

**À LA RECHERCHE D'OBJETS D'ENSEIGNEMENT
POUR TRAVAILLER LA PRODUCTION
DE L'ORAL AU SECONDAIRE 1
Le cas de la scène de théâtre et du texte poétique**

Roxane Gagnon
Haute École Pédagogique Vaud, GRAFE

Sonia Guillemin
HEP Vaud

José Ticon
HEP Vaud

Rosalie Bourdages
HEP Vaud & UQAM

Sous l'effet de la tradition scolaire, la scène de théâtre et le texte poétique occupent une place importante dans les pratiques des enseignants en France (Denizot, 2008), en Belgique (Colognesi et Deschepper, 2019) et dans la Suisse francophone, mais demeurent relativement peu détaillés dans les plans d'études et les manuels d'enseignement. Ces objets aux contours relativement flous permettent d'interroger les processus de transposition

didactique et, notamment, le traitement du genre textuel et de l'*alignement curriculaire*¹.

Comment sont transposés des objets tels que la scène de théâtre et le texte poétique dans la classe de français de secondaire I² ? Pour répondre à cette question, nous examinons les planifications de séquences d'enseignement et le retour critique sur leur mise en œuvre formulées par des étudiants du cours « MS FRA 11 : Approfondissements et pratique réflexive en didactique du français », dispensé à la Haute École pédagogique de Lausanne. Plus précisément, il s'agit d'analyses critiques sur la conduite de quatre séquences rédigées par des étudiants stagiaires. Deux des séquences portent sur la scène de théâtre et deux abordent le texte poétique. Chacune de ces séquences a été mise à l'épreuve dans la classe de stage des étudiants et a débouché sur des productions orales d'élèves évaluées de façon sommative. Dans un premier temps, nous étudions les dimensions des genres retenues et les capacités orales travaillées.

Les genres textuels s'enracinent dans des situations sociolinguistiques qui leur sont propres et, ainsi, tiennent autant de la matière linguistique que de l'idéologie historiquement construite de la société (Bronckart, 1997). Toute modélisation du genre à des fins d'enseignement et d'apprentissage requiert l'identification des dimensions enseignables relatives aux étapes de la production de textes : la représentation de la situation de communication (quel point de vue énonciatif, quel destinataire, quel but visé ?), l'élaboration de la planification (quelle structure du texte ?) et des contenus thématiques, la gestion de la textualité (les mécanismes de connexion, de cohésion, par exemple). Ce premier niveau d'analyse nous permet d'établir le ou les genres modélisés (présentés) par les étudiants. Nous nous focalisons ensuite sur les objectifs déclarés des modules des séquences planifiées et conduites et l'inventaire des tâches proposées par les étudiants stagiaires.

1. L'alignement curriculaire désigne les liens de cohérence existant dans tout processus d'enseignement-apprentissage entre les objectifs du curriculum, les tâches d'apprentissage et les démarches d'évaluation (Pasquini, 2019).

2. La scolarité obligatoire en Suisse romande comprend trois cycles : le cycle 1 du primaire (élèves de 4 à 8 ans), le cycle 2 du primaire (élèves de 8 à 12 ans) et le cycle 3 du secondaire (élèves de 12 à 16 ans).

1. UNE ÉTAPE D'UN PROJET DE RECHERCHE-DESIGN : DOCUMENTER LE CONTEXTE ET LES PRATIQUES EXISTANTES

La contribution s'inscrit dans un projet de recherche plus large³ centré sur le développement d'outils d'enseignement et d'évaluation. Ce projet suit les principes d'une recherche orientée par la conception/*design based research* (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) et poursuit deux grands objectifs : la création, l'expérimentation et la diffusion de séquences didactiques dans l'espace suisse romand et l'établissement de lignes de progression en vue de mesurer la maîtrise de capacités relatives à la production de l'oral chez les élèves des trois cycles de la scolarité obligatoire. La poursuite de ces objectifs apporte des éléments de réponses à des problèmes récurrents de l'enseignement de l'oral : l'évaluation de la qualité des productions orales des élèves ; les interventions de l'enseignant·e sur la langue parlée des élèves et sur la voix et le corps des élèves ; le découpage de l'objet de l'enseignement de l'expression orale en composantes (Gagnon, Bourdages, Frossard & Panchout-Dubois, 2018 ; Garcia-Debanco, Laurent, Margotin, Grandaty & Sanz-Lecina, 2004 ; Hassan, 2012 ; Nonnon, 2011). Ces quatre sources de difficultés dans les pratiques déclarées et effectives des enseignants proviennent d'une mauvaise définition ou délimitation de l'objet d'enseignement dans les pratiques, dans les manuels, les documents officiels et, surtout, d'un manque de repères fiables sur lesquels s'appuyer pour déterminer les compétences que les élèves doivent maîtriser au fil de la scolarité. Le projet de recherche-design vise à mieux comprendre les besoins effectifs des enseignant·e·s au cours de leur activité, car il s'accompagne d'un dispositif de formation continue où les outils sont proposés, discutés, transformés. Les mises en œuvre critiques faites par les professionnels favorisent l'opérationnalité, la faisabilité et l'adaptabilité des outils conçus par la recherche (Goigoux & Cèbe, 2009). Il en va de la légitimité et de l'usage futur des outils proposés (Cèbe & Goigoux, 2018).

