

**IUFM  
Académie de Montpellier  
Site de Montpellier**

**HAMMEL LHUILLIER Emilie**

**« C'est à moi de parler ? »  
Les enjeux pédagogiques de la réunion de  
régulation en classe de seconde BEP**

Disciplines concernées : Lettres Histoire géographie  
Classe concernée : 2<sup>nd</sup>e BEP  
LP Jean Moulin, Béziers

**Tuteur du mémoire : Eric FAVARD  
Assesseur : Jaqueline GALY**

Année universitaire : **2007-2008**

## Résumé

Quels sont les enjeux pédagogiques d'une réunion de régulation pratiquée en classe de français et d'Histoire géographique ? La réunion ne permet pas seulement de réguler le fonctionnement de la classe. Elle est une occasion de mettre en œuvre un certain nombre de compétences inscrites au programme de français de Seconde BEP, en particulier des compétences d'écoute et de production orale. Mais elle permet également aux élèves d'interroger le sens des enseignements dispensés, et à la classe de se donner des projets. Un outil pédagogique utile et intéressant, qu'il convient de manier avec précautions...

## Resumit en occitan lengadocian

De que son los enjòcs pedagogics d'un acamp de regulacion practicat en classa de francès et d'istòria geografia ? L'acamp permès pas sonque de regular lo foncionament de la classa. Es tamben un biais de se servir de mantunas competéncias marcadas al program de francès de 2nda BEP, en particulèr competéncias d'escota e de produccion oral. Mas permès tamben als escolans de se pausar la question del sens dels ensenhaments prepausats, e a la classa de se balhar de projectes. Una aisina pedagogica utila e interessanta... Mas cal faire mèfi de çò que n'en fasèm...

Page réservée au jury

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	p. 5
<b><u>I. En quoi consiste la réunion de régulation ?</u></b> .....	p. 6
1. Cadre théorique .....	p. 6
2. Cadre légal.....	p. 7
3. Règles.....	p. 8
4. Mise en place.....	p. 8
5. Tenue de la première réunion.....	p. 10
<b><u>II. En quoi s'inscrit-elle dans les programmes de la classe de Seconde BEP ?</u></b> .....	p. 12
1. Développer les compétences orales : les activités de réception.....	p. 13
2. Développer les compétences de production orale.....	p. 14
3. Quelques écrits fonctionnels : documents préparatoires et prises de notes.....	p. 17
4. Discours argumentés.....	p. 19
5. Donner du sens.....	p. 20
<b><u>III. Comment les élèves se sont-ils approprié l'outil ?</u></b> .....	p. 21
1. Un projet de classe : le concours de poésie.....	p. 21
2. « La géo ça sert à rien ».....	p. 23
3. Le choix d'une œuvre théâtrale.....	p. 25
<b><u>IV. Limites et perspectives</u></b> .....	p. 29
1. Limites.....	p. 29
2. Perspectives.....	p. 30
<b>Conclusion</b> .....	p. 31
Bibliographie.....	p. 32

## **Introduction**

Comme son nom l'indique, une réunion de régulation est un moment institutionnalisé qui permet à un groupe de rassembler ses membres afin de réguler ses propres fonctionnements et dysfonctionnements.

La mise en place d'une telle réunion dans un cadre scolaire pourrait s'inscrire naturellement dans ce que l'on appelle « l'heure de vie de classe » prévue dans l'emploi du temps de tous les élèves du second degré et animée par le professeur principal.

Le lycée où j'enseigne cette année est un établissement classé ZEP qui rassemble 3 300 élèves sur une cité scolaire de 12 hectares. La classe de seconde BEP Carrières Sanitaires et Sociales dont je suis le professeur de français et d'Histoire géographie, s'est montrée, dès la rentrée de septembre et dans toutes les disciplines, une classe plutôt active et vivante, mais particulièrement indisciplinée et secouée par les nombreuses tensions qui opposent ses membres. Elle comporte 31 élèves qui ont entre 15 et 18 ans, sont d'origines sociales et culturelles très variées, présentent des niveaux scolaires très hétérogènes, mais je constate que, même si les conditions de travail sont parfois difficiles avec eux, ils ne manifestent aucune opposition à mon égard.

En accord avec le professeur principal, j'ai donc décidé d'instituer, dans le cadre des horaires de français, une réunion à échéances régulières, permettant de réguler le fonctionnement de la classe en français et en Histoire géographie.

La mise en œuvre de la réunion sur le temps imparti à l'enseignement du français me semblait pertinente dans la mesure où il allait s'agir d'un moment de langage pendant lequel les apprentissages en français, à l'oral comme à l'écrit, seraient sollicités et stimulés.

Mais après avoir abordé en réunion certains sujets relatifs à l'enseignement de l'Histoire et de la géographie, j'ai pu constater qu'il y avait également un bénéfice pour les élèves dans ces matières.

C'est ce que je souhaite montrer dans ces pages en rendant compte de cette expérience et en essayant de l'analyser.

En quoi l'institution d'une réunion de régulation en classe de BEP peut-elle favoriser les apprentissages en français et en Histoire géographie ?

Après avoir décrit précisément en quoi consistait la réunion telle que je l'ai mise en place avec cette classe, je montrerai comment sa pratique s'inscrit dans les programmes de seconde BEP, puis j'exposerai, par l'analyse d'exemples concrets, de quelle manière les élèves se sont emparés de cet outil. Pour finir, je tenterai de définir les limites et les perspectives relatives à cette pratique.

## **I. En quoi consiste la réunion de régulation ?**

### **1. Cadre théorique**

La mise en place de réunions de régulations en milieu scolaire n'est pas une invention récente. Il en existe de nombreux modèles et de nombreuses expériences, qui donnent plus ou moins la parole aux élèves.

Pour mettre au point ma propre pratique en la matière, j'ai puisé dans les témoignages d'autres enseignants, ainsi que dans mes propres observations et pratiques antérieures. Le « conseil de coopérative » décrit par Fernand Oury et Aïda Vasquez dans leur ouvrage intitulé *Vers une pédagogie institutionnelle ?*<sup>1</sup> a constitué une référence essentielle pour mon projet, même s'il en diffère par de nombreux aspects.

La classe coopérative est une classe d'école élémentaire dans laquelle le travail des élèves est en grande partie suscité par les activités de la coopérative – publication d'un journal, organisation de sorties etc...- , des activités transversales sur lesquelles viennent se greffer la plupart des apprentissages, de véritables projets qui focalisent l'énergie et l'attention du groupe. Le conseil de coopérative est décrit par les auteurs comme la « clé de voûte du système ». En conseil, on examine les projets en cours ou à venir, mais aussi on décide des lois qui régissent la vie de la classe, et on verbalise les joies et les tensions qui animent le groupe.

---

<sup>1</sup> Fernand Oury et Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, éditions Matrice, 1993.

La classe de français et d'Histoire géographie en seconde BEP n'est pas - et ne peut pas être - une classe coopérative. C'est pourquoi la réunion de régulation en seconde BEP n'est pas - et ne peut pas être - un conseil de coopérative.

En revanche, certaines caractéristiques me semblaient possibles à réinvestir.

D'abord, je souhaitais faire de la réunion de régulation une institution qui pourrait répondre aux incidents non seulement par la parole, mais surtout par une organisation nouvelle élaborée en commun et valable pour les heures de français et d'Histoire géographie.

Ensuite, je souhaitais que la réunion soit un lieu de décision pour la mise en oeuvre de projets communs qui pourraient être choisis par les élèves, au terme d'un débat, dans un éventail de possibilités que je proposerais.

