

Introduction

Le jour de la rentrée fut un moment chargé en émotions, aussi bien pour mes élèves que pour moi-même. J'hésitais entre excitation et appréhension vis-à-vis de ces deux premières heures de cours, devinant que cette prise en main serait déterminante quant au bon déroulement de l'année à venir. Cependant, dès l'entrée en classe, j'ai su que, pour ces deux premières heures au moins, je ne rencontrerai pas de difficultés. En effet, leurs visages étaient graves, l'instant solennel : voilà qu'ils débutaient leur carrière de collégiens en ce jour de rentrée en sixième au collège Frédéric Mistral, à Lunel (sauf pour deux d'entre eux, Inès et Yann, redoublants). Leur émotion face à ce moment charnière s'est manifestée par le plus grand silence. Cela m'a laissé le temps de m'affirmer mais très vite, le monologue auquel je me livrais ne m'a plus satisfait. Après leur avoir présenté les grandes étapes du projet annuel et leur avoir fait remplir une fiche individuelle destinée à mieux les connaître, et avant de commencer la première séance de cours (je disposais de deux heures), j'ai décidé de tenter d'échanger avec eux sur des sujets ayant trait au français : avaient-ils lu pendant l'été, et quoi ? Que pensaient-ils de leur manuel, y avait-il des textes qui les intriguaient ? Jusque là, la classe était absolument muette. Or, dès que je leur ai donné la possibilité de s'exprimer, j'ai vu les visages se décontracter, les langues se délier et les remarques fuser. Quelques uns firent part de leurs lectures estivales, d'autres manifestèrent leur perplexité devant certains textes du manuel, d'autres encore établirent des liens entre le travail mené avec leur professeur en CM2 et les séquences proposées dans le manuel. Autant de pistes que je n'ai pas su, à mon sens, assez bien saisir.

En effet, avec du recul, je pense que cette première entrevue a effectivement joué un rôle majeur dans la relation que j'entretiens avec ma classe et notamment lors des activités orales. Mal à l'aise face à ma propre parole de professeur débutante, j'ai délégué l'occupation de l'espace auditif aux élèves sans avoir de véritable objectif par rapport à cet échange. Ainsi, leurs réflexions à brûle-pourpoint n'ont mené à rien de concret et je me suis trouvée confrontée dès ces premières heures à la problématique qui m'occupe dans le cadre de ce mémoire : que faire de leurs remarques intempestives, que faire de leur oral vivant mais désorganisé ? Quel cadre dois-je imprimer à ces échanges ?

Avec la maturation et le recul nécessaires sur le sujet qui m'intéresse ici, il m'apparaît aujourd'hui en effet avec force que la pratique de l'activité orale en classe exige une qualité

de travail préparatoire au moins aussi importante que les autres domaines de l'enseignement du français, c'est-à-dire la lecture, l'écriture et la langue. Comme le remarque justement Yann Le Lay, « *l'oral est un gros consommateur de temps*¹ ». Ce même constat m'a parfois amené à déplorer l'écart entre le temps consacré à la préparation et à la conduite de cette activité et le bénéfice rapporté par ces activités prenant l'oral pour support. Or cet état de fait peut être renversé « *dès lors qu'on met la pratique de l'oral au service d'objectifs précis à l'intérieur de la séquence, et que s'instaurent des mouvements d'aller et retour entre oral et écrit, écriture et lecture, profération et analyse du texte littéraire*². »

Cette remarque passera évidemment aux yeux des enseignants aguerris pour un truisme, mais je suis désormais convaincue que si l'on ne prend pas la précaution de préciser, au même titre que pour une séance de lecture, d'écriture ou de langue, l'objectif, le support, éventuellement la compétence visée, et d'envisager un prolongement à cette activité orale, celle-ci n'a aucun intérêt, et les élèves sont alors loin d'imaginer qu'ils aient pu travailler quoi que ce soit. L'enseignant(e) de français se trouve à ce moment-là dans une position pour le moins inconfortable...

Dans un premier temps, je vais présenter la classe et les situations qui m'ont amené à m'intéresser à la maîtrise de l'oral, puis j'exposerai les remédiations que j'ai mises en place pour pallier à ces différents problèmes, enfin je proposerai un bilan quant à ces remédiations et j'envisagerai des améliorations possibles pour la rentrée 2008 et celles qui suivront.

¹ « *Enseigner par l'oral pour faciliter les apprentissages* », Yann Le Lay, La Nouvelle Revue Pédagogique - collège, n°5, janvier 2006, p.15.

² op.cit.

I] Le cadre : naissance d'un problème.

A/ Observation :

1) Présentation de la classe :

En cette première rentrée, je me suis vu confier une classe de vingt-trois élèves avec lesquels il est plutôt agréable de travailler, en dépit des incessants bavardages et du manque d'attention déplorée par l'ensemble des professeurs de la 6^{ème} 4. La mixité était équilibrée jusqu'au départ d'un élève, au moment des vacances de février, qui a laissé la majorité aux douze filles restantes contre dix garçons. De là proviennent peut-être ces problèmes de bavardages, les filles ayant plus fortement tendance – et avec quelle habileté ! – à discuter avec leurs camarades que ne le font les garçons. Aucun élève ne pose de problème majeur de discipline – outre Elias, sur qui je reviendrai, qui est presque totalement démissionnaire –, aussi dois-je avouer ma satisfaction de travailler dans une telle ambiance pour ma première année d'enseignement. De plus, le fait qu'une part des élèves se connaisse avant la rentrée (la moitié de la classe est issue de deux CM2) favorise évidemment la cohésion de l'ensemble.

La classe se distingue néanmoins par son niveau très hétérogène, lequel est apparu avec l'évaluation de 6^{ème}. Sans surprise, en raison de sa classification ZEP, l'établissement atteint péniblement les cinquante pour cent de réussite, tandis que la classe est un peu en-dessous de cette moyenne (46,6%). Ces chiffres ne révèlent pourtant pas le véritable visage de la classe : il y a en effet un écart immense entre les compétences acquises et maîtrisées par le groupe de tête de la classe, qui regroupe cinq élèves (Sarah A., Lorida, Marlène, Guillaume et Jason) et le groupe d'élèves en grande difficulté (Elias, Yann, Sonia, Kévin) dont les compétences, notamment en langue, sont très loin de ce que l'on attend d'un élève de sixième. Entre ces deux groupes, une douzaine d'élèves moyens évolue.

Comme je l'ai déjà annoncé, le collège Frédéric Mistral, à Lunel, relève de la classification ZEP. Nombre d'élèves qui y sont scolarisés ont un niveau tant scolaire que social moyen voire relativement bas, et une plus petite portion encore vit dans la détresse. J'ai ainsi appris, en cours d'année, que trois élèves de ma classe s'alimentaient grâce à l'aide apportée par « les Restaus du Cœur » : trois élèves aux personnalités diverses (agressive, timide et rebelle à la scolarisation), dont le comportement ne témoigne pas moins de leur difficulté à s'intégrer à l'école, à faire la part entre la vie à l'intérieure et à l'extérieur du

collège, à se glisser dans la peau de l'élève sans histoire. Des élèves auxquels j'ai envie, par mon travail, d'apporter du savoir, des clefs pour l'avenir. Or deux de ces élèves sont déjà dans une situation extrêmement délicate vis-à-vis de leur scolarité à l'entrée même en sixième : Elias parvient à peine à lire, ânonne quand je le lui demande, écrit de façon phonétique. On doit à son bon caractère et à sa jeunesse qu'il ne se soit pas encore déchaîné contre le système éducatif impuissant à l'aider, qui revendique pourtant de donner à chacun sa chance. Quant à Kévin, il s'en sort à peine mieux. De ce fait, c'est justement par l'oral, me semble-t-il, que je suis le plus en mesure de leur transmettre du savoir, afin de les faire progresser. Je pense ici à la pédagogie de l'imprégnation, de la langue écrite comme orale, ainsi que de savoirs communs, dont ils peuvent et doivent bénéficier en classe. C'est mon devoir, en tant qu'enseignante de français, de les rendre capables d'accéder à une certaine « maîtrise de la lecture, de l'écriture, de l'expression orale et de la langue ». Comme l'affirme le programme de la classe de sixième, *l'objectif du collège est de faire accéder l'élève à la maîtrise des formes fondamentales de discours*. Et le programme de préciser : *les enjeux correspondants (à cet objectif) sont : - le rendre capable de comprendre et de s'exprimer clairement, à l'oral et à l'écrit ; - lui fournir les éléments essentiels d'une culture commune.*³ Or je me suis vite rendu compte que ces élèves en grande difficulté faisaient tout leur possible pour passer inaperçus, pour rester transparents en dépit de mes nombreuses invitations à prendre la parole et à participer en classe. Par cette attitude, ils se retranchent derrière leur image de « mauvais élève », très ancrée en eux après des années d'échec. « Je suis mauvais, mais je reste calme, ainsi la prof^e ne pourra rien me reprocher », semblent-ils penser. Mais ceci est inadmissible, et nous en viendrons un peu plus loin aux stratégies que j'ai mises en place afin de mettre aussi ces élèves-là au travail. Je ne m'attendais pas, avant de commencer cette année, à me sentir aussi concernée par ces élèves qui gaspillent leur temps à jouer à la statue de sel en classe : un véritable crève-cœur. Alors comment faire quand par leur attitude même, ils se rendent hermétiques aux enseignements qui peuvent leur être transmis durant ces heures de cours ? Comment leur faire prendre conscience que l'écoute et la participation dans le cadre de la classe constituent le premier moyen d'acquérir du vocabulaire et des connaissances ? la condition *sine qua non* d'un progrès, même dans de modestes proportions ?

³ *Programme de la classe de sixième*, Ministère de l'Éducation Nationale, collection « Enseigner au collège », CNDP, 1996, page 17.