Cet article expose donc une étape préliminaire en vue de l'élaboration du dispositif de formation continue et du premier prototype de séquences

3. Le projet SWISS UNIVERSITIES s'inscrit, d'une part, dans le nets | résko – Forschungsnetzwerk Schulsprachdidaktik, où collaborent des chercheurs de la Haute École pédagogique (HEP) Zug, de la HEP Zurich, de la HEP Thurgau, de la HEP FHNW et de l'Institut suisse Jeunesse et Médias (Anita Müller), et, d'autre part, dans le Centre romand des didactiques disciplinaires (2CR2D). Il intègre des chercheurs de la HEP Vaud, de la HEP Valais, de l'Institut de Recherche Pédagogique (IRDP), de l'université de Genève et de l'université du Québec à Montréal.

didactiques à valider auprès des enseignant·e·s du troisième cycle. Cette étape vise à documenter le contexte et les pratiques existantes. Les travaux sur lesquels nous nous basons proviennent des étudiant·e·s qui ont suivi le cours d'approfondissement en didactique du français. Ce cours d'approfondissement en didactique du français est proposé aux stagiaires qui ont obtenu un diplôme universitaire, soit un Bachelor, soit un Master en français. Après un semestre consacré plutôt aux aspects théoriques de la didactique du français, les étudiant·e·s suivent ce module plus orienté du côté de la pratique. Au cours du semestre, ils et elles doivent créer une séquence d'enseignement et peuvent choisir un objectif d'apprentissage issu du *Plan d'études romand* (désormais PER ; CIIP, 2010) à l'oral ou à l'écrit. Le dossier écrit remis par l'étudiant·e comprend une présentation critique d'une séquence menée sur le terrain scolaire d'une quinzaine de pages.

2. QUELLE PROGRESSION DES APPRENTISSAGES DE L'ORAL POUR QUELLE FORMATION, QUEL ENSEIGNEMENT ET QUELLES ÉVALUATIONS ?

Dans la perspective interactionniste qui est la nôtre, les mécanismes de la communication sont indexés aux situations d'action : prendre part à l'interaction implique non seulement des mouvements de coordination, mais requiert aussi la mobilisation de savoirs et de savoir-faire culturellement et historiquement déterminés (Bronckart, 1997). Dans cette perspective, le développement de la production chez l'élève suppose la création de dispositifs reposant sur des genres sociohistoriquement situés, dans lesquels s'intègre la mise en place du contexte du genre à produire. L'intérêt des séquences didactiques développées par l'équipe de didactique des langues de l'université de Genève (Dolz et Schneuwly, 1998/2017 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001) est de prévoir la mesure des effets d'un dispositif sur les progrès des élèves au regard d'ordres de capacités : les capacités d'action relatives à la situation de communication, les capacités discursives relatives à la planification et aux contenus thématiques, les capacités linguisticodiscursives relatives à la mise en mots et les capacités multimodales relatives aux dimensions vocales, corporelles et à la gestion de l'espace. Les séquences abordent des genres textuels et intègrent systématiquement un moment de production initiale qui vise à mesurer le *déjà-là* des élèves relativement à sa représentation et à sa maîtrise du genre de texte. À la suite de ces premières productions orales, l'enseignant·e détermine les dimensions du genre à aborder en priorité et établit les

modules⁴. Les séquences prônent l'apprentissage par les pairs et, selon les principes dérivés des théories vygotskiennes, favorisent progressivement l'internalisation des manières de dire et des règles communicationnelles propres au genre textuel et au contexte social, de manière à ce que l'élève s'autorégule progressivement. Selon cette approche, l'évaluation se fait en continu, par la mise en place d'outils d'évaluation négociés, voire établis avec les élèves. L'évaluation certificative, consacrée à la production finale du genre, mesure les savoirs construits et exercés au cours de la séquence. L'approche des séquences didactiques, en accord avec les principes d'un enseignement explicite, sous-tend un choix d'activités scolaires qui met en exergue la planification de l'action langagière orale à produire, son explicitation et sa matérialisation par des outils linguistiques (Gagnon, 2010 ; Zorman, Bressoux, Bianco, Lequette, Pouget & Pourchet, 2015). L'organisation et la conduite de l'enseignement doivent mener à une prise de distance de l'élève sur l'objet oral et favoriser la mise en place de stratégies métalangagières de contrôle, de régulation et d'ajustement. Dans une logique interactionniste, il faut penser aussi les conditions favorisant l'entrée dans une tâche langagière spécifique qui soutiennent l'émergence ou le développement de capacités orales (Garcia-Debanc *et al.*, 2004).