Enfin je souhaitais qu'elle soit un lieu de parole régulée permettant de mettre en mots les émotions positives ou négatives qui traversent le groupe, afin qu'elles interfèrent moins avec le déroulement des cours.

## **2. Cadre légal**

Pour pouvoir faire fonctionner cette institution, il me semblait fondamental de l'inscrire explicitement dans un cadre légal précis.

En effet, la classe n'est pas une démocratie, et un certain nombre de lois non négociables par les élèves en régissent le fonctionnement :

- Le professeur n'est pas élu. Il est nommé en poste par le Ministre de l'Education Nationale et irrévocable dans ses fonctions par les élèves.
- Le règlement intérieur de l'établissement s'applique à toutes les personnes présentes dans l'établissement et ne peut pas être remis en question ailleurs que dans le cadre strict du Conseil d'Administration de l'établissement <sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Ce n'est pas moi qui assure les cours d'ECJS dans cette classe, mais on voit les passerelles possibles...

- Les programmes et textes officiels s'imposent à tous les élèves et à tous les enseignants de la République, et ne peuvent pas être contestés par la classe.
- Le professeur est le garant de l'application de ces règles dans la classe et dispose de ce fait d'un droit de veto sur les décisions prises en réunion.

De telles mises au point peuvent paraître fastidieuses et rébarbatives, mais elles me semblent indispensables pour bien délimiter l'espace de liberté que l'on souhaite accorder aux élèves.

### **3. Règles**

Le cadre légal est nécessaire, mais pas suffisant pour garantir le fonctionnement de la réunion de régulation. J'ai donc ajouté des règles qui concernent le déroulement de la réunion elle-même. J'ai volontairement limité leur nombre à trois :

- On écoute celui qui a la parole
- Ce qui s'entend dans le cadre de la réunion n'est pas répété à l'extérieur
- On ne se moque pas.

Comme les précédentes, ces règles ne sont pas négociables. Et comme les précédentes, elles sont garanties par le professeur, qui peut à tout moment suspendre la réunion s'il constate qu'elles ne sont pas respectées.

### **4. Mise en place**

C'est ainsi que j'ai présenté le projet aux élèves, fin novembre, à la fin d'un cours, lors d'une annonce très solennelle qui a retenu leur attention malgré la sonnerie de seize heures.

La semaine suivante, j'ai annoncé la tenue prochaine de la première réunion et j'ai distribué le document préparatoire ci-dessous que nous avons lu et commenté en grand groupe.

La réunion :

Elle a pour objectif de prendre des décisions communes concernant la vie et le travail en classe de français et d'Histoire-géographie.

Les décisions sont prises par vote à la majorité.

Les décisions s'inscrivent toujours dans la légalité du règlement intérieur du lycée et des programmes et textes officiels dont le professeur est le garant. Il dispose à cet effet d'un droit de veto.

La réunion se déroule en suivant 5 rubriques pour lesquelles chaque participant s'inscrit en début de séance.

La parole est distribuée par un président de séance.

Les interventions et les décisions sont inscrites dans le cahier-mémoire par un secrétaire de séance.

Règles :

- 1. On écoute celui qui a la parole.**
- 2. Ce qui s'entend dans le cadre de la réunion n'est pas répété à l'extérieur.**
- 3. On ne se moque pas.**

En cas de non respect des règles, la réunion est suspendue.

Rubriques :

INFORMATIONS :

PROPOSITIONS :

QUESTIONS/DEMANDES :

CRITIQUES :

FELICITATIONS :

Tous les mots ont été expliqués, et j'ai demandé aux élèves de me citer des exemples correspondant à chaque rubrique. Puis je leur ai donné pour consigne de réfléchir à ce qu'ils souhaiteraient dire dans le cadre de la réunion, et de compléter le document pour préparer leur future prise de parole.

## 5. Tenue de la première réunion

La semaine suivante, la première réunion a eu lieu. J'en ai assuré moi-même la présidence et c'est une élève qui s'est chargée de la prise de notes.

En début de séance, je précise que la prochaine présidence sera assurée par un(e) élève volontaire.

Je rappelle les règles et je déclare la séance ouverte. Je demande à la secrétaire de noter l'ordre du jour, c'est à dire, rubrique par rubrique, le nom de celles et ceux qui souhaitent parler et qui se manifesteront en levant la main.

Je demande « Qui a des informations ? » Je lève moi-même la main pour m'inscrire et je constate que d'autres mains se lèvent. J'ai prévu de solliciter un tour de parole pour chaque rubrique, et pour chaque rubrique il y aura une ou deux inscriptions en plus de la mienne. Sauf pour les félicitations : là, de nombreux doigts se lèvent.

Pendant le déroulement de séance, les règles de prise de parole sont plutôt bien respectées, ce qui me surprend agréablement... Les élèves inscrits à l'ordre du jour commencent tous leur intervention par un « C'est à moi de parler ? » qui va donner leur titre à ces quelques pages. Ceux qui souhaitent intervenir dans un débat commencé ont tendance prendre la parole sans demander, puis, lorsque je les reprends, attendent leur tour en gardant la main levée pour que je ne les oublie pas.

La prise de notes est difficile. La secrétaire me demande à plusieurs reprises « qu'est-ce que je marque ? » et lance régulièrement au groupe des invectives : « Eh, doucement !!!! »

Les rubriques sont plutôt bien utilisées par les élèves. Nadia<sup>3</sup> informe que la librairie où j'ai commandé les œuvres complètes pour la rentrée est fermée entre midi et deux heures. Aurélie demande s'il y a du théâtre au programme de français en BEP et si les élèves pourront choisir quelle pièce on étudiera. Samantha demande s'il est possible d'avoir plus d'heures en demi-classe – et donc moins en classe entière. Christophe demande si on pourra faire un goûter

---

<sup>3</sup> Les prénoms réels des élèves ont été volontairement modifiés.

pour les vacances de Noël et si on peut apporter de l'alcool pour l'occasion. Les critiques portent sur le bruit en classe entière le vendredi après-midi, et sur les élèves qui lancent des gommes. Audrey critique le fait de devoir acheter un livre parce que ça énerve son père qui trouve que ça ne sert à rien. Les félicitations s'adressent à Nadia et Samantha qui bavardent moins depuis qu'elles se sont engagées auprès du professeur principal à ne plus s'asseoir à côté. Alizée se félicite elle-même pour son travail. Beaucoup d'élèves félicitent la classe entière.

Pour ma part, j'ai utilisé les différentes rubriques pour informer les élèves que je n'accepterai plus aucun travail à la maison rendu en retard, puis je leur propose de participer à un concours de poésie, je leur demande si, après la séquence de géographie en cours, ils souhaitent continuer en géographie, ou reprendre le programme d'Histoire, je participe aux critiques sur le bruit en classe entière le vendredi après-midi, et je félicite la classe pour sa participation très active lors de la séance consacrée au choix d'une œuvre complète romanesque.

Chaque prise de parole inscrite à l'ordre du jour donne lieu à des remarques, questions, demandes de précisions ou débats...

Au terme de la réunion, la classe a voté les décisions suivantes :

- La séquence sur la poésie se soldera par la participation à un concours de poésie.
- Après la séquence de géographie, on refera de l'Histoire.
- La classe pourra donner son avis sur le choix d'une œuvre complète théâtrale, mais ce n'est pas le moment, on en reparlera plus tard.
- Les « lanceurs de gommes » sont prévenus que la prochaine fois ils se feront dénoncer, et donc punir, parce que tout le monde en a assez
- Tout le monde va faire un effort pour réduire les bavardages parce que cela empêche ceux qui ne comprennent pas bien le français de suivre les cours.