2) La classe et l'activité orale :

Ainsi, j'ai été agréablement surprise de constater, lors des premières semaines de la rentrée, la volonté de participation orale de la classe. Je m'attendais – projetant peut-être sur eux ma propre expérience d'entrée en sixième – à rencontrer une classe d'élèves pétrifiés par la révolution que constitue le passage du primaire au collège. D'ailleurs leur fiche individuelle de renseignements portait la trace de cette inquiétude face aux changements : peur du renversement où, après avoir été « les plus grands », ils deviennent « les plus petits » dans l'enceinte de l'établissement, peur d'être maltraité par les plus âgés, peur de se perdre en cherchant sa salle, peur de la méchanceté (sic !) des professeurs. Mais rien de ceci ne s'est vérifié dans la réalité et encore moins dans leur comportement en classe, au contraire la classe s'est révélée très dynamique, ce qui m'amène à penser que les préconisations concernant l'oral apparues dans les nouveaux programmes commencent à porter leurs fruits. De même que les enseignants du secondaire, les professeurs des écoles sont désormais invités à considérer l'oral comme un apprentissage authentique, et à lui accorder une place majeure dans l'enseignement du français. Mes élèves sont donc familiarisés à la fois avec le fait de prendre la parole en classe et avec les règles qui conduisent cette prise de parole. D'ailleurs, dès le premier cours, j'ai fait rappeler par la classe ces principales règles, et les élèves n'ont pas eu de difficulté à les préciser : lever la main, attendre d'être interrogé, réfléchir à ce que l'on veut dire avant de parler, s'exprimer de façon audible. Mais à cette occasion, mon manque d'expérience m'a joué un tour. Ce rappel a été bien trop rapide, et nous verrons plus loin, dans l'évolution de notre réflexion sur l'activité orale, que d'autres règles participent d'une prise de parole efficace.

Mes élèves manifestent en effet une aisance évidente devant la prise de parole, outre quelques uns que je qualifierais de « timides ». Ce qui m'a également étonné en ce début d'année, c'est que ce ne sont pas les meilleurs élèves, loin s'en faut, qui montrent le plus de volonté à participer à l'oral en classe. En revanche, quand il s'agit de rendre des travaux écrits – non notés, pour « dérouiller la plume » –, ou préparer des exercices pour le lendemain, ou même encore quand une activité silencieuse est lancée en classe, nombre de ces élèves renâclent devant l'effort, et il me faut batailler, faire pression sur eux, et parfois sévir, pour obtenir ces travaux. Là où ces élèves « moyens à faibles » manifestent une grande liberté d'invention, une assurance et une aisance relatives à l'oral, à l'inverse l'écrit les bloque. De

même, je n'ai rencontré aucune difficulté à leur faire lire à voix haute les textes étudiés, pas plus qu'à répondre aux questions posées. Bien plus, à peine étions-nous installés en classe que les questions ou les remarques fusaient concernant des sujets extrêmement variés, ayant trait ou non au cours de français : l'organisation du classeur en séquences (notion et support nouveaux pour eux), le matériel nécessaire à apporter à chaque cours, l'inquiétude devant l'obligation de lire régulièrement des œuvres disponibles au CDI, ...jusqu'à la date des prochaines vacances et l'heure de la sonnerie ! De ces questions découlaient évidemment une perte de temps importante, une agitation générale de la classe, et de l'agacement de mon côté, car j'avais bien conscience de ne pas « tenir » ma classe aussi bien que je l'aurai voulu.

En outre, j'avais l'impression de trahir, d'usurper la confiance en moi des élèves, si je ne répondais pas à leurs questions, sentant bien que le manque de clarté de mes consignes plongeait la classe dans une insécurité grandissante. J'ai finalement résolu ce problème au cours des mois suivants grâce à plusieurs prises de conscience :

- les élèves ont peu à peu intégré mes exigences et le rythme de travail.
- la clarification de mes consignes et le rappel systématique, en cas de prise de parole « défaillante », des précautions préalables à toute intervention orale au sein de la classe (attention portée aux différents paroles échangées, obligation de lever la main avant toute prise de parole) a permis une diminution de ces questions qui minaient la dynamique des cours, et une plus grande discipline de la part des élèves quand ils ressentaient le besoin de m'interroger.
- enfin, durant mon stage au lycée, j'ai pu observer que mon tuteur ne répondait pas à toutes les questions qui lui étaient posées. Or, il ne perdait pas la confiance de ses élèves, au contraire : négligeant les questions n'ayant qu'un rapport éloigné avec le cours, il encourageait l'autonomie chez ses élèves, ceux les plus concentrés sur le cours se chargeant de répondre à ceux qui avaient décroché. Cette attitude s'appuie en effet sur les éléments les plus sérieux de la classe pour faire prendre conscience aux autres que leur flottement relevait de leur entière responsabilité.

Ainsi, j'en suis arrivée à déléguer une part de l'échange oral à l'ensemble de la classe, développant ainsi les échanges verticaux (communication entre les élèves). Jusqu'alors, la communication s'organisait de façon frontale – question d'élève, réponse du professeur –, et

je m'étonnais que les mêmes questions reviennent sans cesse. Après que j'ai pris conscience de cette autonomie possible, chez des élèves de sixième comme de seconde, j'ai toléré ces échanges frontaux, directs, entre les élèves, débarrassés de ma première exigence en matière de prise de parole : lever la main pour parler. En pratique, je réponds une seule fois à une question sur un point resté peu clair, et si une question revient sur ce sujet, les élèves se renseignent entre eux, ne se privant pas de manifester parfois de l'ironie à l'égard de l'élève inattentif. Néanmoins, les échanges restent brefs et courtois, l'ambiance générale de la classe étant harmonieuse.

Au bout de quelques semaines, j'ai néanmoins pris conscience de l'écueil majeur qui menaçait le bon déroulement de cette année : d'un côté, le dynamisme excessif de certains élèves m'amenait à me consacrer exclusivement à eux, de l'autre côté, le silence et la discrétion équivalant chez certains à un dédain assumé du système éducatif ne m'invitaient guère à impliquer ces élèves avec autant d'autorité que ceux qui, à l'opposé, réclament la parole.

Avec le recul, je juge avec moins de sévérité ces premières semaines : c'est une conjoncture difficile à négocier que l'entrée de ces élèves dans un univers inconnu en même temps que ma propre prise en main d'un poste nouveau, dont je devais apprendre les codes. Et parmi toute cette nouveauté, gérer l'inattendu demande aussi un apprentissage. Or cette pluie de questions qui ralentissait le début de chaque cours en début d'année est la conséquence d'un manque de directives très précises à l'attention des élèves, qui servent à les sécuriser et constituent le squelette de leur attitude en classe. Je reconnais que ce qui m'a manqué, c'est bien cette attitude dirigiste, qui autorise ensuite une certaine latitude vis-à-vis des règles quand celles-ci sont acquises. Ainsi, comme le dit avec justesse mon tuteur de lycée, « enseigner, c'est prévoir », or malheureusement, la stagiaire que j'étais en ce début d'année était loin de s'imaginer toutes les questions auxquelles allaient la confronter ses élèves, et qui méritent, chacune, une précision méditée. Ceci est d'autant plus vrai pour une classe de sixième, car ces « entrants » au collège ont tout à y découvrir ; je suppose que j'aurai été moins confrontée à ces incessantes questions si j'avais eu affaire à une classe plus avancée dans les cycles, les élèves plus âgés ayant déjà connaissance des règles et du rythme propres au collège.

3) Réflexion autour de la circulation de la parole :

Dès les premières semaines après la rentrée, je me suis donc trouvé dans une situation problématique : soit je m'appuyais sur le petit groupe de tête et ceux qui réclament régulièrement la parole pour faire progresser les cours, soit je rassemblais toute la classe pour une construction commune du cours. Evidemment la première stratégie n'est pas recommandée, ni dans une perspective pédagogiques, ni lors d'une inspection ; pourtant, elle est parfois tentante, lorsque les semaines passent et qu'elles sont accompagnées du sentiment de ne pas progresser dans le programme. Aussi, afin de parvenir à une circulation de la parole évitant toute situation de monopole, j'en suis arrivée à la conclusion qu'en premier lieu, il me fallait tous les convaincre de leur intérêt à participer en classe : *la participation régulière et active amène (les élèves), même brièvement, à mobiliser leur attention, à prendre en compte la situation de communication définie par la consigne, à faire entendre leur voix, à parler de manière claire et audible, mais aussi à écouter les autres.*⁴ Il me semblait donc que plus j'insisterai sur une participation régulière, raisonnée et rattachée aux cours, mieux les élèves prendraient conscience de leur importance particulière dans la construction commune du cours, et plus nous pourrions travailler ensemble à l'acquisition des outils indispensables à une expression orale maîtrisée.

B/ Problématique :

Le thème de l'expression orale me semble donc particulièrement intéressant dans la mesure où il est le moyen d'apprentissage permettant d'assurer les échanges verticaux (élèves-professeur) à l'intérieur des cours. En effet, c'est par ce biais que l'essentiel du travail en classe est mené. Les premières semaines de travail avec les élèves de la 6^{ème} 4 ont ainsi laissé apparaître différentes attitudes vis-à-vis de l'oral qu'il convient de préciser.

1) Une typologie des diverses prises de parole :

⁴ *Accompagnement du programme de 6^{ème}*, Ministère de l'Education Nationale, collection « Enseigner au collège », CNDP, 1996, page 44.

