souvent consisté, au début, à chercher à prendre en défaut l'élève interviewé, en s'orientant vers des questions techniques ou de détail. Mais, peu à peu, des questions de fond ont surgi, concernant la réception de l'œuvre de Molière par ses contemporains. Il faut toutefois souligner l'évolution différente des deux groupes dans lesquels a été réalisé l'exercice.

Dans le premier demi-groupe, Sophiane, qui n'avait travaillé que de façon minimaliste, s'est immédiatement proposé pour organiser l'interview. Mais je dois rapidement le remplacer, car il ne joue pas correctement son rôle de présentateur et d'arbitre. Lucas a accepté de jouer le rôle de Molière, mais rapidement il se rend compte qu'il avait omis de prendre en compte la dimension humaine de l'auteur dans ses recherches. Il avait bien relevé les principales œuvres de Molière, ses dates et les principales étapes de sa vie, mais ne maîtrisait pas son sujet et ne s'était pas interrogé sur le vécu de l'auteur. Les élèves qui le questionnent en restent souvent, eux aussi, à des questions formelles et extérieures. L'exercice révèle à tous une lacune évidente dans leur documentation.

L'évolution du deuxième groupe est un peu différente : Florian se porte volontaire pour tenir le rôle de Molière, mais lui aussi se trouve désarçonné par les questions de ses camarades. Nous avons alors recours à un artifice : Cindy, qui visiblement s'est bien documentée sur la question, vient jouer à ses côtés le rôle de Madeleine Béjart. L'interview prend ainsi l'aspect d'une scène de comédie, faisant écho à la scène d'exposition du Médecin malgré lui ; Madeleine se met en effet à reprocher à Jean-Baptiste ses trous de mémoire, et c'est une maîtresse-femme qui se met à expliquer les grandes articulations de leur vie. Les autres élèves sont aussitôt entraînés sur un terrain plus humain, et deviennent sensibles au contexte de la vie de Molière ; des questions sont soulevées concernant la réception des œuvres par ses contemporains, et sur le statut des comédiens à cette époque.

Je me demande si l'évolution positive constatée entre les deux groupes n'est pas liée à deux facteurs : tout d'abord, à un plus grand sérieux de leur travail de recherche, mais aussi probablement au fait que le deuxième groupe a pu avoir connaissance des détails de l'exercice par leurs camarades, et donc chercher des informations complémentaires la veille au soir.

C. Réaliser un exposé

1) Un exercice différé

C'est seulement au cours de ma septième séquence que j'ai demandé à mes élèves de réaliser des exposés. Au mois de décembre, à l'occasion de ma séquence concernant les grandes découvertes, j'avais organisé un atelier d'écriture en binôme ou en trinôme – en raison des difficultés d'intégration des deux élèves habituellement mis à l'écart. Il s'agissait de rédiger un journal de bord, censé relater la découverte d'une terre inconnue. Mais je n'avais pas été pleinement satisfaite du résultat, car beaucoup d'élèves avaient cherché à bénéficier du travail de leur(s) camarade(s), sans s'investir véritablement dans la production écrite. La journée consacrée aux dispositifs spécifiques n'ayant pas encore eu lieu, je n'avais pas pensé à faire rédiger une copie par chaque élève, et le travail collectif autour d'une seule feuille ouvrait la voie à de nombreuses dérives. Cela fut particulièrement net pour le groupe dans lequel était Grégory : Jordan et David, qui rencontrent de plus grandes difficultés que lui, et sont souvent peu travailleurs, comptaient bien bénéficier de sa motivation pour obtenir une bonne note sans trop d'efforts. J'avais précisé, au début de l'atelier, que la participation de chacun était incluse dans le barème, et pouvait induire une différence de trois points entre les membres d'un même groupe. Mais, même dans cette perspective, ces élèves se sont sentis gagnants, et n'ont participé que de façon très marginale à la réflexion et à la rédaction de leur camarade. D'autres groupes fonctionnaient mal : ainsi, Antoine et Sophiane, qui comptaient chacun sur le travail de l'autre, et ne voulaient pas faire bénéficier l'autre du fruit de leur propre travail, ont réalisé une contre-performance, en restant bien en deçà de la consigne. Je n'ai pas obtenu, à ce moment-là, l'effet d'émulation escompté. J'ai donc attendu quelques mois avant d'envisager à nouveau un travail en groupes, et j'y suis revenue aussi parce que j'ai eu le sentiment que l'ambiance de la classe changeait.