A l'issue de cette réunion, plusieurs élèves manifestent leur souhait d'assurer une prochaine présidence.

Le « rituel » de la réunion semble pouvoir s'installer. Mais les contraintes horaires ne permettant pas de multiplier les séances, la classe n'aura tenu, en cette veille des vacances de printemps, que trois réunions de régulation.

Les décisions concernant les projets de la classe auront été scrupuleusement suivies dans mes préparations.

Les décisions de régulation auront connu des fortunes diverses. Par exemple, le problème des gommes a été réglé dès la première réunion, alors que celui du bruit en classe est constamment remis à l'ordre du jour.

La pratique de la réunion de régulation étant maintenant définie, il convient d'analyser en quoi elle s'inscrit dans les programmes de la classe de seconde BEP.

## **II. En quoi la réunion de régulation s'inscrit-elle dans les programmes de la classe de seconde BEP ?**

Les objectifs de l'enseignement du français sont ainsi énoncés dès les premières lignes du texte, dans le Bulletin officiel du 30 juillet 1992 :

« (...) permettre aux élèves :

- de s'insérer dans des situations de communication variées ;
- d'enrichir leur culture pour leur permettre d'épanouir leur personnalité, de se situer dans la société, d'y être des acteurs conscients et responsables.

Il donne aux élèves la possibilité de développer des capacités d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture par l'acquisition de méthodes spécifiques, par la pratique d'activités de production et de réception, par le contact avec les textes et les œuvres.

Cet enseignement participe ainsi au développement des capacités mises en œuvre dans l'ensembles des disciplines. »

On voit bien comment la pratique de discussions en grand groupe dans le cadre de la réunion, ou bien les écrits préparatoires et la prise de notes indispensables à son bon fonctionnement, peuvent contribuer à la réalisation de ces objectifs.

Il convient de voir en détails de quelle manière...

## 1. Développer les compétences orales : les activités de réception

Dans les activités de réception, les élèves doivent apprendre, entre autres compétences, à « mobiliser leur attention », à « se construire une représentation du locuteur (statut, personnalité...) » et, globalement, de la « situation de communication »<sup>4</sup>.

La réunion est une situation de communication orale particulière.

D'une part, ses enjeux dépassent les enjeux scolaires habituels : il ne s'agit pas d'obtenir une note, mais de prendre des décisions qui nous engagent. En ce sens, elle correspond à ce qu'Evelyne Charmeux définit comme une « situation fonctionnelle d'oral » qui, selon elle, constitue une « action pédagogique souhaitable » car « toute action d'enseignement exige, pour être efficace, que les élèves vivent, en vraie grandeur, des situations sociales de ce qu'ils apprennent. »<sup>5</sup>

D'autre part, la réunion fonctionne selon une distribution précise des rôles, et induit donc une certaine complexité quant à la définition, pour celui qui écoute, du statut de celui qui parle. Lorsqu'un élève préside la réunion, ses interventions, en qualité de président, ont un statut particulier qui doit être perçu et respecté par le groupe. Par exemple, il est le seul à pouvoir déclarer que le débat est clos et que l'on doit passer au vote. Mais si ce même élève décide d'intervenir dans le débat, alors sa parole change de statut : il ne parle plus en tant que président, mais en tant qu'élève de la classe, et son avis vaut autant que celui d'un autre.

On voit ici comment ce dispositif ne peut fonctionner que si les élèves perçoivent clairement la différence entre une utilisation performative du langage d'une part (en tant que président, je déclare que le débat est clos), et les fonctions référentielle ou conative d'autre part (en tant que moi-même, élève ou professeur, je ne suis pas d'accord avec cette proposition pour telles et telles raisons).

Comment ces repères se mettent-ils en place ?

---

<sup>4</sup> Programmes de français de BEP, B.O. n°31 du 30/07/1992

<sup>5</sup> E. Charmeux, *Apprendre la parole*, Paris, SEDRAP Education, 1996, p.105

Un cours préalable sur les fonctions du langage serait, on l'imagine, totalement inutile. En revanche, j'ai opéré ce qu'Evelyne Charmeux appelle « un ralenti pédagogique »<sup>6</sup>. En animant moi-même la première réunion, j'ai surjoué les différents statuts et les différentes fonctions de ma propre parole.

A chacune de mes prises de parole, j'ai précisé en qualité de quoi je le faisais : « En tant que présidente de la réunion, je déclare que la séance est ouverte », « En tant que professeur garant du règlement, je ne peux pas vous autoriser à apporter de l'alcool dans l'établissement » ou « En tant que Mme Lhuillier, je trouve que ceux qui bavardent pendant les cours ne respectent pas ceux qui comprennent mal le français ».

J'ai également surjoué les moments de basculement entre deux statuts différents. En levant la main pour intervenir dans un débat puis en disant « Je me donne la parole à moi-même, et en tant que Mme Lhuillier je pense que... », j'ai décomposé le passage d'une fonction de langage à une autre.

Chaque élève a pu ainsi comprendre les éléments, même complexes, qui caractérisent cette situation de communication particulière, et en tenir compte pour traiter les énoncés perçus. S'il n'en avait pas été ainsi, les réunions n'auraient pas pu se dérouler correctement.

## **2. Développer les compétences en production orale**

A la fin du cycle de BEP, l'élève doit être capable de :

- « - Préparer, organiser son discours en fonction des objectifs retenus
- Produire un discours cohérent et efficace
  - En choisissant les moyens d'expression appropriés au destinataire et à la situation de communication
  - En utilisant les codes de certains discours normés (...)
- S'exprimer dans une situation de communication directe
- Prendre en compte l'auditoire
- Utiliser de façon pertinente les moyens non verbaux (gestes, attitudes...) »<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> *Ibid.* p.118 et 167

<sup>7</sup> *Programmes de français de BEP*, B.O. n°31 du 30/07/1992

Il doit également être capable de « distinguer, par une connaissance du code social des relations humaines, ce qui se dit et ne se dit pas (...) en fonction des situations de communication. »

Et pour parvenir à ces résultats, Le document d'accompagnement invite le professeur à établir, dans sa classe, « un climat de confiance propre à faire exister la parole »<sup>8</sup>

En guise de climat, les règles et les limites posées dès le début ont, me semble-t-il, créé un contexte propre à rassurer les élèves.

Pour le reste, il convient d'analyser les compétences mises en jeu en fonction des différentes situations d'apprentissage rencontrées au cours d'une réunion.

Lorsque un élève s'est inscrit à l'ordre du jour pour avoir la parole, il est amené à s'exprimer devant le groupe pour livrer une information, poser une question, formuler une demande, émettre une proposition, une critique ou une félicitation. Dans tous ces cas, il a eu la possibilité de préparer son intervention en amont, en se servant des documents distribués avant chaque réunion, ou simplement « dans sa tête ». La prise de parole sera d'autant plus confortable et sécurisante qu'elle aura été préparée. L'élève a pu ainsi s'interroger sur le ou les destinataire(s) de son message : « je voudrais informer la classe que... », « je voudrais demander à madame Lhuillier si... » etc. Il a pu choisir les mots dans un registre de langue qu'il juge approprié, ébaucher si besoin la syntaxe par écrit, et parfois même, anticiper sur les remarques et objections qui pourraient lui être faites. En effet, l'élève qui prépare sa prise de parole devant le groupe est face à une situation problème, et il doit mobiliser les ressources cognitives en sa possession pour la surmonter. Il le fera avec d'autant plus d'intérêt que ce modeste projet (dire ceci ou cela en réunion) est né de son désir, et non d'une consigne extérieure. Ainsi, il va chercher de lui-même à « produire un discours cohérent et efficace »<sup>9</sup>, il doit se donner cette peine s'il veut que son message soit compris.