L'aisance apparente de la classe vis-à-vis de l'oral m'a conduit à dégager plusieurs « familles » de personnalité, chacune ayant sa propre pratique de l'oral :

- Le groupe de « bons élèves » :

Celui-ci n'est d'ailleurs pas restreint au noyau de tête que j'ai mentionné plus haut, mais ne compte guère plus de cinq élèves. Ceux-ci ont pleinement compris les exigences de la communication orale telle qu'elle est classiquement organisée en classe : « Je dois écouter la question posée par le professeur, avant de lever la main pour proposer une réponse, si je possède, bien évidemment, les connaissances utiles à la formulation de cette réponse. » Ces élèves montrent une grande maturité par rapport à nombre de leurs camarades, car cette attitude exige de la patience, de la réflexion et du respect vis-à-vis de l'ensemble du groupe classe (dont nombre de leurs camarades n'ont même pas conscience), puisque par leur attention même, ils évitent de faire perdre du temps à l'ensemble de la classe lorsqu'ils se proposent de donner une réponse.

- Le groupe d'élèves actifs, à l'oral anarchique :

Ce sont des élèves volontaires, dynamiques, attachants, qui n'ont aucune gêne à prendre la parole, mais ces qualités disparaissent derrière leur trop grande spontanéité. Dans la réalité, cela se traduit par diverses attitudes :

a- certains élèves demandent à répondre avant même qu'une question ait été posée dans son intégralité,

b- d'autres prennent la parole sans respecter les règles de la communication au sein d'un groupe : ils ne lèvent pas la main pour demander à être interrogés, s'expriment sans y avoir été invités, piétinant ainsi l'attitude positive des élèves respectueux des règles de la prise de parole,

c- d'autres encore restent muets une fois la parole obtenue, étant trop préoccupés lors de la phase du questionnement par leur volonté d'obtenir la parole pour écouter la question et réfléchir à leur réponse,

d- et d'autres enfin qui donnent une réponse déjà proposée, et évaluée comme incorrecte par la classe.

- Le groupe d'élèves silencieux, voire muets :

Diverses raisons peuvent expliquer ce comportement, la plus facilement repérable étant la timidité, mais heureusement ce manque de confiance en soi ne touche qu'un nombre très restreint d'élèves. D'autres semblent engoncés dans leur échec scolaire, et n'essaient même pas de prendre la parole, étant persuadés, à cause de leur passé, qu'ils vont proposer une réponse incorrecte. D'autres encore sont « tout simplement » inactifs, et ce en dépit de mes fréquentes invitations à prendre la parole : ceux-là se contentent de suivre le cours, et de noter la trace écrite au tableau proposée par leurs camarades. Interrogés, ils semblent désorientés, surpris, et ne parviennent qu'à bafouiller une excuse à mon intention.

2) Difficultés liées à cette typologie :

Cette typologie, quoiqu'un peu rigide, montre bien la complexité des diverses attitudes vis-à-vis de l'oral qu'un enseignant doit apprendre à gérer. En outre, elles ont suscité en moi un certain nombre d'interrogations qui ont déterminé par la suite les remédiations que j'ai mises en place dans le déroulement de l'année :

– Les trois sous-groupes a, c, et d, rattachés à la catégorie de « l'oral anarchique » révèlent un défaut au niveau de la qualité d'écoute et de la prise en compte de l'interlocuteur. Les interventions de ces élèves peuvent être qualifiées d'égocentriques, dans la mesure où elles sont uniquement guidées par la volonté d'obtenir la parole et de s'exprimer en toute liberté.

– Le sous-groupe b manifeste quant à lui un défaut au niveau de l'intégration des règles de la communication. Je me suis demandé en début d'année si le problème ne venait pas d'une absence de sensibilisation en ce domaine lors de la scolarité au primaire, mais je considère que cette explication n'est pas opérante, puisqu'une large majorité d'élèves a conscience des exigences minimales impliquées par la prise de parole au sein de la classe. Donc le problème porte plutôt sur l'intégration de ces règles de prise de parole, et c'est bien là-dessus qu'il faut faire un effort, puisque l'oral joue désormais un rôle majeur, aussi bien dans le parcours scolaire des élèves que dans leur avenir professionnel, sans compter ses répercussions dans leur formation en tant que citoyen.

3) Objectifs et stratégie :

Il m'a donc fallu préciser les compétences que je voulais développer chez mes élèves, et ce dans le souci d'harmoniser l'ambiance de classe et de ne laisser à aucun élève le sentiment d'être laissé en arrière. L'oral n'est pas seulement savoir *parler*, c'est aussi savoir *écouter*, et ces deux verbes impliquent déjà plusieurs compétences : *écouter, interroger et répondre, présenter, raconter, et enfin restituer un texte*⁵. Celles-ci regroupent les applications les plus diverses, que je me suis efforcée de proposer régulièrement, à travers une attention constante portée à ce champ d'expression, ainsi que par le biais des travaux menés dans le cadre des séquences.

II] Tentatives de remédiations.

A/ L'évaluation de l'oral spontané à l'échelle des trimestres:

1) Dispositif initial :

L'oral spontané – défini comme *l'échange des questions et des réponses entre les élèves et le professeur, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes*⁶ – étant la clef de voute de la communication au sein de la classe, j'ai mis en place, dès les premières semaines, une évaluation de cette forme de discours dont la maîtrise est désormais au centre des programmes. Mais ne sachant pas comment procéder, je me suis adressée à mes collègues de français, afin de connaître leurs méthodes. A la suite de ces discussions, j'ai mis au point mon propre système, et j'en ai averti la classe : au fil des échanges au sein de la classe, je relève le nom des élèves volontaires pour proposer des réponses à mes questions, et qui font des remarques pertinentes. En fin de trimestre, la participation très active, le respect des règles de la prise de parole (lever la main, attendre que le professeur donne la parole) et une attitude positive (ne pas s'agiter, ne pas manifester son mécontentement si la parole ne m'est pas donnée) est valorisée par une note d'oral de vingt, coefficient 2. Une participation moins active, associée aux deux autres critères, équivaut à une note d'oral de vingt, coefficient 1.

⁵ Programme de la classe de 6^{ème}, page 21.

⁶ Accompagnement du programme de 6^{ème}, page 44.

Enfin, les élèves « muets » n'obtiennent pas de note d'oral, et ne bénéficient donc pas de cette valorisation sur le bulletin.

Néanmoins, après deux mois de pratique de ce système (début du deuxième trimestre), j'en ai perçu les limites. Ayant pris le temps d'expliquer ce dispositif à mes élèves, je pensais qu'ils verraient leur intérêt à participer activement et à bien se comporter pour profiter de cette valorisation sur le bulletin. Pour certains, notamment les timides, cela s'est révélé positif, car ils ont compris qu'en faisant l'effort de prendre la parole, ils pouvaient élever un peu leur moyenne. Mais pour d'autres, cela reste inefficace, car ils semblent considérer que rien ne peut leur permettre de progresser.

2) Evolution du dispositif et ses incidences sur le comportement de la classe :

Une mince source de satisfaction apparaît pourtant depuis quelques semaines, et ceci en raison de deux facteurs. Le premier est lié, me semble-t-il, à l'annonce, très attendue par les élèves, et c'est peut-être encore plus vrai pour les sixièmes que pour les classes suivantes, de la note d'oral obtenue par chacun. Ayant fait évoluer mon premier système (qualité et quantité de la participation orale, respect des règles de la prise de parole, écoute d'autrui afin de ne pas répéter des réponses ayant déjà été formulées), j'ai attribué à deux élèves seulement une note de vingt : Jason s'était fait remarquer dès les premiers jours par la qualité de sa réflexion, par son caractère pondéré et son application, aussi je ne m'attarde pas sur son cas. En revanche, celui de Philippe me semble beaucoup plus pertinent. Philippe s'est en effet vraiment révélé au retour des vacances de Noël, lorsque nous avons travaillé sur *L'œil d'Horus*, d'Alain Surget, et il ne cesse depuis de progresser et d'acquérir de l'autonomie. Je pense que ses camarades ont été sensibles à l'image que Philippe renvoie. Il est passé en un trimestre d'une moyenne assez inquiétante (9 sur 20) à une moyenne plus qu'honorable (15 sur 20). Quasiment muet au premier trimestre, je ne lui avais d'ailleurs pas accordé de note alors. Par contraste, il est omniprésent désormais, réclamant la parole pour proposer des réponses d'une grande justesse ou pour venir en aide à un camarade défaillant. Philippe illustre au mieux une observation que j'ai pu faire au cours de ce deuxième trimestre. J'ai en effet remarqué que certains élèves étaient parvenus à prendre leurs marques, tant au sein de la classe qu'au niveau de l'organisation du travail et de la vie dans le collège. Ces élèves avaient besoin d'un temps d'adaptation à cette organisation totalement différente de celle qu'ils connaissaient jusque là. Mal à l'aise en début d'année, ils restaient en retrait, et les seuls

échanges que j'avais avec eux portaient sur des questions d'ordre technique, du type de celles que j'ai mentionnées plus haut. Maintenant qu'ils sont au fait de ce que l'on attend d'eux et de l'organisation de la vie dans l'établissement, ces élèves se sont épanouis et se révèlent actifs, volontaires, bref utiles à la dynamique de la classe. Pour autant, je ne m'en suis pas tenue à la seule notation de ces deux élèves. Sachant qu'eux méritaient ce vingt, j'ai mis en place un système dégressif pour le reste de la classe, allant de dix-huit à dix. Deux élèves me posaient encore un problème, et je me suis finalement résolue à ne pas noter leur participation orale, car Elias et Yann ne sont jamais intervenus en cours durant de second trimestre, malgré mes nombreuses invitations en ce sens. L'ensemble de la classe a ainsi pris conscience, au moment de cette annonce, que l'activité orale possède ses propres exigences, demande des efforts particuliers, et que s'en tenir à la seule application au niveau de l'écrit était dommageable pour leur si chère moyenne du trimestre. De bons élèves, qui s'appuyaient jusque là sur leurs bonnes notes à l'écrit, se sont soudainement rendu compte qu'une note d'oral valorisante impliquait avant tout une participation active, mais aussi des règles à respecter et une grande capacité d'écoute d'autrui.