Nous avons réalisé une autre séance d'atelier d'écriture au cours de la septième séquence, en demi-groupes, et en faisant précéder la phase d'écriture individuelle par une mise en commun d'idées et de vocabulaire. Il s'agissait de décrire un banquet médiéval, et les élèves n'ont commencé à rédiger que lorsqu'ils ont disposé de la trame de la – courte – rédaction ; cela a permis d'assurer une plus grande homogénéité dans le travail, même s'il a

été rendu très bref par la faible durée de l'exercice. Mais cette expérimentation me permet d'envisager un atelier d'écriture mieux organisé et donc plus bénéfique en fin d'année.

2) Une séance consacrée à des exposés

Les exposés m'ont paru un bon moyen de faire entrer les élèves dans l'univers de la chevalerie, et ainsi de faciliter la lecture et la compréhension d'Yvain, le Chevalier au Lion. Les élèves se sont principalement tournés vers Internet pour réunir leur documentation ; mais cette fois-ci, la plupart d'entre eux avaient retravaillé les textes, et affiné la sélection et l'organisation des documents. Suivant les conseils donnés en GAP, j'avais aussi veillé à leur fournir à l'avance, sous la forme d'un tableau, les critères retenus pour l'évaluation¹⁹, pour qu'ils puissent s'entraîner et vérifier pas à pas l'adéquation de leur exposé aux consignes. Cette fois-ci, le partage des tâches a été érigé en critère de notation ; contrairement à ce qui avait été fait lors de l'atelier d'écriture, je n'ai pas seulement valorisé la participation de chacun dans une note individualisée, mais j'ai décidé de noter le groupe sur sa cohésion, et sur l'implication de ses membres. De cette façon, les élèves ont davantage veillé à se partager la présentation des documents, car chacun avait aussi intérêt à ce que l'autre travaille. Par ailleurs, comme l'ambiance de la classe s'est un peu améliorée, cela a permis de travailler en binômes, et non plus en trinômes, ce qui a contribué à réduire les écarts de travail entre les membres du groupe.

Le barème comportait tout de même une partie individualisée, correspondant aux qualités d'élocution et au souci de regarder son auditoire. Un effort notable a été fait depuis la table ronde de lecture, et plusieurs élèves font l'effort de lever les yeux pour mieux s'adresser à leurs camarades. Côté spectateurs, les élèves ont été attentifs, cherchant souvent à trouver par quels détails leur propre exposé pouvait être mieux réussi que celui de leurs camarades ; ils se sont montrés déçus lorsqu'ils ont constaté qu'ils disposaient tous, à peu de choses près, des mêmes sources. Mais tous n'avaient pas privilégié les mêmes informations, et cela nous a permis de dégager les quelques points essentiels qui devaient être abordés.

¹⁹ Cf. annexe XX

Cette expérience a été très bénéfique pour tous, parce que les élèves se sont pris au jeu et ont véritablement cherché à faire de leur mieux. Mais la fin de la séance a été plus agitée, parce qu'ils commençaient à se lasser de l'exercice. J'avais choisi de regrouper plusieurs exposés en une seule séance pour des questions logistiques : les extraits d'Yvain étant souvent d'un abord complexe, il me semblait difficile de garder une dizaine de minutes en fin de séance pour écouter un exposé. Mais il est certain que l'attention des élèves est meilleure sur un temps plus bref. Ainsi, à l'avenir, si jamais je dispose de deux heures de cours d'affilée en classe entière, je pense insérer un seul exposé à la fois, en fin de cours, afin de varier les activités et d'offrir de meilleures conditions d'écoute aux élèves. Sinon, il vaut mieux insérer un exposé à la fin d'une séance à dominante de langue, ou à la suite de corrections d'exercices.

D. Projet de simulation globale

La séance de l'« interview » de Molière ne m'a pas donné satisfaction, parce que cet exercice n'avait pas été suffisamment préparé. Les élèves se sont trouvés pris au dépourvu, parce que je ne leur avais pas suffisamment expliqué ce qui était attendu d'eux. Il me semble que j'aurais dû préparer cet exercice dans le détail, en classe. J'envisage donc, au cours de ma huitième séquence, consacrée à une étude par extraits du Roman de Renart, d'organiser une autre activité orale, destinée à développer chez mes élèves des qualités d'explication et d'argumentation orale. Cette fois-ci, l'activité orale ne sera pas destinée à apporter un complément à la séquence, mais elle sera centrale.