D'autre part, pour mener son projet à terme, l'élève doit surmonter la peur de prendre la parole devant toute la classe, et contrôler les signes apparents de cette peur. Il me semble que la formule phatique « C'est à moi de parler ? », si fréquente dans les interventions des élèves,

---

<sup>8</sup> Document d'accompagnement des programmes de français de BEP, p. 2/6.

<sup>9</sup> Programmes de français de BEP, B.O. n°31 du 30/07/1992

a, entre autres fonctions, celle de conjurer l'émotion suscitée tout à coup par le silence attentif du groupe.

Les interventions des élèves qui souhaitent réagir aux propos tenus par un autre sont de natures diverses : demande de renseignements, ajout de précisions, approbation, objection, contestation pure et simple... Elles diffèrent fondamentalement des précédentes en cela qu'elles ne sont pas préparées. Plus spontanées, elles sont aussi moins construites, moins bien étayées, et de tournure nettement plus familière. Pour tenter d'améliorer les prestations des élèves, j'ai là encore eu recours à la technique du « ralenti pédagogique ». Par exemple, dans mes propres interventions en cours de débat, je reformule de façon synthétique les propos tenus par celui qui vient de parler, pour m'assurer que j'ai bien compris ce qui a été dit : « Si je comprends bien ce que vous avez dit, vous pensez que... » Ou encore, j'emploie volontairement un vocabulaire des émotions très diversifié, en essayant d'insister sur le sens que je donne aux mots : « Quand vous me rendez des travaux en retard, je ne suis pas blessée, je ne suis pas triste, je ne suis pas en colère, mais je suis profondément gênée dans l'organisation de mon travail. » Assez rapidement, et faute d'autres références, plusieurs élèves s'emparent spontanément de certaines bribes de mes formules<sup>10</sup>...

Enfin, la situation de production orale la plus complexe et la plus périlleuse pour un élève, c'est, bien évidemment, d'assurer la présidence de la réunion. Les tâches sont multiples :

- introduire les différents temps de la réunion ;
- distribuer la parole ;
- être garant du temps et de la tâche, c'est à dire veiller à ce que l'ordre du jour soit parcouru dans le temps imparti ;
- suivre les débats avec une acuité suffisante pour pouvoir décider du moment opportun de passer au vote ;
- récapituler les décisions à la fin.

Les deux élèves qui ont tenté l'expérience ont répété abondamment mes formules, preuve qu'elles ont acquis les codes propres à cette situation de communication particulière. La distribution de parole a été ferme et efficace dans les deux cas. En revanche, elles ont eu du mal à prendre certaines initiatives et ont sollicité mon aide pour des moments clé : « Madame,

---

<sup>10</sup> Ce qui a pu donner lieu parfois à quelques occurrences d'énoncés étranges qui pourraient faire rire s'il n'était totalement exclu de se moquer ! Tout apprentissage est d'abord tâtonnement...

je fais quoi, on passe au vote ? » Dans l'ensemble, les deux réunions sous la présidence d'une élève ont été bien menées.

### 3. Quelques écrits fonctionnels : documents préparatoires et prises de notes

J'ai déjà évoqué les documents préparatoires que je distribue aux élèves une semaine avant chaque réunion. Ils rappellent le but et les règles de la réunion, et mentionnent les différentes rubriques proposées dans chaque ordre du jour. En face de chacune, les élèves peuvent noter rapidement les sujets qu'ils souhaitent aborder. C'est une forme d'écriture à la fois intime et utilitaire. Certains s'en servent, d'autres non. Je n'ai rien imposé en la matière.

Le cahier mémoire est une autre forme d'écrit fonctionnel, avec d'autres enjeux. Cette fois, il s'agit de garder une trace des décisions prises, et, éventuellement, des principaux arguments avancés au cours des débats. C'est un écrit qui a un statut public au sein du groupe.

Pour l'élève qui assure le secrétariat de la réunion, la tâche est particulièrement complexe. Il faut être capable d'écouter ce qui est en train d'être dit, de comprendre assez finement pour saisir ce qui est important et ignorer ce qui ne l'est pas, puis de reformuler le sens de façon synthétique et sous une forme graphique à la fois condensée et lisible.

La mise en page est toujours la même<sup>11</sup> :

<b>Réunion du.....</b>
Nombre de présents :
Elèves absents :
Présidence de séance :
Secrétariat :
<b><u>Ordre du jour :</u></b>
Informations :
Propositions :
Questions / demandes :
Critiques :
Félicitations :

<sup>11</sup> Je ne reproduis pas ici les pages du cahier mémoire, car les noms réels des élèves y figurent.

**Déroulement de séance :**

*Prise de notes*

**Récapitulatif des décisions :**

Pour la première réunion, le secrétariat est assuré par Jessica qui recourt d'emblée au style télégraphique et ne note que le strict minimum. Quelques exemples :

*Info* → *Nadia* : fermeture librairie midi et 2

*Questions* → *la prof<sup>12</sup>* : histoire ou géo ?

*Vote*

Histoire

Géo

Vote blanc

Nadia, qui assure le secrétariat de la deuxième réunion, tente d'inscrire des phrases complètes et ne parvient pas à tout noter. Je devrai l'aider à compléter à la fin de la séance. Laura rencontre la même difficulté lors de la troisième réunion.

Pour le récapitulatif des décisions, le (la) secrétaire écrit sous la dictée du (de la) président(e) ce qui constitue une moindre charge cognitive.

Pour le moment, je n'ai pas proposé aux élèves d'activités systématiques d'acquisition ou de renforcement des compétences nécessaires pour améliorer ce travail de prise de notes, mais ce serait fortement utile.

D'autre part, il peut être intéressant de réaliser en classe un travail plus approfondi de mise en forme de ces notes, en vue de rédiger un compte rendu de séance, dans le cadre d'une séquence sur les écrits fonctionnels, par exemple.

---

<sup>12</sup> *Sic* !

#### 4. Discours argumentés

La pratique régulière de la réunion de régulation mobilise également les compétences des élèves en termes d'argumentation.

Il est évident que les élèves ne sont pas amenés à produire des discours d'orateurs de construction classique. Mais ils peuvent tenter de faire valoir une opinion devant le groupe - et devant le professeur - , ce qui s'est avéré être un enjeu suffisant pour stimuler leur désir de convaincre.

Je dirai plus loin comment certains ont essayé de me démontrer que la « la géo, ça sert à rien. »

Dans la rubrique « Connaissance des textes et des œuvres », le programme prévoit d'aborder, dès la classe de seconde BEP, les notions de thèse et d'argument, et d'apprendre aux élèves à distinguer les faits des opinions.

Là encore, c'est dans mon discours même que je tente de faire exister ces notions que je réemploierai ensuite, de façon plus systématique, dans le cadre des activités scolaires.