Mais ceci ne resterait qu'une bien petite victoire – car les élèves auxquels je pense ici n'étaient pas en grande difficulté – si le noyau faible n'avait pas lui aussi pris conscience de l'intérêt de participer activement en classe.

Le second facteur d'évolution positive est en effet attaché à un effort de différenciation pédagogique pour certains des élèves en difficulté. J'ai déjà évoqué le cas d'Elias, un élève attachant mais qui rencontre d'énormes difficultés ; l'équipe pédagogique a d'ailleurs déposé un dossier de candidature pour le transférer en SEGPA. Néanmoins, je m'efforce de lui proposer des travaux « allégés », plus adaptés à ce qu'il est capable de faire et qui ne le placent pas devant une tâche insurmontable. Elias a rechigné au début à se mettre au travail, s'étant retranché depuis longtemps dans une attitude fataliste. Mais, à ma grande joie, son comportement a au même moment commencé de changer, et, alors que jusque là il était totalement absent du cours – en dépit de sa présence physique – il s'est mis à intervenir en classe et à répondre à mes questions, non sans pertinence ! Certes, n'enjolivons pas la réalité, ces prises de parole ne respectent pas toujours les règles que nous avons définies, et je concède ma tendance à traiter ses interventions avec indulgence, même si je m'astreins à lui rappeler les règles, ou à le faire rappeler par ses camarades. En outre, la nouvelle attitude

d'Elias face au travail semble avoir servi d'exemple à d'autres élèves, et peu à peu, je constate que mes efforts commencent à porter leurs fruits, puisque chacun en vient à prendre la parole au moins une fois dans le cours.

Dans le troisième temps de l'évolution de mon dispositif, et sur lequel je ne pourrais pas apporter de conclusion puisque le dernier trimestre est loin d'être terminé au moment où j'achève ce mémoire, j'ai envisagé de faire évoluer encore ce système. Tout en maintenant ce relevé, séance après séance, de la participation des élèves, je prends en compte leur attitude : respect des règles de la prise de parole, patience (« j'attends que le professeur me donne la parole »), calme (« je ne m'agite pas sur ma chaise dans le but que le professeur me voit et me donne la parole »), attitude positive (« je ne manifeste pas mon mécontentement si le professeur ne m'interroge pas »). J'ai d'ailleurs distribué, à la suite de notre activité réflexive sur la pratique de l'oral⁷, un document précisant les devoirs des élèves en ce qui concerne l'expression orale et l'écoute et rappelant les critères qui sont pris en compte pour l'évaluation de leur oral. J'espère ainsi en arriver à une notation plus précise, en fonction de la participation, de l'attitude, et de la prise intempestive ou non de la parole. Cependant, je m'interroge sur l'aspect pratique de cette notation : le système étant un peu complexe, vais-je arriver à tout noter durant les cours, alors qu'il faut rester attentif à la classe ? Peut-être devrai-je me résoudre à un système intermédiaire : conserver ce relevé de la participation séance après séance, et effectuer ce relevé plus précis à certains moments seulement. La pratique me dictera la méthode...

B/Les activités orales pratiquées dans le cadre des séquences :

Afin d'une part de faire prendre conscience à mes élèves de leurs défauts et qualités dans le domaine de l'activité orale en classe, et d'autre part de les amener à une pratique régulière et cadrée de l'oral, je me suis imposé de placer, au sein de chacune de mes séquences, au moins une séance entière consacrée à l'oral. Certaines, évidemment, s'y prêtent plus que d'autres : celles portant sur le théâtre, la poésie, et le conte.

Les deux premières activités orales qui vont être présentées ici sont déjà pratiquées à l'école primaire et s'inscrivent donc dans une logique de progression régulière poursuivie jusqu'à la fin du collège. Nous envisagerons ainsi dans un premier temps l'activité de

⁷ Voir dans la dernière partie de cette réflexion, page 24 et suivantes.

présentation d'un texte à l'oral à travers des séances de lecture expressive. Puis l'exposé des séances de représentation en classe de courtes scènes de théâtre nous amènera à nous intéresser à la compétence orale intitulée « *restituer un texte* »⁸. Ensuite nous nous intéresserons à deux autres activités orales – « cinq minutes pour convaincre » et le débat autour du conte *Le Petit Chaperon Rouge* – qui s'inscrivent quant à elles dans un autre des objectifs généraux du programme de la classe, *la présentation orale d'un point de vue*.⁹

1) la lecture expressive de textes

Cette activité peut se pratiquer sous différentes modalités : elle peut ainsi constituer le point final d'une séance de lecture consacrée à un texte. On procède tout d'abord à une première lecture du texte visant le déchiffrage et la compréhension globale du support. Puis les notions s'y rattachant sont étudiées et participent d'une explicitation approfondie du texte. Enfin, parvenu en fin de séance, on propose aux élèves volontaires une nouvelle lecture du texte, visant cette fois un véritable effort de mise en voix et de recherche d'expressivité s'appuyant sur l'explicitation préalablement établie. Je pratique cette activité avec la classe de façon régulière, afin de permettre aux élèves d'avoir une approche aussi vivante que possible avec les textes que nous étudions. Néanmoins, il n'est pas envisageable de proposer une prestation à chaque élève dans le temps très court d'une seule séance. Mes élèves ont ainsi parfois manifesté leur mécontentement de ne pas être désigné pour cette lecture, voyant là une occasion facile de récolter une note correcte pour un exercice auquel ils sont par ailleurs familiarisés. Aussi me suis-je résolue à consacrer une pleine séance à cette activité dans le cadre de ma séquence portant sur les contes de Perrault, afin de donner à chacun la possibilité d'avoir une prestation orale sur un même texte. Nous avons pour cela d'abord étudié *Les fées*. Puis j'ai annoncé l'activité d'expression orale pour les séances suivantes, et j'ai distribué à la classe un document précisant les critères d'évaluation de leur prestation¹⁰, et dont ils devaient tenir compte pour la préparation de leur lecture. Lors des deux séances nécessaires au passage de chaque membre de la classe, chaque élève avait à estimer la prestation de ses camarades grâce à une grille de co-évaluation s'appuyant elle-même sur les critères définis plus haut. Dans l'ensemble, ils ont fait preuve à cette occasion de sérieux et d'esprit de justice,

⁸ *Programme de la classe de sixième*, page 21.

⁹ *Programme de la classe de sixième*, page 17.

¹⁰ Voir annexe « lecture expressive *Les fées* ».

respectant bien les critères de notation. Je nourris pourtant de la réserve vis-à-vis de cette tentative, car je n'ai pu empêcher que la lassitude ne gagne la classe au bout du dixième passage. Pour perfectionner cette activité, il faudra mieux échelonner ces séances sur l'ensemble d'une séquence – et non, comme je l'ai fait, consacrer deux séances consécutives à cette activité –, et proposer plusieurs textes supports, pour éviter que l'attention se relâche.

2) la mémorisation avec gestuelle de courtes scènes de théâtre

Dans le cadre de la séquence portant sur le théâtre, j'ai proposé à la classe de jouer de courts extraits du texte étudié, intitulé *Pour l'annonce*, de Pierre Gripari. Cette activité diffère en effet assez peu d'un exercice avec lequel ils sont familiarisés, la récitation. Mais elle implique un élargissement du champ de compétences : il ne s'agit plus seulement de mémoriser un texte et de le restituer en y intégrant une recherche d'expressivité. La prise en compte de l'interlocuteur joue là un rôle majeur, puisque, dans les dialogues proposés, les élèves devaient se donner la réplique, alors que dans le cadre d'une récitation « classique », l'élève se retrouve seul face à la classe. De plus, l'intégration du domaine non verbal visait à faire prendre conscience aux élèves que l'activité orale ne passe pas nécessairement par une parole échevelée, mais peut se traduire par bien des façons : gestes, mimiques, posture.

Après avoir étudié les extraits sur lesquels je voulais les voir travailler, j'ai annoncé les différents passages¹¹ de la pièce que je leur soumettais, ainsi que les critères sur lesquels ils seraient évalués. Puis nous avons réfléchi à la mise en scène qu'ils pouvaient mettre au point pour chacun de ces extraits, et plusieurs élèves ont proposé diverses tentatives. En outre, je n'envisageais pas de mener cette séquence sans les initier à quelques exercices de pratique théâtrale¹², d'une part pour développer l'écoute et la confiance en l'autre, et d'autre part parce que j'espérais ainsi « débloquer » certains de mes élèves timides. Lors de séances en demi-groupe, nous nous sommes donc exercés à nous regarder, nous écouter, nous déplacer, à imaginer des attitudes correspondant à des caractères, à faire travailler notre mémoire... Les élèves étaient extrêmement réticents au départ, mais l'enthousiasme qui a suivi est proportionnel à cette première réaction.

¹¹ Voir l'annexe « Récitation *Pour l'annonce* ». Les critères sont empruntés à l'exercice n°29 de Jean-Jacques Besson, dans *L'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999, pages 190 à 192.

¹² Lesquels exercices sont empruntés au document de Mme Blanc distribué aux PLC2 dans le cadre du GFD le 11 février 2008, et au numéro de la *Nouvelle Revue Pédagogique* datant de janvier 2006.