Enfin, l'ingénierie didactique, selon le principe d'alignement curriculaire, est pensée en accord avec le plan d'études en vigueur, la discipline et le contexte linguistique. Le PER présente des éléments de la progression des apprentissages relativement à la production de l'oral. Outre la lecture expressive, la restitution ou l'interprétation d'un texte appris, le compte rendu, les concepteurs du PER prévoient également des éléments tels que la planification de la production orale en tenant compte du genre choisi ; la hiérarchisation des idées ; le calibrage de la production ; la préparation des supports ; l'adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme à la situation d'énonciation ; l'utilisation des organisateurs, des connecteurs, des reprises anaphoriques ; l'adaptation de la gestuelle, posture, mimique, occupation de l'espace (figure 1).

4. Nous entendons par « module », un moment d'enseignement d'une durée variable qui vise un objectif d'apprentissage précis.

Activités de restitution et de production liées aux genres suivants :
la lecture expressive (nouvelle, récit,...), la restitution ou l'interprétation d'un texte appris (conte, poésie, théâtre, chanson,...), le compte rendu (lecture, visite, film, spectacle,...)

APPRENTISSAGES COMMUNS À TOUS LES GENRES DE TEXTES

En lien avec **L1 32 – Production de l'écrit**

Liens FG 33 – Choix et projets personnels; FG 35 – Vie de la classe et de l'école

Liens CT – Collaboration – Prise en compte de l'autre – Connaissance de soi – Action dans le groupe

Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose

Hierarchisation des idées, préparation d'un aide-mémoire, choix d'un moyen de communication, adaptation des supports au contenu

Calibrage de la production orale en fonction du temps à disposition et de la visée

Préparation de supports écrits en appliquant les procédés d'écriture et de composition propres au genre choisi

Observation du protocole de la production orale propre à chaque genre (*salutations, présentation des intervenants, sommaire, remerciements, écoute, tours de parole,...*)

Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation

Utilisation des organisateurs, des connecteurs et des reprises anaphoriques

Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé)

Utilisation de procédés de modalisation (*hélas, par bonheur, sans doute, il se peut que,...*)

Adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace)

Recherche du contact visuel

Adaptation de la production orale (*précisions, reformulations, répétitions,...*) et de son contenu (*exemples, anecdotes,...*)

Figure 1 : (extrait du PER) L1 34 – Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation

3. MÉTHODOLOGIE

Pour les besoins de la présente étude, nous avons sélectionné quatre dossiers d'un corpus de 30 dossiers d'étudiant·e·s qui ont participé au cours MSFRA 11 dispensé dans le cadre du Master en secondaire 1 à la HEP Vaud au cours de l'année 2017-2018. Les travaux intègrent un ensemble de consignes de structuration : la présentation de la séquence, des objectifs et des activités menées ; le détail d'une leçon ; les grilles d'évaluation diagnostique, formative et certificative ainsi que les productions de deux élèves ; le retour réflexif sur la séquence menée et quelques éléments de réflexion sur la différenciation. Du point de vue de la gestion du temps, les séquences menées par les étudiant·e·s varient entre 4 séances de 45 minutes à 10 séances de 45 minutes. Ces variations sont liées à divers facteurs : le statut du stage (en responsabilité ou non), du contexte et des contraintes de la classe et des élèves.

Le choix d'un échantillon de travaux qui didactisent des textes poétiques ou théâtraux nous donne accès à des pratiques déclarées autour de genres de textes qui, selon notre hypothèse de départ, semblent résister à une modélisation didactique par les enseignants. De manière à analyser la planification des séquences autour de ces genres par les étudiants et le retour sur leur mise en œuvre, nous examinons plus attentivement les modélisations didactiques des genres choisis, les objectifs des modules, le choix des tâches menées puis les dispositifs d'évaluation mis en place. Nous menons une analyse des contenus des travaux (Miles & Huberman, 2003) par l'emploi de trois focales d'analyse : les dimensions des genres retenus par les étudiant·e·s pour modélisation et exemplification sont pointées, les objectifs d'enseignement des modules et le déploiement des tâches à l'intérieur des séquences mises en place par les étudiant·e·s sont détaillées.