Ainsi, lorsque je développe une idée, je m'attache autant que possible à déployer clairement – voire lourdement - les différentes parties de mon discours que j'appelle par leurs noms : « Il y a un fait qui est que la classe comporte à la fois des élèves qui font du bruit pendant les cours, et des élèves qui veulent écouter, dont certains qui ne sont pas francophones et qui ont encore plus de mal à comprendre quand il y a du bruit. Et mon opinion au sujet de ce fait est que les élèves qui font du bruit se fichent des autres. » Réponse de Samantha : « C'est vrai qu'on fait du bruit et que c'est pas sympa pour les autres, mais c'est pas parce qu'on s'en fiche, c'est parce qu'on fait pas attention. » Intervention d'Audrey sans lever le doigt : « Eh ben pas faire attention et s'en foutre, c'est pareil ! » La présidente a rabroué Audrey et je n'ai pas noté l'enchaînement des répliques suivantes (puisque je notais les précédentes tant qu'elles me restaient en mémoire), mais ces propos ont généré un court débat qui tentait de répondre à la problématique suivante : « Pas faire attention et s'en foutre, est-ce que c'est pareil ? » On voit qu'ici, le fond est de peu d'intérêt, mais en ce qui concerne la forme, j'ai pu relever, au milieu du vocabulaire parfois fleuri, des « c'est pas un argument valable », ou « Ça c'est ton avis,

c'est pas un fait. » La présidente – Jessica ce jour-là – a rapidement mis fin aux échanges en déclarant : « Ca sert à rien d'en discuter des heures. Qui propose quelque chose à faire ? » Toute argumentation a ses limites...

Le programme préconise également comme exemple d'activité d'apprentissage, l'élaboration d'une liste d'arguments et de contre-arguments. La troisième réunion a été l'occasion pour les élèves de se livrer, en amont, à cet exercice, dans la mesure où l'un des débats était annoncé et attendu : il s'agissait de choisir le contenu de la séquence sur le théâtre. Une partie de la classe voulait étudier *Roméo et Juliette*, tandis que l'autre militait pour une pièce de Molière. Chaque groupe avait préparé ses arguments et ses parades à l'avance... Il est à noter qu'un troisième groupe minoritaire revendiquait l'idée qu'on ne peut pas choisir entre Shakespeare et Molière tout comme on ne peut pas choisir entre la noyade et la pendaison. J'analyserai plus loin le contenu de ce débat, qui m'a paru particulièrement intéressant.

## **5. Donner du sens**

A la question « Comment organiser l'enseignement du français ? », les documents d'accompagnement répondent que les Instructions pédagogiques de 1981 sont toujours valables : « L'enseignement du français est organisé comme un tout. » Et de préciser : « avec la globalisation et le décroisement de l'enseignement du français, on évite d'émietter les diverses activités et l'on veille à ce que le travail effectué dans chacun des domaines (lecture, étude de la langue, expression écrite et orale) n'apparaisse pas comme une fin en soi. »

Certes, le texte indique ensuite de quelle manière organiser le travail en séquences décroisées qui poursuivent des objectifs précis, alors que la réunion de régulation constitue plutôt un rendez-vous apparemment indépendant de tout calendrier séquentiel. Mais comme on l'a vu, elle est une situation de communication permettant de nombreuses passerelles vers les objectifs poursuivis dans le cadre des séquences d'apprentissage en français. Elle permet également de réinvestir les acquis des séquences dans les tâches globales et complexes que les élèves ont à accomplir pour participer.

Mais il y a autre chose. La réunion fournit aux élèves un espace-temps dans lequel ils peuvent interroger explicitement le sens du travail qu'ils accomplissent en classe. Et en permettant cette mise en question épistémologique (mise en question relative, car très limitée par les

impératifs du programme et ma propre capacité d'adaptation), elle rend possible l'émergence de projets pour lesquels l'investissement personnel de chacun a toutes les chances d'être plus important.

C'est essentiellement par ce biais, me semble-t-il, que l'institution de la réunion de régulation a permis une amélioration du travail tant en français qu'en Histoire et géographie.

Cet aspect sera plus particulièrement analysé dans les pages qui suivent, à partir de quelques exemples précis.

### **III. Comment les élèves se sont-ils approprié l'outil ?**

#### **1. Un projet de la classe : le concours de poésie.**

Il faut être clair. Ce que j'appelle « un projet de la classe » est à l'origine un « projet du prof ». J'ai reçu un jour dans mon casier une documentation m'informant de l'existence d'un concours de poésie et de ses modalités de participation, et j'ai pensé que faire participer mes élèves à ce concours constituerait une situation pédagogique riche. Cela permettrait en particulier un travail en profondeur sur les critères de réussite, profondeur que permettent seulement les socialisations authentiques d'écrits.

Mais participer à un concours, c'est aussi se mettre en danger, se mesurer à des adversaires inconnus, risquer le hiatus fracassant entre efforts et résultats<sup>13</sup>... On ne met pas les gens de force dans des situations pareilles, des adolescents en pleine crise narcissique, qui plus est... Ce n'est pas une question de morale, c'est une question de pédagogie. S'ils n'ont pas soupesé les enjeux et les risques, et si cette prise de risques n'est pas vécue par eux comme une aventure collective consentie qui les engage au sein du groupe, ils se fermeront comme trente et une huîtres contemptrices, et mon fameux travail sur les critères de réussites se soldera par une liste de compétences que j'établirai toute seule, sous leurs ricanements plus ou moins intérieurs (ce sont des élèves gentils).

---

<sup>13</sup> Tout enseignant recruté par cette voie n'a qu'à se remémorer son(ses) année(s) de préparation pour comprendre, toutes proportions gardées, de quoi je parle...

Lors de la première réunion, je sollicite donc un tour de parole pour proposer à la classe ce projet<sup>14</sup>.

Ma proposition est énoncée en ces termes dans ma fiche de préparation : « D'après le programme de français, nous devons travailler cette année sur la poésie (partie non négociable). On peut le faire de plusieurs manières (partie négociable). Une des possibilités, c'est de faire participer la classe à un concours de poésie dont j'ai ici le règlement. »

Les doigts se lèvent immédiatement. Une première phase d'échanges est consacrée à des demandes d'informations et de précisions. Quelles sont les autres possibilités ? Qu'est-ce qu'on gagne ? Est-ce qu'on doit écrire des poèmes tous ensemble ou chacun le sien ? Qui va lire les poèmes ? Est-ce que tout le monde devra écrire un poème ? Est-ce qu'un élève peut présenter plusieurs poèmes ? Est-ce qu'on est obligé de présenter des textes écrits en classe ou est-ce qu'on a le droit d'apporter des poèmes qu'on a déjà écrits à la maison ? (Tiens, il y en a qui écrivent des poèmes à la maison...)

Au cours de cette première phase, les élèves manifestent leur besoin de bien comprendre ce qui est proposé. La gestion des prises de parole n'est pas facile tant les doigts se lèvent tous à la fois, d'autant moins facile que je dois également fournir les réponses à leurs questions. En effet, c'est moi qu'ils interrogent, soit en ma qualité de responsable pédagogique, soit simplement parce que je suis la seule, pour le moment, à avoir lu le règlement. Selon les cas, je puise les réponses dans le règlement du concours, ou dans mes notes concernant la future séquence sur la poésie. Parfois je fais le lien entre les deux. A ce stade, ils n'échangent pas encore entre eux, mais ils s'écoutent attentivement car j'ai noté qu'aucune question n'a été posée deux fois<sup>15</sup>. J'ai également noté que la question des critères de réussite n'est pas abordée.

C'est Audrey qui lance le débat en déclarant, en substance, que si la classe peut participer en tant que groupe, sans que chacun de ses membres ne soit obligé de présenter un poème au concours, alors elle souscrit au projet<sup>16</sup>. A partir de cette remarque, les doigts des élèves

---

<sup>14</sup> Je rappelle que ce jour-là, j'assurais la présidence de séance ; je n'ai de ce fait pas pu prendre de notes lors des échanges, et je ne retranscris ici que les grandes lignes du débat, d'après mes annotations postérieures.

<sup>15</sup> C'est suffisamment rare en classe pour être souligné.