J'ai procédé de la façon habituelle pour l'évaluation des prestations, c'est-à-dire que la classe y a participé, grâce à une grille photocopiée récapitulant les trois critères, ainsi que le barème attribué à chacun. Nous assistons à la prestation d'un duo, laquelle n'excède pas trois-quatre minutes, puis les élèves ainsi que moi évaluent leurs camarades, proposant une première note. Puis j'égrène à haute voix différentes notes, allant généralement de dix à vingt. La classe vote alors à main levée selon son estimation, et nous convenons d'une note. Ce système, que j'ai emprunté à mon tuteur de lycée, est pratiqué depuis plusieurs mois déjà. Au début, les élèves avaient tendance à attribuer une note large selon leurs cercles de relation, et des clans très nets apparaissaient. Or ce système ne fonctionne que si les élèves acceptent de noter de manière objective, en s'en tenant aux critères établis. J'ai donc insisté sur ce principe d'équité, et d'ailleurs, ils se sont aperçu que s'ils ne respectaient pas la règle du jeu, je ne tenais pas compte de leur évaluation. Ils sont donc parvenus progressivement à noter avec sérieux leurs camarades. Cette tentative de responsabilisation a sans aucun doute des incidences sur leur capacité d'écoute, puisque cette activité exige de l'attention envers chaque prestation. Elle influence également leur propre pratique de l'oral, dans la mesure où ils sont amenés à relever des défauts chez leurs camarades dont ils n'ont pas conscience chez eux. Cette activité théâtrale gagne donc à être pratiquée, et peut être effectuée à tout niveau du collège.

3) « cinq minutes pour convaincre » : une forme d'exposé invitant à la lecture.

Incitée par mon tuteur comme par les formateurs IUFM à vérifier la lecture cursive auprès de mes élèves, je leur ai demandé de rendre compte à la rentrée de leur lecture personnelle effectuée durant les vacances de la Toussaint. Je n'avais pas imposé de titre d'œuvre, néanmoins la documentaliste du collège et moi-même avons sélectionné dans le fonds du CDI un certain nombre de titres les plus susceptibles de séduire mes jeunes élèves, et qui présentaient des qualités littéraires évidentes. Parmi ces œuvres figuraient de grands noms de la littérature de jeunesse : Suzie Morgenstern, Marie-Aude Murail, Jean-Philippe Arrou-Vignod, Jean-Claude Mourlevat, Anna Gavalda, Gudule, Anthony Horowitz... Une dizaine de jours avant les vacances, j'ai annoncé l'activité fondée sur l'expression orale qui serait menée à la rentrée, en précisant l'objectif de travail: présenter à l'ensemble de la classe une lecture personnelle faite pendant les vacances, en ayant le souci de donner à ses camarades l'envie de lire le livre présenté. Cette activité est très justement intitulée par ma collègue

documentaliste « cinq minutes pour convaincre ». Pour guider la préparation écrite de leur restitution orale, je leur ai distribué un document précisant les attentes de ce compte-rendu¹³. Je me suis efforcée de bien leur expliquer que l'intérêt de cette activité reposait sur leur capacité à parler, à s'adresser à l'ensemble de la classe sans s'appuyer nécessairement sur des notes de lecture afin de transmettre leurs impressions, leurs émotions éprouvées durant la lecture. Nous allons voir à présent dans quelle mesure cet objectif a été compris et atteint par mes élèves.

La présence de la documentaliste au cours de ces séances m'a été très utile. Ces séances de compte-rendu de lecture avaient en effet lieu au CDI, non seulement afin de dynamiser les élèves en les amenant à évoluer dans un univers différent de celui de la classe habituelle dans le cadre de ces séances spécifiques – un peu détaché de l'objectif particulier d'une séquence – mais aussi dans le souci que les élèves se voient et s'entendent mieux, le CDI autorisant une plus grande liberté avec le mobilier, l'auditoire était ainsi installé en « U ». Ma collègue, par sa connaissance du fonds, m'a en effet ouvert les yeux sur les prestations de certains élèves. Grâce à leur aisance à l'oral, quelques uns parviennent très bien à faire illusion, et étaient presque parvenus à me faire croire qu'ils avaient vraiment lu le livre qu'ils présentaient : pas de gêne apparente à regarder la classe, le discours s'enchaîne. Cependant certains signaux auraient dû m'alerter : un léger trépignement, traduisant l'anxiété de celui qui craint d'être démasqué, un regard fuyant à mon égard, un exposé qui s'essouffle vite, et la sécheresse des réponses lorsque l'élève est questionné par ses camarades.

La grande majorité des élèves a choisi de s'exprimer sans aide-mémoire. La plupart ont respecté les grandes lignes de l'organisation de l'activité proposée sur la fiche. Deux élèves ont particulièrement bien réussi cet exercice, et il est intéressant de noter que, par la suite, ils ont pris une place majeure du point de vue de l'activité orale dans la classe. Philippe, en effet, a présenté *Frérot frangin*, un album de Thierry Maricourt et Tardi évoquant la relation épistolaire entre deux frères, l'un en prison, l'autre dans une station de ski pour un séjour scolaire. Non seulement Philippe a scrupuleusement suivi mes indications concernant les attentes de cet exposé (présentation du roman en tant qu'objet et du récit, explication du point de vue...), mais il a fait preuve de maturité et de qualités d'expression qui me l'ont fait remarquer. D'ailleurs Philippe n'a fait que confirmer ces qualités par la suite. En outre, il se

¹³ Se reporter à l'annexe « cinq minutes pour convaincre ».

reportait régulièrement à son aide-mémoire avant de regarder la classe pour lui transmettre son opinion sur le roman, qui l'avait visiblement touché mais pour des raisons sur lesquelles il n'a pas voulu s'étendre. A l'inverse, Adrien, qui exposait ses impressions de lecture concernant *35kg d'espoir*, d'Anna Gavalda, a dédaigné son travail préparatoire et ne s'y est quasiment pas référé durant son compte-rendu. Son enthousiasme communicatif vis-à-vis du roman a ainsi pallié à la légère désorganisation qui a découlé de sa réticence à se reporter à ses notes. Il est évident pour moi qu'il avait apporté beaucoup de soin à préparer son compte-rendu, et il avait donc très présent à l'esprit ce qu'il voulait dire à la classe : raconter le début de l'histoire pour attiser la curiosité de ses camarades, et surtout transmettre le plaisir qu'il avait éprouvé durant la lecture. Adrien a particulièrement bien réussi cet exercice car le travail préparatoire lui a permis de baliser les grandes lignes de son intervention de la classe, et il a su ensuite mettre en voix ce qui lui avait plu dans le roman, non sans humour d'ailleurs. L'assistance a alors découvert Adrien sous jour nouveau, lui qui, lunellois depuis septembre, ne s'était pas encore véritablement intégré à la classe.

Hamza, en revanche, n'a pas compris l'objectif de cette activité. Présentant *Le garçon qui voulait courir vite*, de Pierre Bottero, il s'est lancé dans une lecture intégrale et chaotique du résumé qu'il avait dû longuement préparer à la maison, et qui tenait sur deux pages. Astreint à cette lecture attentive de ses notes, il n'a aucunement pris en compte son auditoire, lequel a fini par se rebeller contre cette négligence, lui demandant bientôt d'hausser le volume de la voix, de ralentir le débit. Je suis intervenue pour empêcher la classe de l'interrompre, mais il est évident qu'il était très difficile de suivre son propos, son compte-rendu pêchant par une abondance de détails peu propices à la transmission d'un quelconque sentiment vis-à-vis du roman.

Après que je les ai récemment interrogés sur leur relation à l'expression orale, certains sont venus me confier leur peur de prendre la parole en classe, par crainte de « dire des bêtises » et des réactions de la classe. Or, il me semble que ce type d'activité peut justement permettre aux élèves timides, mal à l'aise avec l'expression orale spontanée, d'appivoiser leur peur vis-à-vis de la prise de parole en classe. Dans le cas de compte-rendu, l'oral est préparé sur un support écrit, l'élève peut choisir à la maison ce qu'il va dire ; cela n'a rien à voir avec le jeu des questions-réponses autour desquelles s'articulent les séances, où l'élève doit, dans un temps très court, écouter la question, analyser ce qu'on lui demande, penser à

une réponse et la formuler. Cela demande une réactivité et une pertinence dont ces élèves ne se sentent pas capables. Les exercices d'exposé ou de récitation confère à l'élève inquiet une relative sécurité, dans la mesure où, d'une part, la part d'intervention de la classe est limitée (l'auditoire n'a le droit de prendre la parole que lorsque lui-même a fini), et d'autre part, il sait très exactement ce qu'on attend de lui, puisque ces activités sont toujours accompagnées des critères qui déterminent l'évaluation. Il peut dès lors espérer obtenir une bonne note, à partir du moment où il prend soin de respecter les critères préalablement établis, alors que l'intervention orale spontanée constitue à chaque fois un saut dans le vide, une mise en danger particulièrement périlleuse qui peut-être inhibante et très mal vécue chez ces adolescents.

J'ai parfois eu l'impression que ces séances ne représentaient pour les élèves qu'une occasion supplémentaire de bavarder avec les voisins. Ils semblaient considérer que seule leur prestation devant la classe comptait, et qu'ils n'avaient aucune part à prendre dans celles de leurs camarades. M'inspirant des recommandations de J-J Besson comme je l'ai fait par la suite, j'aurai dû à cette occasion prévoir et distribuer aux élèves une grille de co-évaluation, en précisant les critères qui participent à la notation : contenu du compte-rendu d'une part, puis qualités de la voix et de la prise en compte de la classe d'autre part. Besson souligne en effet l'intérêt de faire participer la classe à l'évaluation de chaque prestation orale, en s'appuyant sur le constat que *la situation de communication en classe permet à chacun d'être témoin de l'exercice oral réalisé, au même moment et dans les mêmes conditions*¹⁴, et qu'en outre, cette co-évaluation est garante de justice – encore qu'il ne soit pas aisé de prévenir les dangers d'une évaluation en fonction des différentes alliances existant dans une classe –. Je serai ainsi parvenue à une mobilisation plus constante de leur attention, mais je devrai pouvoir m'en garder grâce à cette grille.