4. ANALYSES

Pour expliciter les quatre séquences planifiées, conduites et commentées, nous nous arrêtons d'abord aux modélisations des genres prévus en détaillant les composantes de chacun. Puis nous reconstituons les trames des séquences en portant une attention particulière aux objectifs et aux tâches retenus. Les divers éléments pointés dans les travaux des étudiant·e·s sont systématiquement mis au regard de modélisations ou de caractérisations de genres similaires contenues dans les travaux de didacticien·ne·s.

4.1. Le sketch de *Kaamelott* et la scène de Molière

Les deux genres théâtraux choisis pour didactisation par les étudiants sont le sketch et la scène de théâtre. Le sketch provient de la série humoristique *Kaamelott*, créée par Alexandre Astier en 2005. Il s'agit de Heat, premier sketch du tome 1 du Livre 1. Pour la scène, elle est extraite de la comédie *Le Médecin malgré lui* de Molière.

Genre	Sketch à la manière de <i>Kaamelott</i> , A. Astier	Scène de théâtre de Molière
Situation de communication	« se montrer téméraire » Situation initiale (récit) Vise à provoquer le rire Une farce	Récit Jouer un rôle
Planification	Répliques	Indications des actes et scènes, répliques, didascalies Mise en page
Contenus thématiques	Personnages (Arthur, Perceval et Leodagan) et émotions	Relations entre les personnages, lieux, intrigue
Textualisation	Structures de phrases étranges et expressions vulgaires ; registre de langue à adapter au cadre scolaire	Vocabulaire Registre de langue soutenu et moderne « répliques prononcées à l'oral » et didascalies écrites
Voix	Adaptation de la diction (articulation, prononciation « limpide ») Variation des accents Adaptation du ton aux émotions vécues par le personnage Adaptation du rythme au contexte et aux propos échangés Adaptation du volume à la situation	Diction qui rend expression intelligible Volume suffisamment fort pour être compris Volume adapté aux didascalies Rythme régulier sans hésitation Ton adapté au contexte de la scène
Corps/gestion de l'espace	Occupation de l'espace de manière pertinente : coordination des mouvements à ceux des partenaires ; appropriation de l'espace Posture adaptée au personnage Adaptation des mimiques faciales à la situation Adaptation de la gestuelle aux répliques du personnage Recherche du contact visuel	Éléments non verbaux enrichissant la scène : gestes, attitudes, déplacements

Tableau 1 : dimensions des genres sketch et scène de théâtre dégagées des deux dossiers des étudiants

Un rapide coup d'œil sur le tableau 1 permet de voir que les dimensions *voix* et *ressources paraverbales* sont beaucoup plus détaillées que d'autres dans les planifications des étudiants. Peu d'éléments constituent la composante *situation de communication* et l'objectif communicationnel des

deux genres proposés demeure un peu obscur : s'agit-il de raconter un récit, de produire une farce pour faire rire ? Le texte théâtral propre à la comédie se caractérise par une trame narrative : des personnages y vivent des actions ; la comédie vise à faire rire et à faire réfléchir (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015). Cependant, des éléments constitutifs de la situation de communication sont manquants : un texte pensé pour être joué devant un public (Ubersfeld, 1982), qui comporte un destinataire complexe, à la fois lecteur, potentiels acteur, metteur en scène ou public de spectateurs (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Les questionnements liés à la représentation, la mise en scène ou aux liens entre oral et écrit ne sont pas exploités : comment faire comprendre le lien entre l'acte théâtral et le texte écrit (Danan, 2013) ?

La modélisation proposée pour la scène de la pièce de Molière, plus complète, montre un plan global du texte écrit reposant sur l'alternance entre dialogues et didascalies. Ce plan est rendu visible par une mise en page particulière. Le texte didascalique, qui inclut la présentation des scènes et personnages ainsi que les indications scéniques, ne fait cependant pas l'objet d'un enseignement déclaré dans les deux exemplaires de genre, tout comme la structure polyphonique propre au texte théâtral.

Les contenus thématiques pointés communs sont les personnages. Le travail sur la scène de Molière intègre également les relations entre les personnages, les décors et l'intrigue. Dans le cadre de la scène de *Kaamelott*, les émotions complètent les contenus traités. Les entrées et sorties qui donnent une unité à l'entité *scène* ne sont pas traitées.