<sup>16</sup> La séquence est construite autour d'un projet de type « écriture longue ». Chaque élève écrit un premier jet de poème qui sera retravaillé en plusieurs étapes permettant d'améliorer les productions et d'élaborer en commun des « critères de réussite ». A l'issue de ces étapes franchies par tous les élèves, les volontaires pourront présenter leurs textes (anonymés) au groupe pour une évaluation collective de leurs qualités littéraires, en vue de

désireux de donner leur opinion se lèvent et les échanges ont lieu entre eux. Il n'y a pas de véritable controverse dans la mesure où l'opinion d'Audrey est assez répandue dans la classe. Je propose de passer au vote. Le projet recueille l'unanimité moins deux voix (deux abstentions, dont la mienne).

Si je tente d'analyser le résultat de ce scrutin, je dirai qu'à son issue, ce « projet du prof » dont j'ai parlé au début, est devenu un « projet de la classe. » Je suppose que la discussion en réunion a permis aux élèves de se l'approprier et de s'y reconnaître. L'implication assez forte du groupe par la suite semble en tout cas confirmer cette hypothèse.

## **2. « La géo ça sert à rien... »**

Lors de la même réunion, je soumetts une autre proposition au groupe. Nous sommes à la fin du premier trimestre. Les élèves ont travaillé sur une séquence d'Histoire en début d'année, et achèvent leur première séquence de géographie. Je leur propose de choisir ce que nous ferons à la rentrée de janvier : reprendre le programme d'Histoire là où nous l'avons laissé, ou bien poursuivre celui de géographie ?

La première intervention vient de Pierre qui déclare en substance que l'un ou l'autre, c'est pareil, puisque de toutes façons le programme n'est pas négociable, et cela signifie que ce qu'on ne fera pas en janvier, on le fera plus tard.

Son objection, judicieuse au demeurant, est presque ignorée par le groupe qui entre immédiatement dans une configuration d'opposition camp contre camp : les tenants de l'Histoire à la rentrée, contre les partisans de la géographie. Pas une minute je n'ai imaginé que ma proposition serait à l'origine d'un tel engouement.

Les premiers arguments élaborés par les différents intervenants définissent leurs positions « en creux » : ils souhaitent faire de l'Histoire à la rentrée, non pas parce qu'ils nourriraient une passion intime pour la matière, mais parce que « la géo ça sert à rien. » De même les

---

la participation au concours (Intervention type : « Je pense que ce vers/cette figure/etc. risque de plaire/déplaire au jury parce que... ») Certains présentent plusieurs textes, dont des poèmes écrits « à la maison ». Certains profitent des remarques du groupe pour travailler encore leurs textes. D'autres préfèrent participer au concours sans présenter leur poème au groupe. Ainsi, seuls quelques élèves participent au concours en tant qu'auteurs, mais tous les autres participent, en tant que lecteurs avertis, conseillers littéraires, etc...

tenants de la géographie n'affichent aucun intérêt particulier pour l'étude des phénomènes spatiaux, mais ils trouvent que « l'Histoire, c'est gonflant. »

Il n'est pas nécessaire d'être un génie de la linguistique pour percevoir que ce discours est adressé par chaque camp, autant aux tenants de la position adverse, qu'à l'enseignante de ces matières que je suis. En tant que cette enseignante, j'adopte donc la posture qui sied au destinataire d'une double énonciation : le mutisme complice du spectateur. Mais en tant que présidente, je continue de distribuer la parole<sup>17</sup> - avec une neutralité qui cherche à tendre vers l'absolu...

Les tenants de l'Histoire sont ceux qui manient la riposte avec le plus d'habileté. S'ils consentent à admettre que l'Histoire, cela peut être « gonflant », ils avancent en revanche qu'« au moins, ça sert à quelque chose. » L'idée que la connaissance des événements antérieurs permet de comprendre l'état du monde actuel leur semble une évidence. Alors que savoir localiser les foyers de peuplement de la planète leur paraît particulièrement stérile puisque, de toutes façons, cela parle d'endroits où ils n'iront jamais. Les partisans de la géographie objectent que l'intérêt, c'est précisément de pouvoir s'instruire sur des territoires qu'ils n'auront pas l'occasion de fréquenter. Mais il faudra attendre la fin du débat pour qu'ils ajoutent que la géographie permet aussi de comprendre le fonctionnement des espaces que nous occupons ici et maintenant.

En cours de débat, je suis parfois sollicitée pour apporter des précisions sur le contenu du programme dans ces matières, précisions destinées à nourrir l'argumentaire des uns ou des autres.

Lorsqu'il me semble que tous les arguments ont été déployés, j'invite les élèves à passer au vote, et je constate une nouvelle fois avec surprise, que l'enjeu de ce débat les anime au-delà de mes prévisions. Les tentatives de corruption du scrutin se multiplient !

C'est finalement l'Histoire qui obtiendra une majorité très relative, mais là n'est pas, à mon sens, l'intérêt pédagogique...

---

<sup>17</sup> Ce qui m'empêche toujours, malheureusement, de prendre des notes.

Ce qui m'intéresse, c'est que cette comparaison un peu puérile des avantages et inconvénients attribués aux deux matières a débouché finalement sur une amorce de réflexion épistémologique. Que les élèves en arrivent à s'interroger sur le sens et l'utilité de ce que nous faisons, voilà l'intérêt. Et que tout à coup, ils se mettent à éprouver de la curiosité pour le contenu des programmes<sup>18</sup>... Que nous enseigne-t-on ? Pourquoi nous enseigne-t-on cela ?

A ce jour, la discussion n'est pas close. La réflexion épistémologique se poursuit en dehors du cadre de la réunion qui l'a vue naître. Elle ressurgit parfois au milieu d'un cours, relancée par une remarque d'un élève ou par mes propres digressions. Cette pratique régulière contribue à donner du sens à ce que nous faisons, ce qui aide les élèves à fixer leur attention et améliore l'ambiance et la participation pendant les cours. Mais il me semble également qu'elle contribue à montrer l'utilité d'une construction « problématisée » des savoirs. L'un des indicateurs est peut-être qu'ils éprouvent globalement moins de difficultés pour énoncer des problématiques.

### **3. Le choix d'une œuvre théâtrale**

Cette fois, je n'ai pas eu le temps de proposer le projet. C'est Aurélie qui s'inscrit, dès la première réunion, à la rubrique des demandes : elle veut savoir s'il y a du théâtre au programme de français, si on étudiera des textes « comme ça » ou une œuvre complète, et si la classe pourra se prononcer sur le choix de l'œuvre, le cas échéant.

Il faut préciser ici que pour construire ma séquence sur la lecture intégrale d'un roman, j'avais proposé aux élèves de choisir entre deux œuvres dont nous avons étudié les paratextes. A l'issue de la séance, chaque élève avait inscrit sur un papier libre le titre de l'œuvre qu'il préférerait lire, accompagné de trois arguments justifiant ce choix. Chaque papier tenait lieu de bulletin de vote que l'absence des trois arguments invalidait.

Les élèves ont beaucoup apprécié cette activité et je pense que la demande d'Aurélie concernant le théâtre n'est pas sans lien avec ce bon souvenir.

Je réponds que oui, il y a du théâtre, que l'on peut l'aborder par l'intermédiaire de groupements de textes ou en lisant une œuvre complète, que le programme préconise l'étude

---

<sup>18</sup> Je les leur avais communiqués en début d'année, mais aucun d'eux ne s'en souvient, probablement parce qu'à ce moment-là, cela ne répondait à aucune attente de leur part.

d'une pièce du XVII<sup>ème</sup> ou du XVIII<sup>ème</sup> siècle en Seconde BEP, et que je n'ai rien contre l'idée d'entendre les désirs et les répulsions de la classe en la matière. En revanche, à ce stade de l'année, je n'ai encore rien de précis à leur proposer, et je ne peux pas leur garantir que je leur laisserai le choix...