4) le débat : une confrontation de points de vue

L'exercice de l'exposé du type de celui que je viens de présenter relève de la situation de monologue. Aussi ai-je eu envie d'amener les élèves à confronter leurs points de vue, à travers une situation de dialogue, *où la parole de chaque locuteur est déterminée par la parole de l'autre.*¹⁵ »

¹⁴ *L'oral au collège*, op.cit., page 125.

¹⁵ *L'oral au collège*, op.cit., page 102.

N'ayant pas de recommandations officielles dans les textes concernant les thèmes et les supports de cet exercice et bénéficiant donc d'une grande liberté, je l'ai inscrit dans le cadre de ma séquence 6, portant sur l'univers des contes de Perrault. En effet, l'étude en parallèle des deux versions du conte *Le petit Chaperon rouge*, l'une de Perrault, l'autre des frères Grimm, et les fins très différentes de chacune me semblaient se prêter à mon objectif pour cette séance d'oral : présenter un point de vue qui prenne en compte l'opinion d'autrui.

Nous avons dans un premier temps étudié le conte de Perrault, avec pour objectif d'en dégager sa fonction. Les élèves ont bien compris le sens de la morale, qui invite à se méfier des beaux discours, hier comme aujourd'hui. En outre, bien que ce soit un conte très connu, ils ont vivement réagi à la lecture de ce texte. Certains, notamment des filles, se sont montrés sensibles à la fin tragique de l'héroïne du conte, la qualifiant d'« horrible ». D'autres au contraire jugeaient que cette fin convenait bien à un personnage aussi « bête » qui se précipite littéralement dans la gueule du loup. Puis, dans un second temps, nous avons comparé la version réécrite par les frères Grimm et les élèves ont dégagé les principales différences entre les deux textes.

Enfin, dans un dernier temps, je leur ai proposé ce débat intitulé comme suit : « Imaginons que Charles Perrault tente un procès aux frères Grimm pour plagiat, c'est-à-dire pour avoir copié *Le petit Chaperon rouge* en opérant seulement quelques changements. Faites-vous l'avocat de l'un des deux partis, et défendez l'originalité de l'un ou l'autre texte. » J'avais donc donné une orientation de procès à cet échange d'idées, jugeant cette voie ludique et très parlante pour de jeunes élèves, en m'appuyant sur une proposition de J-J. Besson : *La situation de dialogue peut être imaginée et montrée comme un bref spectacle*.¹⁶ Cette forme de dialogue me permettait en outre de me placer dans la position du meneur du débat – en revêtant l'identité du juge – afin d'être en mesure de distribuer la parole entre les intervenants. J'ai laissé plusieurs minutes de réflexion aux élèves durant un temps de travail silencieux, après avoir précisé la consigne de recherche d'idée : « cherchez un argument, une idée personnelle et originale qui vous pousse à préférer Perrault ou les frères Grimm et que vous exprimerez pour défendre votre auteur. » Pour parvenir à une juste répartition de la parole entre les deux partis, et avec leur accord, j'avais préalablement déterminé le groupe d'élèves qui prendrait en charge la défense de Perrault, et celui qui s'attacherait à la défense des frères

¹⁶ *L'oral au collège*, op. cit., page 104.

Grimm. Après le temps de recherche d'arguments, j'ai donc revêtu la figure du juge, afin de rappeler le cadre dans lequel s'inscrivait notre exercice : « pour défendre votre auteur, vous devez avancer une idée originale qui montre une particularité de la version du conte que vous préférez. » Puis, pour respecter la chronologie, j'ai donné la parole au parti défenseur de Perrault, et les arguments échangés par les élèves se sont ensuite enchaînés.

Mon activité, par sa forme même, emprunte à la fois au dialogue et au débat. Tel qu'il est précisé par Besson pour la classe de sixième, le dialogue consiste en effet à *faire prendre conscience de l'interaction* entre les intervenants, puisque cet exercice est défini dans le programme comme de « *courts échanges de questions et de réponses*¹⁷ ». Mais j'ai voulu dépasser le cadre restreint de l'exercice à deux interlocuteurs pour diriger les élèves vers une situation de communication plus complexe, où l'échange oral engage plusieurs interlocuteurs. Le débat me semblait se prêter à une revue globale des particularités de chaque conte et de leurs auteurs, mais je me suis rendue compte de la difficulté de ce nouvel exercice. L'activité de dialogue me semblait acquise, dans la mesure où nous la pratiquons souvent, notamment lors des comptes-rendus de lecture : l'élève qui vient d'achever sa prestation passe en effet d'une situation de monologue à un dialogue avec ceux qui l'ont écouté, dans une situation de communication simple (dialogue avec un égal), à travers les questions que ceux-ci lui posent. A l'aise avec la pratique orale, les élèves n'éprouvent pas de difficulté particulière à répondre et parler à leurs camarades – et ce, même quand il est flagrant qu'ils n'ont pas lu le livre sur lequel ils doivent s'exprimer ! Le débat ayant pour objectif *que l'élève sache y prendre part efficacement, sache justifier son accord ou son désaccord*¹⁸, cette activité aurait gagné à être précédée d'une réflexion sur le principe de l'interaction : « comment est-ce que je prends en compte la parole de l'autre ? Quels sont les éléments de sa parole que je dois prendre en compte pour m'exprimer à mon tour ? Et enfin, avec quels outils linguistiques vais-je lui répondre et m'exprimer ? » Ainsi, je reconnais que je n'ai pas assez anticipé le déroulement de cette séance.

¹⁷ *Accompagnement du programme de 6^{ème}*, op.cit., page 44.

¹⁸ *L'oral au collège*, op. cit., page 106.

S'il a été dans l'ensemble bien compris et réussi, certains élèves ont pourtant eu du mal à prendre en compte la parole de leur interlocuteur pour s'exprimer à leur tour. Quelques uns présentaient en effet leur idée en négligeant de s'appuyer sur ce qui avait été dit avant. Néanmoins, ce qui m'indique que l'objectif de l'exercice a été compris, ce sont les réactions de la classe aux propositions jugées « défailtantes ». Si un élève avançait une idée déjà proposée, ou si celle-ci ne tenait pas compte de ce qui avait été dit avant, la classe réagissait à cette « trahison » de la consigne et rappelait à l'élève « fautif » les contraintes de l'exercice.

Je n'avais pas assez bien conçu – et je le regrette vivement – le déroulement de cette séance. A la fin de celle-ci, nous avons rapidement répertorié les différents arguments proposés, mais par manque de temps, j'ai pris en charge l'essentiel de cette trace écrite. Pour améliorer à l'avenir ce type d'exercice, et a fortiori pour un public jeune tel que les sixièmes, il me faudra prévoir un support adapté, comme par exemple un tableau à remplir permettant de préciser les différents arguments pour arriver à un bilan sur l'originalité de chaque auteur. Dans les classes supérieures et mieux encore au lycée (c'est de cette manière que mon tuteur de stage pratique les activités orales), il serait peut-être judicieux de désigner deux voire trois scribeurs chargés de relever les arguments et d'en rendre compte en fin de séance. Il est absolument nécessaire de garder une trace écrite de ces activités orales sans laquelle les élèves restent sur un sentiment d'inachevé, cette expérimentation m'en aura convaincue. Un enregistrement aurait aussi pu amener les élèves, à la suite du débat, à revenir sur leur pratique orale. Ainsi, ils auraient par eux-mêmes retrouvés les arguments échangés, et cette écoute distanciée d'échanges qui s'effectuent dans l'immédiateté et la spontanéité les aurait amené à prendre conscience de certains défauts de leur prise de parole : la tendance à ne pas laisser achever l'intervenant, ou à la redite, ou encore à ne pas prendre en considération le propos précédent...

L'exercice gagnera à être pratiqué dans les années à venir de façon plus progressive. J'envisage de proposer d'abord un sujet de dialogue pour amener les élèves à exercer leur expression dans une situation de communication simple, à deux, puis de complexifier le travail, en étendant la situation de communication à un groupe plus large, voire à l'ensemble de la classe.

III] Bilan et perspectives.

A/ Une activité réflexive pour une prise de conscience réciproque

Au cours du deuxième trimestre, j'ai évoqué avec mes collègues mes difficultés et mes interrogations autour de l'expression orale. Certains m'ont suggéré d'amener les élèves à avoir une réflexion sur leur propre pratique orale. Aussi ai-je décidé de les interroger là-dessus lors d'une séance en demi-groupe, et chaque élève m'a rendu une courte production écrite sur ce sujet. En outre, cette activité m'a semblé intéressante dans la mesure où je sentais bien que le rappel des règles déterminant une prise de parole efficace – effectué en début d'année – avait été bien trop rapide et succincte. Le fait que cette liste se soit rallongée semble indiquer que les élèves ont peu à peu intégré toutes les compétences que nous avons travaillées.

J'ai procédé différemment avec chaque groupe. Lors de la première séance, je leur ai demandé de préciser toutes les exigences en matière de prise de parole : « comment dois-je m'exprimer en classe ? ». Ce travail était individuel, chaque élève ayant à définir les règles qui, selon lui, précèdent chaque intervention en classe. Mais j'ai vite compris que si je ne les accompagnais pas, les réponses ne seraient pas très fouillées. Donc avec le deuxième groupe, j'ai proposé la même question, mais ici le travail a été collectif, chacun pouvant présenter à l'examen de la classe un « devoir » en matière de prise de parole. Puis dans le deuxième mouvement de cette activité, chaque élève avait à préciser sa propre pratique de l'activité orale. Tous n'ont pas montré le même sérieux face à cet examen, mais plusieurs ont fait d'excellentes remarques et se sont jugés avec honnêteté.