Pour la textualisation, les deux genres modélisés se caractérisent par des formulations jouant sur plusieurs registres de langue : le texte à la manière d'Astier intègre des tournures de la langue familière qui doivent être transformées ; la scène de la comédie de Molière se caractérise par l'alternance entre registre soutenu et moderne. La planification de l'enseignement des deux textes théâtraux décrits donne donc à vivre aux élèves plusieurs façons de communiquer et de produire les textes (Bünger, 2013). On pourrait aller plus loin que ces deux planifications et proposer des activités de réflexion sur ce qui distingue les dialogues écrits pour être dits, et donc appartenant au français parlé, et les didascalies rédigées dans une modalité écrite. On répondrait ainsi à l'exigence du plan d'études pour le texte théâtral, qui prévoit une progression relative à la « traduction de l'oralité ». Il serait aussi envisageable de montrer, par une analyse de la structure globale du texte, que les répliques et les indications scéniques intègrent des segments narratifs, argumentatifs, descriptifs, explicatifs et injonctifs.

Côté paraverbal, la voix fait l'objet d'un travail soutenu couvrant diction, volume, rythme, ton. Les planifications prévoient d'amener les élèves à adapter les composantes de la voix « au contexte de la scène » dans

la scène de la comédie de Molière ou « aux émotions des personnages », « aux propos échangés » ou « à la situation » dans le texte de *Kaamelott*. La planification portant sur la scène de *Kaamelot* décompose le travail de la voix et du non-verbal en six composantes : appropriation et occupation de l'espace, coordination des mouvements à ceux des partenaires, posture, mimiques faciales, gestuelle et contact visuel. Dans la partie 4.3, nous détaillons les modalités concrètes de ces deux séquences en explicitant les objectifs et les tâches.

4.2. Le bestiaire oralisé et le slam

Pour mener le travail du bestiaire, l'étudiante propose une sélection en français moderne de l'œuvre de Thibaut de Champagne, le « Bestiaire d'un poète » (XIII^e siècle, Banciotto, 1980). Seuls les passages du texte où apparaissent les animaux sont travaillés. Il est prévu que les élèves vont lire leur bestiaire devant des camarades plus jeunes. Pour le slam, l'objectif retenu est d'amener les élèves à se familiariser aux dimensions du genre, à créer un slam et ensuite à participer à une joute interne⁵ à la classe en compagnie d'un slameur professionnel. La classe compte une quinzaine d'élèves.

Genre	Bestiaire oralisé, à partir de l'œuvre de Thibaut de Champagne, le « Bestiaire d'un poète » (XIII ^e s.)	Slam
Situation de communication	Des animaux mis en scène à travers une histoire permettant la satire humaine ou, plus simplement, un message à transmettre aux enfants comme aux adultes sur leur manière de vivre.	Texte déclamé devant Narcisse un slameur confirmé et ses camarades de classe
Planification	Un titre et son auteur Une strophe	Un bloc de texte Présence de vers, parfois de rimes
Contenus thématiques	Personnages animaliers et émotions	Un grand thème développé
Textualisation	Vers courts, qui peuvent commencer par des groupes nominaux, des adverbes ou des connecteurs Registre familier à soutenu	Vocabulaire Registre de langue courant et parfois familier Jeux avec les mots

5. S'il est considéré comme une joute, le slam comporte cinq aspects essentiels qui sont la poésie, la performance, la compétition, l'interaction avec les spectateurs et le lien avec la communauté (Smith et Kraynak, 2009, cités dans Émery-Bruneau et Néron, 2016).

Mise en voix	Adaptation de la diction (articulation, prononciation « limpide ») Adaptation du ton aux émotions vécues par l'animal Adaptation du rythme au contexte Adaptation du volume à la situation	Articulation distincte Rythme suivant un tempo précis Ton assez monocorde Volume suffisamment fort pour être compris du public
Corps/gestion de l'espace	Posture statique Adaptation des mimiques faciales à la situation de communication et aux émotions véhiculées par le texte Adaptation de la gestuelle aux sonorités du texte Recherche du contact visuel	Posture statique Recherche du contact avec le public Parfois fond sonore très rythmé

Tableau 2 : Dimensions des genres bestiaire et slam dégageés des deux dossiers des étudiants

Comme le montre le tableau 2, les composantes *mise en voix*, *corps* et *gestion de l'espace* sont plus détaillées que les autres. Si la *situation de communication* paraît claire dans les deux travaux d'étudiants, l'objectif à atteindre l'est un peu moins. Les élèves arrivent-ils à *montrer aux autres par la voix, le timbre de la voix, les sentiments transmis* que le bestiaire lui permet la satire humaine ou plus simplement qu'il est révélateur de la manière de vivre au Moyen Âge ? Sont-ils capables d'en cerner l'ironie ? L'objectif de communication du slam est clair : divertir le destinataire de manière à l'inciter à voter pour son texte.

Pour la planification, la modélisation proposée pour le bestiaire oralisé montre un plan en deux parties : le titre du bestiaire et une strophe.