Le personnage de Renart se prête en effet à la mise en place d'une simulation globale. Il s'agira de répartir les rôles de plaignants, d'avocats, de juge, et bien sûr aussi d'accusé, suffisamment à l'avance pour que chaque élève prépare son propre texte, le confronte à celui de ses camarades, et s'entraîne à le défendre. Cela permettra d'avoir une première approche de l'explication à l'écrit, mais aussi de l'argumentation à l'oral. Cette approche se fera tout d'abord par un travail en binôme, comprenant chaque plaignant avec son avocat, l'accusé et son avocat, le juge et son greffier. Il s'agira de s'interroger, à partir d'extraits de l'œuvre, sur le sens et la portée des actes de Renart, ce qui devrait nous amener à une confrontation, pas à pas, avec le sens de la satire. Ce travail aura bien sûr lieu en demi-groupes, afin de ne pas multiplier les extraits et les questions, mais au contraire de réinvestir les éléments dégagés lors de la lecture analytique des passages.

Conclusion

L'oral aura été, tout au long de l'année, l'objet d'un défi particulier, à titre personnel et à titre collectif. A titre personnel tout d'abord, parce que donner la parole aux élèves relève, de façon constitutive, d'une prise de risques indispensable : il faut savoir la donner, mais aussi, au besoin, la reprendre, et, foncièrement, savoir l'organiser. L'enjeu premier est donc celui de la présence et de l'autorité de l'enseignant, qui a véritablement la classe en mains lorsqu'il régule la vie de la classe, de la façon la plus insensible possible.

Mais ce défi s'adressait aussi à l'ensemble de la classe : il est en effet difficile d'avancer ensemble dans un travail lorsque les conditions minimales de bienveillance et de confiance entre les élèves ne sont pas réunies. Et, si l'oral est aujourd'hui beaucoup plus facile à pratiquer qu'il ne l'était en début d'année, le mérite en revient également – je serais tentée de dire principalement –, à l'investissement des délégués des élèves, et au travail de l'ensemble de l'équipe éducative. En effet, si j'ai pensé en début d'année que l'oral pouvait être une clé face à l'hétérogénéité des élèves, parce qu'il permet de mettre en valeur de multiples facettes de compétences, et de découvrir, chez des élèves jugés faibles, des richesses insoupçonnées, je n'ai pas l'impression qu'il ait été, véritablement, une clé. Il a fallu d'abord travailler à le rendre possible, et finalement le développement de sa pratique a été le témoin d'une amélioration, plus qu'il n'en a été le moteur. Ma pratique de l'oral est restée assez timide, et commence seulement à prendre de l'ampleur. Certes, je n'avais pas mis l'accent sur un apprentissage *de* l'oral, mais plutôt *par* l'oral ou *avec* l'oral ; je suis malgré tout restée sur ma faim, car mes élèves ont souvent des remarques et des interrogations très pertinentes, qu'il est dommage de ne pas avoir davantage réinvesties dans des exercices spécifiques.

Il reste que, non pas l'oral seul, mais la connexion et la complémentarité de l'écrit et de l'oral, sont des armes essentielles pour améliorer les productions des élèves, et stimuler leur travail en l'ouvrant à chaque fois sur des perspectives plus vastes que le simple horizon d'un exercice bien délimité, ordonné à une évaluation. L'enjeu essentiel est de parvenir à ce que les séquences soient élaborées d'une manière véritablement organique, grâce à une multiplication des réinvestissements et une variété des modes d'approche qui permette à

chaque élève de trouver à la fois *sa* voie d'accès privilégiée aux contenus, et des conseils ajustés à ses points forts comme à ses difficultés.

En conséquence, aussi bien en ce qui concerne cette fin d'année, que les années à venir, je pense m'orienter vers un approfondissement des relations entre écrit et oral, en faisant précéder les exercices oraux d'une préparation écrite *en classe*, notamment en ce qui concerne la pratique de « l'interview », la mise au point des exposés, et les exercices de simulation globale. Des expériences d'improvisation orale pourront ensuite être organisées, mais seulement lorsque les exercices préparés auront donné à chaque élève une idée précise des points qu'il doit travailler. Inversement, en cours de séquence, je pense pratiquer de façon plus régulière l'activité consistant à faire précéder les exercices de rédaction d'une phase de mise en commun d'idées et de procédés, afin d'enrichir l'expression écrite. Dans ce cadre, je pense qu'il me faut aussi améliorer les réinvestissements de séquence en séquence, et l'organicité du projet pédagogique.