Globalement, l'analyse de ces documents montre qu'ils ont assimilé les exigences essentielles en ce domaine. Ils connaissent donc désormais les règles de prise de parole :

- lever la main pour demander à parler et attendre d'être interrogé,
- réfléchir avant de parler pour proposer une réponse véritablement rattachée à la question ou à ce qui est dit avant,

(Ce problème était récurrent chez nombre d'entre eux en début d'année, je me suis longuement et à de nombreuses reprises arrêté dessus, afin de les amener à prendre conscience de la perte de temps généré par ces réponses tombant « à côté »... D'ailleurs,

l'exclamation « réfléchis avant de parler ! » est peu à peu devenu un leitmotiv chez les élèves sans que je n'ai plus besoin d'intervenir.)

– parler fort, en articulant, de manière à être entendu et compris de tous, et adopter un niveau de langue propre au cadre de la classe.

Il apparaît également qu'ils ont conscience que ces règles de la prise de parole sont liées à une qualité d'écoute :

– « je dois écouter le professeur et mes camarades, et éviter de leur couper la parole »

Certains m'ont fait part de leur frustration quant à cette participation orale, et ont développé – non sans finesse – des stratégies visant à être interrogé. Je m'efforce maintenant d'interroger le plus grand nombre d'élèves, et même si je leur ai expliqué qu'il est nécessaire que tout le monde ait sa place dans le cours, Jason ou Guillaume vivent mal le fait d'être toujours prêts à répondre, alors qu'ils savent que je ne vais pas les interroger. Certains passent un temps du cours la main en l'air, puis ils cessent de proposer leur participation, « parce que c'est le meilleur moyen pour que vous nous interrogiez ! » Inès, quant à elle, a suggéré un autre moyen pour mettre toutes les chances de son côté afin d'être désigné : « regarder son interlocuteur, c'est s'assurer qu'il nous a vu et c'est montrer qu'on a quelque chose à dire. » J'avoue que je n'avais pas pensé à cet aspect, or effectivement, le regard joue un rôle important dans l'expression orale, et cette éducation du regard, au sein de la communication orale, est aussi de mon ressort, et je remercie ici cette élève pour cette prise de conscience.

Ainsi, il se dégage de ces documents¹⁹ d'élèves le sentiment que, si la majorité de la classe est consciente des règles à suivre pour s'exprimer de façon efficace, à l'oral, en classe, tous ne veulent pas pour autant s'y plier. Ils reconnaissent volontiers leurs défaillances en ce domaine, les bavardages, l'expression qui précède l'autorisation, l'agitation excessive nuisant à leur désignation... Néanmoins, je pense que le fait d'avoir mené ce travail avec eux leur aura fait prendre conscience de leurs défauts. Jusqu'à la fin de l'année, nous n'allons pas diminuer nos efforts sur ce point, en nous appuyant sur le contrat de classe²⁰. En insistant sur les points qui y sont répertoriés, la plupart devrait encore parvenir à progresser.

¹⁹ Voir en annexe quelques exemples.

²⁰ Se reporter à l'annexe « évaluation de l'expression orale et critères »

J'achèverai cette réflexion sur un point qui me concerne plus étroitement. Au cours de la discussion qui accompagnait leur production écrite, une élève a fait une remarque qui m'a interpellé, d'autant plus que lors de la visite formative, ce point avait été abordé. Alors que nous évoquions mon regret de l'absence ou de la participation trop minimale de certains élèves (bons à moyens), Manon – qui est concernée par ce reproche – a déclaré qu'en certains cas, c'était la formulation même de mes questions qui rendait difficile la tâche de répondre. Ce qui m'amène à déduire que ma responsabilité est engagée quant à l'égaré de certains. Volontaires et disciplinés, il semblerait qu'ils cherchent à proposer ainsi une réponse à tout prix bien qu'ils n'aient pas compris où ma question les mène, espérant par ce biais me satisfaire. Dès lors, à moi de faire un effort afin de clarifier la formulation de mes consignes.

B/ Bilan et amélioration future

Je regrette de ne pouvoir proposer, avant de clôturer cette réflexion, un bilan véritablement complet sur l'attitude nouvelle des élèves vis-à-vis de l'oral, puisque le troisième trimestre commence à peine (quatre semaines de cours entre le début du 3^{ème} trimestre et les vacances d'avril), mais je pense déjà pouvoir affirmer que cette prise de conscience a eu de l'influence sur le comportement à l'oral de la classe. La classe semble globalement concernée désormais par l'acquisition de la compétence orale. Réussir, dans une certaine proportion, à intéresser Elias au cours, le voir participer en classe, même si ses interventions restent sporadiques et désordonnées ; insuffler un peu de confiance en elle à Alexandra, la voir proposer de plus en plus souvent des réponses, et ce même si de son propre aveu, elle a « peur de dire des bêtises devant toute la classe » ; voir Kévin s'inspirer de son camarade Philippe et se risquer à prendre à son tour la parole, ayant compris que, non seulement participer en classe lui augmente mécaniquement la moyenne, mais qu'en outre, cette participation l'aide finalement à mieux comprendre le cours : autant de petites mais très estimables victoires qu'il faut apprécier pour retrouver l'énergie nécessaire à la mise en place de nouveaux projets et objectifs de travail. Je dois néanmoins concéder qu'il reste des réfractaires : Gwendoline demeure muette, tout comme Lorida qui est pourtant une élève brillante. Or je pense pouvoir expliquer ce phénomène : j'ai choisi, de façon plus ou moins consciente, de m'intéresser principalement aux élèves en difficulté. L'effet retors de ce choix est que les bons élèves se sentent peu sollicités, et je n'ai pas encore réussi à trouver un équilibre juste dans la dynamique des cours entre l'attention portée aux élèves faibles et vis-à-

vis de ceux qui semblent avoir moins besoin de moi pour travailler et acquérir des connaissances. Il me reste donc à découvrir les moyens que je peux employer pour donner à chaque élève sa place dans les différentes phases des cours.

En conclusion, je dirais qu'il va me falloir encore quelques années d'expérience pour trouver le « bon dosage » entre une juste estimation de la place de ma propre parole dans la dynamique du cours et une juste attention à l'activité orale des élèves. J'ai éprouvé quelques difficultés à ne pas me laisser dicter le rythme par la classe, tout autant qu'à ne pas prendre totalement en charge le contenu théorique des cours. Dans l'avenir, il faudra donc que je veille à être plus directive dans mes exigences d'organisation et de travail, mais à laisser aussi plus de latitude aux élèves dans la dynamique des apports qui constituent les contenus des cours, afin de parvenir à une circulation équilibrée et harmonieuse entre voix des élèves et voix professorale.

DOCUMENTS EN ANNEXE

Document n°1 : Lecture expressive *Les fées*.

Document n°2 : Récitation *Pour l'annonce*.

Document n°3 : « Cinq minutes pour convaincre ».

Document n°4 : Deux documents d'élèves.

Document n°5 : Evaluation de l'oral : consignes et critères.

Séance Oral : Rendre à l'oral une lecture expressive du conte *Les Fées*, de Charles Perrault.

* **Les critères d'une lecture orale riche et expressive :**

a) le volume de la voix est satisfaisant : ma voix est assez forte pour être entendue par tous.

b) le débit de la voix est correct : ma voix n'est ni trop lente ni trop rapide, le texte est entièrement compréhensible.

c) l'élocution est claire : j'articule tous les mots du texte que je lis, afin qu'aucun mot n'échappe à ceux qui m'écoutent, et que cela ne gêne pas leur écoute du texte.

d) la ponctuation est respectée : je marque des pauses dans ma lecture selon que je rencontre des signes de ponctuation forts (majuscule, points) ou des signes de ponctuation internes (virgule, point-virgule, deux points, tiret).

Je dois également tenir compte des types de phrases proposés par le texte. Je dois rendre le caractère informatif, interrogatif ou révélateur de sentiments forts à travers ma lecture.

e) l'intonation exprime ma compréhension du texte : je m'efforce de rendre compte, par ma lecture, des sentiments des personnages, de l'importance de tel ou tel mot pour mettre l'accent sur le caractère d'un personnage ou l'importance d'une action.

➤ Il y a autant d'intonations possibles que d'interprétations du texte. A moi de choisir parmi celles-ci, mais en respectant, tout de même, le texte de l'auteur !

f) le moment de ma lecture est adéquat : si je lis avec d'autres camarades, je dois prendre la parole au bon moment, c'est-à-dire que je ne dois pas les couper alors qu'ils sont en train de lire ce qui revient à leur personnage, et je dois aussi éviter de laisser passer trop de temps entre le moment où ils cessent de lire et le moment où je reprends la lecture.

* **Les passages du conte qui seront lus en classe :**

A/ lecture à une seule voix :

- lignes 1 à 8 : passage raconté par le narrateur.

B/ lecture à plusieurs voix :

- lignes 16 à 21 (« *une pierre précieuse.* ») : la Fée, le narrateur.

- ligne 26 (« *La pauvre enfant...* ») à ligne 34 (« *et tout à l'heure.* ») : Le narrateur, la mère, Fanchon.

- ligne 35 (« *Elle y alla...* ») à 45 (« *ou un crapaud.* ») : Le narrateur, Fanchon, la Fée.

Séquence 7 : la réécriture des contes de Perrault dans le théâtre et dans le roman

Séance Oral : Récitation d'un court extrait de la pièce *Pour l'annonce*.

Objectifs : - mémoriser une scène de théâtre, dire un dialogue comique, utiliser le langage non verbal (un geste et/ou une mimique).