Le rossignol
Tant chante le rossignol
Qu'il tombe du haut de l'arbre,
Nul ne vit si belle mort,
Si douce ni si agréable.
De même je meurs en chantant à grands cris,
Puisque je ne puis être entendu de ma dame
Et qu'elle ne daigne pas avoir pitié de moi.

Extrait de la traduction en français moderne du Bestiaire d'un poète de Thibaut de Champagne

La structure versifiée permet de reconnaître la forme poétique. Il n'est cependant pas précisé si le travail mené considère le double niveau de l'organisation des vers : métrique, par la longueur du vers, et rythmique, par

l'organisation des sonorités et l'emploi de la rime (Stalloni, 2016). Relevons que la traduction en français moderne fait perdre la notion de rime.

Le traitement des contenus thématiques du bestiaire vise à mettre en évidence l'esprit satirique. Pour des élèves de 15 ou 16 ans, il peut paraître subtil de pointer le côté satirique de l'humain représenté par l'animal, le fait de s'attaquer aux vices de la société en la ridiculisant. Une mise en voix du texte par l'enseignant qui adopte un ton propice à faire sentir l'ironie pourrait constituer une entrée en matière.

Concernant la textualisation, c'est le vocabulaire qui est privilégié dans la production portant sur le slam et principalement les registres de langue et les jeux avec les mots. Des activités autour de la comparaison et de la métaphore (Ricalens-Pourchot, 2011) auraient pu être envisagées.

Un travail soutenu de la voix est prévu dans les deux dossiers : articulation, rythme, ton, volume. Les composantes de la voix doivent être adaptées au contexte du slam. Le rythme du slam a un rôle clé dans la prestation de même que l'articulation, élément prioritaire dans les deux textes – le bestiaire et le slam. La posture statique de la prestation est mise en exergue dans les deux textes oralisés, de même que la recherche du contact visuel.

Nous le voyons, que ce soit pour le texte théâtral ou le texte poétique, la situation de communication des genres choisis par les étudiant·e·s est complexe à définir ; les paramètres *énonciateur*, *destinataire*, *but* et *contexte social* s'avèrent très difficiles à mettre en évidence par les étudiant·e·s. Ces imprécisions dans les planifications se lient peut-être au fait que ces genres ont peu été didactisés. Comment penser la situation de communication en lien avec ces genres ? Comment articuler les dimensions propres au genre littéraire à la pratique scénique de genres tels que la scène de théâtre classique ou le slam (Ubersfeld, 1981/1996, citée dans Denizot, 2008) ? Est-ce qu'il est possible de considérer le texte poétique comme genre, comme en juge le PER (CIIP, 2010), ou n'est-il pas plutôt « un genre incertain » (Stalloni, 2016), une catégorie transgénérique (Denizot, 2008) ou un ensemble de pratiques littéraires ?

4.3. Les objectifs et le déploiement des tâches à l'intérieur des séquences mises en place par les étudiant·e·s

Pour dégager la logique d'organisation des séquences présentées dans les travaux des étudiants, nous examinons les objectifs des modules et les tâches réalisées par les élèves.

4.3.1 Les objectifs et les tâches dans les textes théâtraux

Dans le travail de l'étudiante stagiaire, la séquence sur la scène de *Kaamelot* est présentée de la manière suivante :

L'interprétation du sketch « Heat » de *Kaamelott* en intégrant les éléments verbaux et non verbaux. Les élèves et moi nous sommes donc concentrés sur la production orale, excepté le travail sur les registres de langue mis en place en amont pour « convertir » les grossièretés présentes dans les répliques originelles (extrait du dossier de l'étudiante).

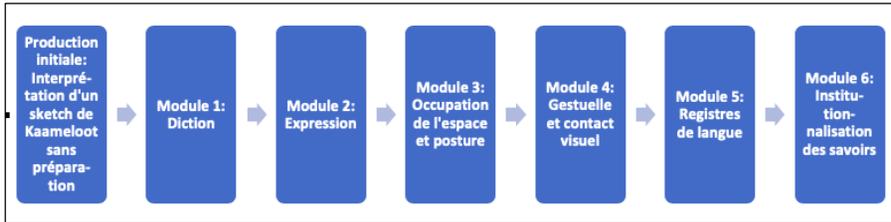


Figure 2 : Organisation des modules pour la séquence du sketch à la manière de Kaamelott

L'objectif d'apprentissage du module 1 est d'amener l'élève à « varier sa voix de diverses manières, maîtriser son débit, soigner son articulation afin que son interlocuteur le comprenne ». Différentes tâches de lecture à haute voix sont prévues : lecture de virelangues en modifiant le « mode de lecture », lecture du début d'une nouvelle en adoptant « une certaine manière de parler » (en adoptant divers accents : « aristocrate anglais », « paysan vaudois », « racaille⁶ »).