Ainsi, la question de la pratique de l'oral en classe me renvoie plus fondamentalement à cette exigence, qui peut sembler aller de soi, mais qui désigne un problème dont la résolution requiert de l'expérience et de l'inventivité : rendre l'élève acteur de ses apprentissages. La multiplication d'ateliers d'expression mettant en œuvre aussi bien l'écrit que l'oral, peut contribuer à susciter et entretenir la dynamique de groupe indispensable à la réussite de cet objectif.

Bibliographie

▪ Programmes et textes officiels :

- Enseigner au collège, Français, Programme et accompagnement, CNDP, réédition novembre 2004
- Le collège des années 2000. Texte d'orientation. Présentation des mesures, supplément au bulletin officiel n°23 du 10 juin 1999
- Rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale n°99-023, « La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée », septembre 1999 (rapporteur Alain BOISSINOT)

▪ Textes didactiques :

- Recherches n°33, Oral, Revue de didactique et de pédagogie du français, Lille, 2000
- Lettres Ouvertes aux enseignants de Français, n°10, juin 1998, CRDP de Bretagne, Dossier « Enjeux de l'oral »
- Didactiques de l'oral, « Les Actes de la DESCO », CRDP de Basse-Normandie, 2003
- Nouvelle Revue Pédagogique, Lettres Collège, janvier 2006, n°5, dossier « Enseigner par l'oral »
- T.P. JULLIEN et G. RAULT, Le Théâtre au collège, Chemins de formation, Magnard, Paris, 1999
- Joaquim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école, ESF éditeur 1998
- Bruno MAURER, Une didactique de l'oral, du primaire au lycée, Parcours didactiques, Bertrand-Lacoste, Paris, 2001

ANNEXES

Compétences et applications

Compétences	Exemples d'applications
Écouter, parler	Écouter en exerçant son attention, en vue de mémoriser Écouter pour prendre la parole en respectant les interventions d'autrui
Assurer l'audibilité d'un texte	Exercices de diction (prononciation, articulation, prise en compte des silences), lecture orale, diction de textes mémorisés
Tenir compte de la situation d'énonciation	Exercice de formulation ou de reformulation en fonction d'un destinataire ; prise en compte de l'effet visé et du niveau de langage COMPARER UNE SITUATION D'ÉNONCIATION ORALE ET ÉCRITE NIVEAU DE LANGAGE Présentation d'un avis ou d'une opinion en tenant compte de la situation d'énonciation ÉNONCÉ, ÉNONCIATION, DESTINATAIRE
Utiliser différentes formes de discours	Narration : - Compte rendu oral d'une écoute de document, d'une observation d'image, d'une lecture, d'une expérience, en utilisant le vocabulaire approprié ÉNONCÉ ANCRÉ DANS LA SITUATION D'ÉNONCIATION EMPLOI DES TEMPS REPRISES PRONOMINALES - Poursuite des activités de compte rendu en combinant narration et description Explication : ~ présentation d'une information en réponse à une question TYPES ET FORMES DE PHRASES Argumentation : - présentation justifiant d'une opinion, d'une assertion CONNECTEURS LOGIQUES - Échange oral d'arguments