Aurélie précise alors sa pensée : elle voudrait étudier *Roméo et Juliette*. Cet aveu déclenche immédiatement des réactions dans l'assemblée. Certains se demandent si la pièce correspond au cadre fixé par le programme (C'est qui l'auteur ? C'est quelle époque ?) Les garçons estiment qu'on a déjà étudié un roman « avec des histoires d'amour »<sup>19</sup> alors que, pour le théâtre, on pourrait « faire plutôt un truc marrant ». Comme ils sont minoritaires dans la classe, l'un d'entre eux ajoute - avec un air de persécution et ce qu'il faut de mauvaise foi - que cela ne sert probablement à rien d'en discuter puisque ce sont encore les filles qui auront le dernier mot. « Et la prof aussi, elle aime les trucs de filles, alors forcément... » ajoute-t-il en me lançant un regard soupçonneux. J'éprouve le besoin de me justifier en déclarant que j'aime également beaucoup les « trucs marrants » écrits par Molière, et qu'il me serait tout aussi agréable de construire une séquence sur *La jalousie du Barbouillé* ou *Le médecin volant*. L'idée est lancée, les garçons réclament Molière. Aurélie a fédéré quelques filles autour du projet Shakespeare. Je déclare qu'il est de toutes façons trop tôt pour décider quoi que ce soit, et je propose aux élèves de remettre le débat à plus tard. Cette décision est acceptée et notée dans le cahier.

A la réunion suivante, Aurélie est absente, et tout le monde – même les garçons – convient qu'on ne peut pas clore ce débat sans elle puisqu'elle en est l'initiatrice. Je précise simplement que j'ai étudié la question d'un peu plus près, et que je suis d'accord pour leur donner le choix entre *Roméo et Juliette* et une pièce de Molière.

A l'approche de la troisième réunion, la confrontation est attendue comme une grande finale sportive. Moi-même, j'attends avec jubilation leur petit numéro de double énonciation, qui va me permettre d'en apprendre tant sur leurs représentations de la littérature...

La séance s'ouvre, et le rituel est respecté. La secrétaire enregistre les noms de celles et ceux qui souhaitent communiquer une information, puis la présidente demande « Qui a une proposition ? » Aurélie lève la main avec des airs de dignité et de défi. On entend ricaner dans

---

<sup>19</sup> *Un secret* de Philippe Grimbert

le camp adverse. La présidente rappelle qu'on ne se moque pas et poursuit l'ordre du jour de façon impassible. Les informations sont ensuite rapidement transmises, puis le coup d'envoi est sifflé : « Propositions : la parole est à Aurélie. »

Cette fois, libérée de toute obligation institutionnelle, je peux prendre des notes à loisirs.

Aurélie propose d'étudier *Roméo et Juliette* et justifie son choix en déclarant que « C'est une pièce dont on entend tout le temps parler, et si on ne la connaît pas, on a l'air idiot. Ça fait partie d'une culture qu'on doit avoir pour comprendre certaines choses. » Apparemment, les adversaires ne s'attendaient pas à cette entrée en matière. Pierre demande la parole pour remarquer : « Eh ben alors, Molière aussi, ça fait partie d'une culture qu'on doit avoir... » Aurélie précise alors sa pensée : « Oui, d'accord, mais Molière on en a tous entendu parler au collège, et puis moi je dis pas qu'il faut connaître Shakespeare, comme ça, pour la culture, je dis que l'histoire de Roméo et Juliette, elle sert de modèle pour plein d'histoires, des tableaux, des pubs, des chansons et tout, et que si on la connaît pas, eh ben on rate des trucs. » Grégory répond : « D'accord pour la culture, mais quand même on est en cours de français, et Roméo et Juliette, c'est pas une pièce en français au départ, c'est écrit par un auteur anglais. En plus c'est long et c'est compliqué à lire. On a regardé au CDI, ça fait cent pages, y'a une page entière de personnages et faut sortir le dictionnaire toutes les trois lignes !!! » L'argument émeut l'assistance. Audrey demande sans lever le doigt : « C'est vrai Madame ? » La présidente lui fait une remarque et me donne la parole. Je suis bien obligée de reconnaître que ce n'est pas faux. Alizée commente : « Ouais ben faut pas toujours chercher à faire que des trucs faciles... » Flora rebondit : « C'est pas qu'une histoire de trucs faciles. C'est aussi que, quand c'est rigolo, ça fait plaisir de venir en cours, et quand c'est triste, c'est bien aussi mais pas tout le temps. »<sup>20</sup> Aurélie saisit l'occasion : « Quand c'est triste, ça nous fait penser à des trucs de nous<sup>21</sup>, et on réfléchit, et c'est intéressant. Moi je trouve que les histoires qui font pleurer, ça fait du bien. » J'en profite : « Vous avez raison, c'est ce que l'on appelle la catharsis... » et je donne une définition improvisée dont ils se fichent, manifestement. Nadia a quelques répliques de retard : « Et puis si c'est trop difficile, on n'y arrive pas, même si c'est très beau et très cultivé. »<sup>22</sup> Jérémie répond à Aurélie : « Quand on rigole, ça nous apprend aussi plein de trucs sur nous, et au moins, on rigole. Moi, des histoires tristes, franchement, j'ai pas besoin des bouquins... » Je demande encore la parole : « Et vous voudriez étudier

---

<sup>20</sup> Sic !

<sup>21</sup> Sic !!

<sup>22</sup> Sic !!!

quelle pièce de Molière ? » Pierre répond d'un air soucieux : « Ben nous, on aime pas trop les pièces en vers. Et puis on voudrait une pièce qui fait vraiment rire, parce qu'on dit « comédie » mais moi j'ai déjà étudié des comédies qui font pas rigoler du tout. » Je récapitule : « Donc le choix, ce serait entre une traduction de *Roméo et Juliette*, et une pièce de Molière que je dois choisir en supposant qu'elle va vous faire rire... » Et je souligne la prouesse si ladite pièce parvient à les amuser vraiment, à trois siècles d'écart, dans une société si différente, et une langue qui a tout de même subi quelques modifications dans ses usages... La présidente perçoit mon signal et me demande : « Euh, Madame, je fais quoi, on passe au vote ? »

Molière l'emporte. Pour ma part, je suis satisfaite de ce choix dans la mesure où une farce courte me paraît mieux adaptée au niveau de la classe. Pour tout dire, je souhaitais/présentais cette victoire – je n'avais pas vraiment travaillé sur *Roméo et Juliette*. Je pense comme Nadia que « si c'est trop difficile, on n'y arrive pas. » Mais encore une fois, pour moi, le véritable bénéfice pédagogique est ailleurs.

Le débat a permis d'évoquer l'Histoire de la littérature autrement que sous la forme d'une introduction fastidieuse à l'étude d'une œuvre, et d'en entrevoir l'utilité.

Il a permis aux élèves de s'interroger sur l'utilité de la littérature en général, et du théâtre en particulier : cela donne des références culturelles qui permettent d'accéder à un univers sémiotique plus complexe et plus riche (argument initial d'Aurélie), cela permet aussi de se comprendre soi-même, ou, à l'inverse, d'échapper à soi (controverse entre Aurélie et Jérémie), cela permet de vivre des émotions fortes par procuration (rire, pleurer...)

Le débat a également conduit certains élèves jusqu'au CDI, de leur propre initiative...