Le module consacré à l'expression vise à amener l'élève à interpréter un texte de manières variées. Une des tâches de l'élève est, par exemple, de recevoir une émotion et de lire une recette de cuisine en jouant cette émotion.

Les modules 3 et 4 comprennent divers exercices d'improvisation théâtrale. Le module 3 travaille la coordination des gestes de l'élève à ceux de ses partenaires ainsi que l'appropriation de l'espace. Les élèves forment en sous-groupe un tableau et s'immobilisent, imitent la démarche d'un personnage annoncé par l'enseignant. Le module 4 permet à l'élève de communiquer et d'incarner un personnage grâce à des gestes et des mimiques faciales. Les élèves jouent ou devinent l'émotion interprétée.

Le module 5 sur les registres de langue porte sur la transformation des mots du sketch jugés vulgaires « en un registre plus courant ». Les élèves

6. Vocabulaire des basfonds de la société.

identifient dans les répliques du sketch de *Kaamelott* les mots ou expressions non conformes au cadre scolaire, ils identifient le registre de langue d'un texte à trous qu'ils complètent avec des expressions ou des mots adaptés.

Le module 6 poursuit deux objectifs : amener l'élève à identifier ses lacunes et ses points forts pour y remédier ; amener l'élève à interpréter un sketch en intégrant les éléments d'expression orale et non verbale, en adéquation avec le personnage interprété. Durant ce module, les élèves visionnent leur production initiale et font des commentaires, ils se regroupent en équipe de personnages et discutent de la scène et des personnages, ils « performant » un sketch en mobilisant les éléments travaillés ; ils s'autoévaluent à l'aide d'une grille diagnostique.

La séquence sur la scène de Molière épouse la structure suivante :

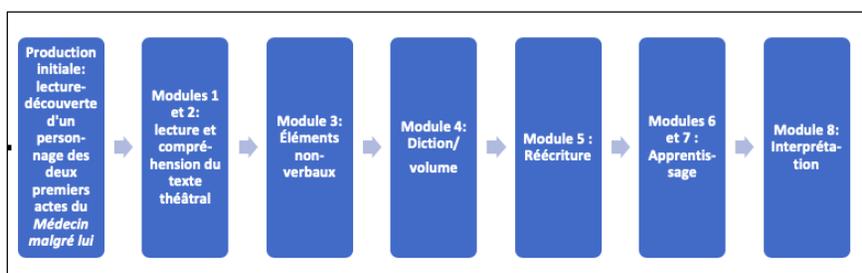


Figure 3 : Organisation des modules pour la séquence sur la scène de Molière

L'objectif de cette séquence est « d'apprendre, par groupe de 3-5 élèves, une ou deux scènes du *Médecin malgré lui* de Molière. Au terme de la séquence, les scènes seront interprétées en classe, devant l'autre groupe qui lit également cette pièce ».

L'analyse de la trame des activités montre un passage d'activités de compréhension à des activités de lecture expressive. Les modules 1 et 2, suivant l'évaluation diagnostique d'une première lecture expressive, sont consacrés aux caractéristiques du texte théâtral, à savoir la compréhension de l'intrigue générale et des relations entre les personnages, la compréhension des intitulés et de la mise en page, la distinction entre les répliques et les didascalies. Le module 3, sur les ressources paraverbales, vise à amener l'élève « à identifier les répliques auxquelles peuvent s'ajouter des éléments non verbaux et à enrichir le texte d'éléments non verbaux ». Le module 4 prévoit l'entraînement de la diction de l'élève à l'aide de virelangues et l'identification d'un volume faible/fort et d'un débit lent/rapide. Le module 5 est consacré à la réécriture de répliques : l'élève doit identifier les répliques à reformuler de manière à les simplifier en un langage plus soutenu et à adapter les formulations anciennes en registre plus moderne. Les modules 6 et 7, intitulés « apprentissage », portent sur la mémorisation des scènes

transformées. L'interprétation des scènes « devant un public, sans hésitation », module 8, clôt la séquence de l'étudiant.

Le contraste des deux séquences montre une structure similaire : la première lecture d'un texte théâtral est suivie d'activités mettant en pratique les « contraintes de l'oralité » (PER, 2010) (la voix et le non-verbal) qui conduisent à l'interprétation théâtrale d'un sketch ou d'une scène. Sauf pour quelques réaménagements en lien avec le registre de langue, les élèves ne produisent pas le texte.

Les tâches relatives aux registres de langue, principal point travaillé sur le plan du fonctionnement de la langue, sont des tâches d'écriture. La langue écrite constitue donc le point de référence en termes d'acceptabilité des bouts de textes produits par les élèves.