LES DIVERS COMPORTEMENTS DANS UN GROUPE

Type	Manifestations	Remédiation
Le réservé	Parle peu ou de façon embarrassée, craint d'être critiqué. A un regard fuyant.	<ul style="list-style-type: none"> — Gagner sa confiance lors des pauses : savoir pourquoi il ne parle pas (timidité, opposition, non-intérêt...). — Lui poser des questions « faciles ». — Valoriser chacune de ses interventions. — Le faire parler de son expérience. — L'intégrer à des travaux en sous-groupes. — Proposer des exercices individuels. — L'encourager du regard.
Le bavard	Discute avec ses voisins. Monopolise la parole. Intarissable sur n'importe quel sujet.	<ul style="list-style-type: none"> — Eviter de le regarder dans les yeux (pas d'incitation à la parole). — Ramener aux objectifs et au temps. — S'il faut le questionner, utiliser des questions fermées. — Pour l'arrêter (entre deux respirations), enchaîner en montant son propre niveau d'intervention/ton. — Se lever (pas en face de lui). — Faire silence sans le regarder.
Le pinailleur.	Insiste sur des détails. Cherche à entraîner le formateur et le groupe dans des discussions stériles.	<ul style="list-style-type: none"> — Faire réagir le groupe sur son intervention : « qu'en pensez-vous ? » — Reporter ses questions à plus tard. — Si c'est le cas, rappeler que ses questions sont hors sujet — Redéfinir les objectifs et impératifs de temps.
Le susceptible	Se cabre, semble piqué au vif, réagit avec force.	<ul style="list-style-type: none"> — Lui en faire prendre conscience en le faisant parler. — Faire réagir le groupe.
Le buté	Reste sur ses positions. Refuse d'écouter. Survalorise son expérience.	<ul style="list-style-type: none"> — Valoriser ses apports positifs. — Faire intervenir le groupe. — En parler avec lui hors séances.
Le dormeur	L'endormissement le gagne.	<ul style="list-style-type: none"> — Faire silence. — Le laisser dormir. — Pratiquer l'humour. — Faire intervenir le groupe.
Le retardataire	Rythme lent, esprit soucieux. Reste sur un fait non « digéré ».	<ul style="list-style-type: none"> — Répondre directement, puis le renvoyer au groupe qui lui répondra.
Le boute-en-train	Tourne tout à la plaisanterie et faire rire le groupe. Fort utile mais risque d'ôter toute efficacité à la formation.	<ul style="list-style-type: none"> — Le maîtriser avec humour. — Extraire le côté positif de ses boutades mais éventuellement l'isoler.
L'agressif envers formateur	Critique le formateur, les méthodes, les contenus.	<ul style="list-style-type: none"> — Rester calme. — Le laisser s'exprimer complètement. — Reformuler ses propos et s'appuyer sur le groupe pour prendre position.

Fiche d'évaluation d'expression orale

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
LES MECANISMES DE LA PAROLE	Voix non posée', non timbrée, manque de sonorité, attaques parasites (<i>bien, bon, raclements de gorge, etc.</i>) Débit verbal haché, monotone ou trop rapide Ne regarde personne ou le mur, ou trop ses notes. Tics verbaux obsédants (<i>d'accord, n'est-ce pas, alors, donc, etc.</i>)	Voix posée, timbrée mais, qui perd progressivement de la sonorité Mauvaises attaques et finales mal placées Variations du flux verbal de temps en temps Ne distribue le regard qu'à 1 ou 2 personnes Tics verbaux de temps en temps	Voix bien posée, timbrée, sonore en permanence Attaques et finales bien placées. On dit dans le <i>Livre des Morts des Egyptiens</i> que « l'âme d'une phrase est dans le dernier son ». Sait varier le flux verbal, utilise les silences, les ralentis, les accélérés. Distribue le regard à plusieurs personnes, pas de tics verbaux
LES ATTITUDES CORPORELLES	Gestes parasites obsédants N'adopte pas une attitude corporelle dynamique (croise ses jambes en position assise) Ne sait pas se servir de l'espace disponible Absence de présence	Quelques gestes parasites Ne sait pas conserver une attitude corporelle dynamique N'occupe qu'un espace restreint Est présent de temps en temps	Gestuelle en harmonie avec la parole. Position assise ou debout dynamique (les deux pieds sont à plat sur le sol) Occupe l'espace convenablement Est présent à lui-même, c'est-à-dire est conscient de ce qu'il fait
L'ADAPTATION A LA SITUATION DE COMMUNICA- TION	Ignore son auditoire Contenu et vocabulaire inadaptés à l'auditoire Ne tient aucun compte du temps prévu N'a prévu aucune organisation matérielle	Connaît son auditoire Contenu et vocabulaire adaptés de temps en temps Pas de mots outils Ne parvient pas à terminer dans le temps Ne sait pas utiliser le tableau, le rétroprojecteur	Adapte bien le contenu et son vocabulaire en fonction de l'auditoire Sait utiliser dans un exposé des mots outils comme <i>d'abord, ensuite, enfin</i> Sait conclure dans le temps imparti Utilise tableau et rétro avec aisance.
LE CONTENU DE L'EXPOSE	Ne sait pas organiser les notes de son exposé Exposé non structuré (pas d'introduction, pas de problématique, pas de fil conducteur Explication trop abstraite, manque d'arguments, pas de conclusion)	Rédige des notes claires mais trop longues Cohérence générale de l'exposé mais pas d'introduction explicite s'achevant sur une problématique Sait expliquer mais arguments insuffisants Conclusion qui ne répond pas vraiment à la problématique	Sait utiliser les notes de son exposé Cohérence et clarté de l'exposé Plan structuré avec introduction et problématique explicites pour l'auditoire Sait expliquer et argumenter concrètement Parvient à conclure en répondant à la problématique.