Il m'informe aussi sur l'état de leurs représentations concernant la lecture. Leur appréhension devant l'épaisseur des livres et la complexité du vocabulaire ne bouleverse pas les miennes. En revanche, la dernière intervention de Pierre me montre que, malgré la pratique de lectures méthodiques régulières, ils se figurent l'acte de lire comme un acte consommateur : ils voudraient une pièce comme ceci, comme cela, qui les fera vraiment rire... Ils ne se doutent pas que ce rire n'existe nulle part dans l'absolu, et qu'ils en seront les co-auteurs, puisque toute lecture est construction de sens. Je note qu'il me faudra y revenir.

Enfin, l'existence du débat préalable a inscrit l'étude de la pièce dans une histoire commune faite de connivences. Nous avons étudié *La jalousie du Barbouillé*. A la scène 11<sup>23</sup>, le Barbouillé à sa fenêtre injurie sa femme qui revient d'un rendez-vous galant manqué. Dans cette « scène du balcon » détournée, la référence culturelle n'a pas échappé à la classe : « Ils nous font Roméo et Juliette version divorce !!! », s'est exclamée Jessica au cours de la séance de lecture méthodique, provoquant les rires complices de ses camarades. Oui mais le divorce, au XVII<sup>e</sup> siècle, est-ce que ça existait ?

#### **IV. Limites et perspectives**

J'ai essayé de montrer de quelle manière la pratique d'une réunion de régulation dans cette classe cette année m'a offert certaines occasions de travail, ouvert certaines pistes...

A la veille du troisième trimestre, l'heure du bilan n'a pas encore tout à fait sonné, mais je peux d'ores et déjà analyser quelques limites et construire quelques perspectives.

##### **1. Limites**

Les premières à évoquer, me semble-t-il, sont les limites matérielles. Dans le temps qui est imparti à l'enseignement du français et de l'Histoire géographique, il est difficile d'organiser de façon régulière ce type de réunion. Cela signifie par exemple que, concrètement, tous les élèves d'une classe qui en comporte trente et un ne pourront pas, au cours d'une année scolaire, occuper les fonctions à responsabilités que sont le secrétariat et la présidence. Or, nous l'avons vu, ces fonctions correspondent à des tâches complexes qui permettent de mobiliser et de renforcer de nombreux apprentissages. Il y a donc, dans ma pratique, une iniquité de fait, introduite par la contrainte temporelle.

L'espace est également une donnée limitante. Pour tenir une séance, il faut reconfigurer la salle afin que les participants soient disposés « en U » ou « en cercle ». Dans une salle de petites dimensions, l'opération requiert une participation coordonnée de chacun, et aboutit à la constitution d'enfilades de tables sur lesquelles la place pour écrire se limite au minimum praticable.

---

<sup>23</sup> Par la suite, j'ai proposé aux élèves de faire la mise en scène de ce passage en demi-classe, et puis de le jouer devant la classe entière. Leurs interprétations sont d'une grande finesse et d'une modernité déconcertante !

Une autre limite relève de la nature même de l'exercice. La prise de parole ne saurait être obligatoire dans le cadre de la réunion, or je constate qu'à ce jour, un certain nombre d'élèves ont choisi de ne pas parler. Je pense en particulier aux élèves pour qui le français est une langue cible. Quel bénéfice retirent-ils de leur présence muette ? C'est difficile à dire... Dans la mesure où ils participent systématiquement aux votes, je suppose qu'ils suivent ce qui est dit... Mais comment évaluer cela ?

Cette question rejoint les interrogations répandues chez les enseignants, sur la manière d'évaluer l'expression orale. Dominique Béatrix-Köler et Anne-Marie Piguet<sup>24</sup> insistent sur l'idée que la seule pratique n'est pas suffisante, et que, pour faire progresser les élèves, il faut leur proposer des activités de remédiation. Or pour adapter ces activités, la pratique d'évaluations formatives serait nécessaire. Quelles formes pourraient-elle emprunter ? Je n'ai pas trouvé la réponse...

Enfin, il me semble pertinent de rapporter ici cette réflexion de Fernand Oury et Aïda Vasquez à propos du conseil de coopérative<sup>25</sup> : « La classe coopérative demeure isolée dans un ensemble autoritaire, les élèves n'y séjournent qu'un an et le premier résultat de la liberté d'expression est souvent une libération de l'agressivité, soit contre le maître, soit contre les camarades. Bien des conflits réactionnels au milieu autoritaire mais antérieurement réprimés, trouvent un moyen d'expression dans le milieu coopératif et viennent troubler le conseil. » Je retiens ce constat comme une mise en garde utile.

## 2. Perspectives

Dans ma pratique d'enseignante, j'ai souvent eu recours à des réunions de régulation, dont les formes variaient en fonction de la situation, du public concerné, de mes objectifs, de mes croyances et de mes erreurs aussi... C'est un outil qui m'a toujours paru et me paraît encore riche et utile. En lycée professionnel, il me semble d'autant plus pertinent que les élèves sont au seuil de leur insertion professionnelle dans une société qui, de plus en plus, a besoin de travail d'équipe et de réunions. L'expérience de cette année, ainsi que la rédaction de cette

---

<sup>24</sup> D. Béatrix Köhler et A-M. Piguet, « Ils parlent, que peut-on évaluer ? » in *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* sous la direction de M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.

<sup>25</sup> Fernand Oury et Aïda Vasquez, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, éditions Matrice, 1993, pp. 100-101

modeste réflexion, me permettront de faire évoluer encore cette pratique. Je souhaite travailler davantage en classe à partir des productions de la réunion : proposer la mise en forme des prises de notes pour rédiger un compte-rendu, procéder à des enregistrements audio pour étudier les caractéristiques de la langue orale dans cette situation de communication, ou pour inviter les élèves à une écoute critique en vue d'améliorer les performances orales ou l'argumentation... Ce ne sont que quelques pistes, que j'adapterai autant que possible en fonction des réalités des élèves, de la classe, du lycée, de l'espace et du temps...

### Conclusion

Au moment d'achever la rédaction de ce mémoire, je souhaite consacrer ces dernières lignes à souscrire au point de vue défendu par Evelyne Charmeux dans l'avant-propos de son ouvrage *Ap-prendre la parole*<sup>26</sup> : « Comme cela a été maintes fois souligné, ce ne sont point les apparences, vêtements ou autres aspects superficiels du train de vie, qui permettent de savoir à qui l'on a affaire, c'est la manière de parler ; des ouvriers comme des cadres supérieurs peuvent porter des jeans, avoir une voiture, être propriétaires de leur logement, etc. Mais leur parole les caractérise immédiatement. La syntaxe et le vocabulaire ne trompent pas. Et cette différence est l'une des plus grandes gifles envoyées aux enseignants : le train de vie de chacun, l'école n'en est pas responsable et elle n'y peut pas grand chose, mais la parole... C'est tout de même de son ressort ! Si elle avait l'efficacité que mérite le travail des enseignants, cette différence-là n'existerait pas. Le pouvoir conféré à la prise de parole serait à la disposition de tous. Où l'on voit, une fois de plus, à quel point la pédagogie ne saurait être innocente politiquement... »

---

<sup>26</sup> E. Charmeux, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, SEDRAP éducation, 1996, p. 9.

## **Bibliographie**

CHARMEUX Evelyne, *Ap-prendre la parole*, Toulouse, SEDRAP éducation, 1996.

OURY Fernand et VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, éditions Matrice, 1993.

WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD P. (sous la direction de...), *Parole étouffée, Parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, BETRIX-KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie, « Ils parlent, que peut-on évaluer ? », Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.

*Programmes de français de BEP*, B.O. n°31 du 30/07/1992