- Les extraits proposés sont des scènes à deux personnages :
 - extrait 1 : page 163 à 164 : Perrault, le Domestique. « *Le conte de Peau d'Ane est difficile à croire...* » jusqu'à « *Bien, monsieur. (Il sort.)* »
 - extrait 2 : page 167 à 168 : Perrault, le Loup. « *Alors, nous sommes d'accord ?* » jusqu'à « *...les temps sont durs, pour nous autres !* »
 - extrait 3 : page 174 à 175 : Perrault, la Vieille. « *Bonjour, monsieur.* » jusqu'à « *Des personnages de conte.* »
- Vous allez être évalués sur trois critères, en fonction des objectifs ci-dessus :

- **Mémorisation** : restitution de l'ensemble du texte, respect de l'ordre des répliques.

- **Diction** : puissance de la voix et débit, mélodie des phrases.

Puissance = La voix doit être assez forte pour être entendue du public.

Débit = La voix ralentit, accélère ou se suspend en fonction des signes de ponctuation.

Mélodie = Soyez attentifs aux types de phrases, et veillez à respecter les temps de silence signalés par les points de suspension.

- **Domaine non verbal** : aptitude à faire des mimiques et des gestes appropriés, ainsi qu'à bien se positionner sur la scène.

Mimique : « expression d'une pensée par le geste ». Exemples :

- extrait 1 : Perrault est concentré, le Domestique semble détaché, et dubitatif par rapport à la venue du Loup.
- extrait 2 : Perrault est conciliant, Loup est d'abord hésitant, puis il se montre apeuré.
- extrait 3 : Perrault joue la distraction, la Vieille s'efforce de le convaincre.

Gestes : Ils sont simples à réaliser, mais il ne faut pas hésiter à les exagérer pour leur donner une grande netteté. Exemples :

- extrait 1 : Perrault est en train d'écrire mais peut regarder le Domestique. Ce dernier peut tendre la main vers la porte, ou mimer un loup...
- extrait 2 : Perrault peut tendre la main au Loup en signe d'acquiescement, le Loup se balance pour montrer son hésitation....
- extrait 3 : la Vieille montre la gazette à Perrault, elle se désigne avec la main quand l'écrivain lui expose son projet. Perrault fait de même quand il se présente.

Cinq minutes pour convaincre

Voici les éléments que je dois prendre en compte pour présenter le livre que j'ai lu pendant les vacances à la classe.

1) L'objet-livre : la présentation matérielle du livre a-t-elle influencé mon choix ?

Je n'oublie pas de dire le titre de l'œuvre que j'ai choisie, ainsi que le nom de son auteur.

Je peux aussi annoncer le nombre de pages que comporte le livre.

a- la première de couverture : comporte-t-elle une illustration (en couleur, en noir et blanc) ?

mélange-t-elle du texte et une illustration ?

Est-ce que cette première de couverture illustrée donne des indications sur le contenu du livre ? Est-ce qu'elle présente certains personnages, un passage particulier de l'histoire ?

b- la quatrième de couverture : présente-t-elle un extrait de l'œuvre, un résumé ou une illustration différente de celle de la première de couverture ?

2) Le contenu du livre : je dois présenter brièvement l'histoire et les personnages.

a- l'histoire : où et quand l'histoire se déroule-t-elle ?

que se passe-t-il ? (je peux proposer un bref résumé de l'intrigue)

b- les personnages : je présente le personnage principal (description physique et morale).

est-ce que je me suis identifié à lui ? C'est-à-dire est-ce que j'ai éprouvé les mêmes sentiments que lui, est-ce que j'ai vécu avec lui ses aventures ?

c- l'entourage du personnage principal : est-ce qu'il a des amis ? des ennemis ?

3) Mon avis personnel : j'affirme ce que j'ai pensé du livre

Si ce livre m'a plu, je dis pourquoi et je trouve une phrase pour convaincre mes camarades que ce livre mérite d'être lu.

S'il ne m'a pas plu, je trouve un argument pour encourager mes camarades à le lire, afin de lui donner sa chance. Il y a autant de livres que de goûts différents !

Je peux lire, de façon expressive, un passage représentatif du roman, pour donner une idée du contenu de l'histoire et du style de l'auteur. Je explique alors pourquoi j'ai choisi cet extrait.

4) Derniers petits conseils pour présenter efficacement mon livre

Je n'oublie pas d'apporter mon livre, et je me tiens prêt à répondre aux questions qui vont m'être posées, par mes camarades et professeurs. J'évite de dévoiler la fin de l'histoire, sinon le livre perd de son intérêt. Je rate alors mon objectif, qui est de convaincre mes camarades de venir emprunter ce livre au CDI pour le lire à leur tour.

Elias

Alexandra

Evaluation de l'expression orale dans le cadre de la classe

- Des consignes d'expression orale et d'écoute à respecter :


Pour que les **échanges oraux** au sein de la classe soient le plus **utiles** à chacun, je dois m'efforcer de **respecter** certaines **règles de la prise de parole** :

1) L'expression orale

- * **je lève la main et j'attends d'être interrogé par le professeur avant de parler.**

 = **à éviter** : parler sans que le professeur m'y ait invité.


- * **je reste calme et patient pendant que le professeur interroge, même si j'ai très envie d'être interrogé et de donner ma réponse.**

 = **à éviter** : m'agiter ou témoigner mon impatience à être interrogé, par exemple en appelant le professeur ou en prononçant des paroles parasites (« moi, moi ! », « je sais, moi je sais ! »...).

- * **je parle assez fort et distinctement pour être entendu de tous, que ce soit mon plus proche voisin comme mon camarade le plus éloigné de moi.**


 = **à éviter** : parler trop bas, ou sans articuler.

- * **je respecte la parole de mes camarades, j'attends que l'élève interrogé ait fini de parler avant de lever la main pour demander mon tour de parole.**


 = **à éviter** : couper la parole ou parler en même temps qu'un de mes camarades.

2) L'écoute

- * **j'écoute attentivement les questions posées avant de proposer de répondre, et je m'assure d'avoir une réponse véritablement en rapport avec la question.**

 = **à éviter** : ne pas savoir quoi dire parce que je n'ai pas bien écouté et retenu la question, proposer une réponse qui n'a aucun rapport avec la question.

- * **je suis attentif à l'expression de mes camarades : si l'un d'entre eux est interrogé avant moi et qu'il donne la réponse que je voulais donner, j'écoute sa réponse qui participe à la construction du cours je m'abstiens de demander la parole pour répéter la même chose, à moins d'être sûr d'apporter une information supplémentaire.**

 = **à éviter** : répéter une information déjà apportée par l'un de mes camarades, parce que je n'ai pas été assez attentif.

- Les critères d'évaluation de l'expression orale et de l'écoute :

La note d'oral qui me sera attribuée au 3^{ème} trimestre tiendra compte de ces précédentes consignes, desquelles découlent cinq critères d'évaluation.

Chaque critère est évalué sur quatre points, ce qui donne donc une note sur vingt.

La pertinence :

= Je participe en classe en demandant à répondre à la question posée.

Le respect des règles de la prise de parole :

= Je lève la main et j'attends d'être interrogé. Ma voix est assez forte et mes mots sont distincts.

Patience et calme :

= Je ne m'agite pas pour me faire interroger

Respect de la parole d'autrui :

= J'attends que mes camarades aient fini de parler pour demander et prendre la parole

Propos non redondant :

= J'écoute mes camarades, je ne répète pas une information déjà apportée.

Pour que les échanges oraux au sein de la classe soient harmonieux et que tout le monde soit égal devant l'expression orale, je m'engage à respecter au mieux les consignes énoncées plus haut. Celles-ci déterminent dorénavant le contrat de la classe.

Si cela est nécessaire, ses règles pourront être régulièrement rappelées par les élèves à l'attention d'autres élèves.

Signature de l'élève :

Bibliographie :

- **Ouvrages consultés**

- *L'oral au collège*, Jean-Jacques Besson, CRDP de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999.

- **Articles consultés**

- « *Enseigner l'oral au collège* », Bruno Doucey, La Nouvelle Revue Pédagogique - Collège, n° 2, octobre 2001.

- « *Enseigner par l'oral pour faciliter les apprentissages* », Yann Le Lay, La Nouvelle Revue Pédagogique - Collège, n° 5, janvier 2006.

- « *Didactique de l'oral et communication sociale : nouveaux objectifs et nouvelles pratiques* », Bruno Maurer, *Le français dans tous ses états*, n°51, « *Pratiques actuelles* », novembre 2002, CRDP Languedoc-Roussillon.

- « *L'oral au cycle d'adaptation* », Philippe Labaune, Ecole des Loisirs Collèges, N° 3, octobre 1997.

- **Textes officiels consultés**

- *Programmes et accompagnement de Français*, Ministère de l'Education Nationale, collection « Enseigner au collège », CNDP, 1996.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
I] Le cadre : naissance d'un problème	3
A/ Observation	3
1) Présentation de la classe	3
2) La classe et l'activité orale	5
3) Réflexion autour de la circulation de la parole	8
B/ Problématique	8
1) Une typologie des diverses prises de parole	8
2) Difficultés liées à cette typologie	10
3) Objectifs et stratégie	11
II] Tentatives de remédiations	11
A/ L'évaluation de l'oral spontané à l'échelle des trimestres	11
1) Dispositif initial	11
2) Evolution du dispositif et ses incidences sur le comportement de la classe	12
B/ Les activités orales pratiquées dans le cadre des séquences	14
1) la lecture expressive de textes.....	15
2) la mémorisation avec gestuelle de courtes scènes de théâtre.....	16
3) « cinq minutes pour convaincre » : une forme d'exposé invitant à la lecture.....	17
4) le débat : une confrontation de points de vue.....	20
III] Bilan et perspectives	24
A/ Une activité réflexive pour une prise de conscience réciproque	24
B/ Bilan et amélioration future	26
ANNEXES	28
BIBLIOGRAPHIE	37