Voix bien posée, cela signifie que la note centrale physiologique de la voix qui est familière à l'auditeur est correctement posée sur le registre des notes de l'octave (do ré mi fa sol la si do). Elle n'est ni trop haute, ni trop basse. Or chez l'enseignant, elle est souvent trop haute.

IMAGE (CORPS)	SON (VOIX)
statique	physique (voix)
position posture tensions ...	volume timbre débit clarté ...
dynamique	linguistique (parole)
respiration regard gestuelle ...	contenu structure / articulations expressivité efficacité ...

IMAGE (CORPS)

Statique	Dynamique
<ul style="list-style-type: none"> ○ Position ("occupation du territoire", proxémie) ○ Posture (attitudes masculines / féminines ; mises en tension ; verticalité / rectitude / frontalité et "obliquités" ; verrouillages et blocages) ○ Autres indices ("allure",...) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Changements (position/posture) ○ Gestes, regard et mimiques (personnels compulsifs / réassurants ; rituels / sociaux / emblématiques ; fonctionnels / praxiques et déictiques ; illustratifs iconiques / métaphoriques ; intonatifs / structurants)

SON (VOIX / PAROLE)

Voix (paramètres physiques)	Parole (paramètres informatifs et communicationnels)
<ul style="list-style-type: none"> ○ Volume (audibilité) ○ Articulation (intelligibilité) ○ Modulation (captation, intérêt) ○ Autres indices (durée, timbre, respiration,...) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contrat communicationnel (cf. "voilà" libérateur...) ○ Concaténation des énoncés ○ Teneur ○ Silences, hésitations, marqueurs phatiques, tics verbaux et "euh"

SEQUENCE N°5 : Etudier une farce :
Le Médecin malgré lui de Molière
 (Du 3 au 27 janvier – 16 heures)

Objectif : A travers l'étude d'une œuvre intégrale, *Le Médecin malgré lui*, de Molière, connaître un genre théâtral, la farce, et les différentes formes de comique qu'il met en œuvre, afin d'être capable d'écrire une scène comique.

Objectifs spécifiques : Distinguer farce et fabliau
 Le dialogue dans le théâtre
 Comique de situation, de gestes, de caractère, de mots

- Textes et supports :

- *Le Vilain Mire* (ou : *Le Paysan devenu médecin*), fabliau anonyme du XIII^e siècle
- *Le Médecin malgré lui*, de Molière :
 - Acte I, scène 1
 - Acte I, scène 4
 - Acte I, scène 5
 - Acte II, scène 4
 - Acte III, scène 1
 - Acte III, scène 6

- Outils de langue et d'expression :

- Lexique et caractéristiques du théâtre
- Les niveaux de langue
- Les formes du comique
- Les expansions du nom :
 - Compléments du nom
 - Adjectifs épithètes
 - Propositions relatives

- Evaluations :

- (10) Langue : expansions du nom, niveaux de langue, lexique du théâtre
- (11) Evaluation sommative : écrire une scène de comédie

SEQUENCE N°6 : Décrire par la poésie

(Du 31 janvier au 17 février – 13 heures)

Objectifs : Savoir restituer à l'oral la musicalité d'un poème, et produire à son tour un texte respectant des contraintes formelles.

Objectifs spécifiques :

- Découvrir les caractéristiques du genre poétique
- Savoir dire un poème en respectant la métrique
- Enrichir le vocabulaire et les procédés de description

- Textes et supports :

- Paul Verlaine, « Après trois ans », *Poèmes saturniens*, 1866
- Léopold Sédar Senghor, « Jardin de France », *Poèmes divers*, éditions du Seuil, 1990
- Victor Hugo, « Mon bras pressait ta taille ... », *Les Contemplations*, 1856
- Jean Joubert, « Soleil-lion », *La Maison du poète*, 1999
- Leconte de Lisle, « La Prairie », *Derniers Poèmes*, 1895
- Jacques Prévert, « Chanson de l'oiseleur », *Paroles*
- Paul Verlaine, « Dans l'interminable... », *Romances sans paroles*
- Calligrammes :
 - Vette de Fonclare, « L'arche de Noé », *L'Echarpe d'Iris*
 - Apollinaire, *Calligrammes* : « Cœur », « Couronne », « Miroir », « la Cravate »

- Outils de langue et d'expression :

Lecture et expression :

- ✓ Lire et réciter des poèmes
- ✓ Contraintes formelles de la poésie : vers, rythme, rimes, sonorités
- ✓ Formes fixes, vers libres, calligrammes
- ✓ Comparaison et métaphore

Langue :

- ✓ Les fonctions de l'adjectif qualificatif
- ✓ Les expansions du nom (suite et fin)

- Evaluations :

- (13) Langue : fonctions de l'adjectif qualificatif, expansions du nom, lexique de la poésie
- (14) Restituer un poème : Autodictée
- (15) Restituer un poème : Récitation
- (16) Ecrire un texte à contraintes formelles

ORAL

A- Grille d'évaluation pour la diction (récitation) d'un texte. (système 1/9/0)

Pendant la récitation :

Le récitant :

- mémoire, fluidité
- clarté, intelligibilité
- expressivité, ton
- aisance, assurance
- mise en scène (gestes, regard)

Le public :

- écoute
- repérer les qualités, les défauts
- ne pas distraire le récitant

Après la récitation (aptitude au dialogue, à l'écoute)

Le public :

- critiques positives, négatives
- évaluation

Le récitant :

- accepter la critique, répondre, défendre son interprétation (se justifier, convaincre)
- s'évaluer

B- Grille d'évaluation individuelle (ou en binôme) pour la récitation

ARTICULATION	
INTONATION	
VOIX SUFFISAMMENT FORTE	
LIAISONS	
GESTUELLE	
HESITATION	
INVERSION	
OMISSION	

Nom : Prénom
Titre de la récitation :
Auteur :
Séquence :

SEQUENCE N°7 : lire une œuvre intégrale :
Yvain, le Chevalier au Lion, de Chrétien de Troyes (édition l'école des loisirs)
 (Du 7 au 31 Mars — 18 heures)

Objectifs : Lire la troisième œuvre intégrale
 Savoir rédiger un court récit ayant pour cadre le Moyen Age

Objectifs spécifiques :

- Découvrir les caractéristiques d'un roman de chevalerie :
 - ✓ le héros et ses exploits : l'idéal chevaleresque, la courtoisie
 - ✓ le merveilleux : lieux, objets, créatures
- Connaître et utiliser un lexique médiéval

Textes et supports :

- Chapitre I, « Le récit de Calogrenant », page 13 : l'*incipit* du roman
- Chapitre I, « Le récit de Calogrenant », pages 22-23
- Chapitre II, « Yvain à la fontaine périlleuse », pages 31-32
- Chapitre IV, « Le roi Arthur à la fontaine merveilleuse », pages 66-68
- Chapitre VII, « Le lion reconnaissant », pages 93-95
- Chapitre IX, « Harpin de la Montagne », pages 114-116
- Chapitre XII, « L'étrange château de Pire aventure » (extraits)
- Chapitre XV, « Le calme après la tempête »
 - Une séquence du film des Monty Python, *Sacré Graal !*, 1974
 - Paolo Uccello, *Saint Georges et le dragon* (vers 1460)
 - Enluminure extraite du *Roman de Lancelot*, XV^e siècle.

Outils de langue et d'expression :

Les degrés de l'adjectif
 Phrase simple et phrase complexe
 Les valeurs du présent

Lexique : l'armement du chevalier, le château fort ;
 les doublets ; quelques expressions du Moyen Age

Lexique mélioratif et péjoratif.

Oral : Exposés : Vie et valeurs du chevalier ; l'amour courtois ; les troubadours ;
 l'univers arthurien (Chevaliers de la Table ronde et quête du Graal)

Evaluations :

- (17) Récitation de 5 extraits
- (18) Exposés en binômes
- (19) Evaluation intermédiaire : lexique, degrés de l'adjectif, phrases simples et complexes
- (20) Evaluation sommative

Réaliser un exposé

Consignes de réalisation :

- La classe est divisée en nombre de groupes, à faible effectif, correspondant au nombre de sujets déterminés pour les exposés. Les élèves se réunissent par affinité. Le professeur veille à l'équilibre des groupes.
- Le délai de préparation accordé est de 15 jours en précisant bien qu'un travail en groupe est nécessaire; une bibliographie et/ou d'autres sources d'information sont fournies avec le sujet.
- La durée prévue pour l'exposé est de 5 à 10 minutes maximum.
- La fiche d'évaluation est distribuée aux élèves.
- Les limites sont fixées et quelques conseils sont donnés:
 - o rédiger un texte d'une page manuscrite;
 - o prévoir au moins un schéma ou un document explicatif,
 - o ne pas trop prévoir de documents d'illustration;
 - o se servir de la fiche d'évaluation pour préparer le travail.
- L'exposé est suivi d'un temps de questions des autres élèves et/ou du professeur. A la fin de chaque exposé, celui-ci est évalué, grâce à la fiche d'évaluation par la classe y compris le professeur. Le bilan des évaluations est critiqué et l'évaluation finale est attribuée par enseignant.
- Afin de ne pas prendre trop de temps pour un sujet, il paraît difficile de prévoir plus de 4 sujets par séance.

Fiche d'évaluation:

	Ce qui est évalué	NON	Moyen	OUI
1	Plan correct (introduction, paragraphes, conclusion)			
2	Sujet bien limité: pas de choses en plus			...
3	Sujet bien- limité: pas d'oublis
4	Présence d'au moins un schéma ou un document explicatif			
5	Bonne utilisation du schéma ou du document explicatif
6	Vocabulaire scientifique correct et bien utilisé
7	Réponses claires aux questions posées			
8	Présentation générale satisfaisante (élocution clarté,...)
9	Tableau bien utilisé	...		
10	Temps d'exposé respecté		...	

Grille simple pour aider l'observation d'un exposé

Ce que dit l'orateur : La présentation de son message. On l'entend.

L'objectif

- Choix du sujet
- Objectif clairement défini
- Objectif atteint?

Le plan

- Introduction : «accrochante»?
- Enchaînement des idées
- Transitions
- Conclusion : dynamique? bâclée?

Le développement

- Explications suffisantes. Points principaux énoncés clairement.
- Documentation.
- Attention provoquée. Rythme soutenu. Pauses. Silences.

Comment il le dit : l'expression proprement dite. On l'écoute et le voit.

Attitude générale

- A l'aise
- Guindée
- Crispée
- Mimiques, gestes, tics
- Présence : conviction, simplicité, chaleur, humour...

La voix

- Intensité. Volume. Débit
- Ton
- Respiration

Le langage

- Vocabulaire
- Elocution nette, molle
- Défauts constatés : mots parasites; mots inachevés; élisions
- Construction des phrases
- Usage des mots.

(15) Pour des grilles d'observation **très détaillées**, voir : **Pratique de l'expression**, Charles Maccio. Ed. Chronique Sociale, pp. 78 et 79.

Critères d'évaluation	Très bien	Bien	Assez bien	Faible	Absent
1. Le sujet de l'exposé a été indiqué et présenté					
2. L'exposé est construit, et le plan a été écrit au tableau					
3. Le sujet est bien délimité : pas de choses en plus, pas d'oublis					
4. Les idées développées sont claires, compréhensibles					
5. Le sujet a été illustré par un schéma ou un document explicatif					
6. Les auteurs de l'exposé se sont partagé la présentation orale de leur travail, et ont regardé leur auditoire					
7. Ils ont parlé assez fort, à une vitesse satisfaisante, et ont bien articulé					
8. Le niveau de langue est satisfaisant, et le vocabulaire précis					
9. La durée de l'exposé a été respectée					
10. Les réponses aux questions posées sont claires					

Grille d'évaluation d'un exposé

Sommaire

Résumé.....	p.2
Introduction.....	p.4
IV. Gérer l'oral au quotidien.....	p.8
C. La gestion du tableau : vers une délégation des tâches et des pouvoirs ?.....	p.8
D. Canaliser et dynamiser la participation.....	p.11
4) Premiers écueils.....	p.11
5) Approfondissement de la question.....	p.14
6) Présence et autorité de l'enseignant.....	p.19
V. L'oral, outil de travail et de progression.....	p.21
C. L'oral, vecteur de compréhension : l'étude d'une pièce de théâtre.....	p.21
4) Réflexions préparatoires : comment aborder l'étude d'une pièce de théâtre ?.....	p.21
5) Mises en œuvre.....	p.22
6) Bilan critique.....	p.24
D. Quand l'oral peut faciliter l'écrit : poésie et exercices de diction.....	p.25
VI. L'écrit au service de l'oral ?.....	p.28
E. S'exprimer et rendre compte d'une lecture : le danger d'un oral éphémère de l'écrit.....	p.28
F. L'« interview » de Molière : de la nécessité d'une préparation écrite solide.....	p.30
G. Réaliser un exposé.....	p.32
3) Un exercice différé.....	p.32
4) Une séance consacrée à des exposés.....	p.33
H. Projet de simulation globale.....	p.35
Conclusion.....	p.36
Bibliographie.....	p.38
Annexes.....	p. 39