La lecture expressive d'un texte écrit fournit l'occasion de travailler des dimensions vocales et corporelles. L'élève mémorise et interprète un personnage dans un sketch ou une scène. Fait intéressant à noter : malgré l'absence de réelle production textuelle et d'un travail du français parlé, les deux étudiants stagiaires labellisent leur projet sous un objectif principal : la production orale.

4.3.2. Les objectifs et les tâches dans les textes poétiques

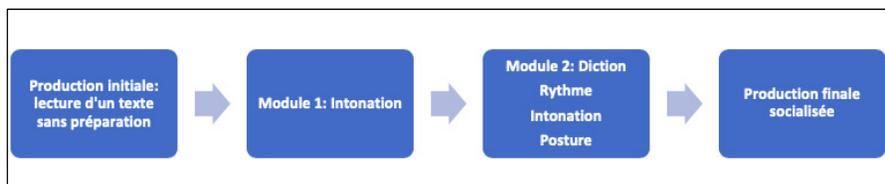


Figure 4 : Organisation des modules pour la séquence du bestiaire oralisé

Le module 1 vise à lister les signes de ponctuation, à expliquer leur utilité et à amener les élèves à déterminer l'influence de la ponctuation sur la lecture du bestiaire. Il se termine par une organisation de la lecture en combinant les signes de ponctuation aux signes de versification. Dans les tâches proposées, les élèves identifient les signes de ponctuation dans un texte et les transposent dans leur texte.

Le module 2 comprend quatre objets spécifiques : la diction, le rythme, l'intonation et la posture. La diction a été légitimée par un travail sur les virelangues. Différents débits imposés aux élèves lors de la lecture à haute voix (lent, moyen, rapide, accéléré, ralenti) leur font choisir le rythme qui est adapté à leur bestiaire. La séance consacrée à l'intonation comprend plusieurs objectifs : expliquer les émotions dans ses propres mots, choisir une ou des émotions pour la lecture à haute voix de son texte, évaluer et

justifier ses choix. Les élèves énumèrent les émotions qu'ils connaissent, illustrent l'association comportement-émotion, récitent un texte avec l'émotion adéquate, évaluent et justifient leur choix à l'aide des pairs.

Le dernier module est consacré à la posture. Adopter une posture correcte ou incorrecte pour parler face à un public, associer une gestuelle à une émotion, exposer une posture « d'aplomb » devant son public, avoir le visage dégagé, adapter sa tenue à la situation d'énonciation sont quelques-uns des objectifs prioritaires travaillés dans cette unité. Les élèves observent les productions orales de leurs camarades, s'expriment sur les points positifs et sur les points à améliorer des différentes performances.

La séquence sur le slam commence par un module sur l'identification des caractéristiques du genre et poursuit sur les registres de langues, les homophones, la correction des textes ou l'oralisation du slam. Des évaluations formatives ponctuent la séquence, laquelle se termine par la présentation à un slameur professionnel.

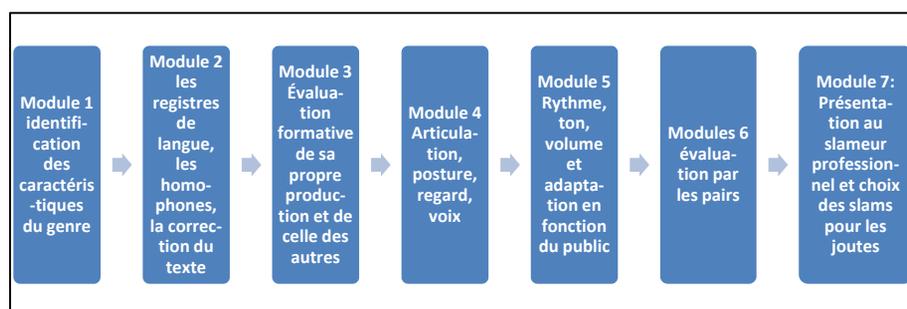


Figure 5 : Organisation des modules pour la séquence du slam

Le module 1 a comme objectif l'identification des caractéristiques du genre. Les élèves sont amenés à différencier le slam, la poésie traditionnelle et le rap, mais aussi à choisir un thème pour leur slam et à organiser leurs idées de manière à produire un texte cohérent.

Le module 2 porte sur les registres de langue, l'utilisation des homophones et la correction de leur texte. La tâche de l'élève est de réinvestir les apprentissages réalisés dans sa propre production.

Le module 3 a comme objectif l'évaluation de sa propre production et celle des autres.

Après une brève mémorisation de leur slam, les élèves le déclament devant leurs camarades. Ces derniers l'évaluent à l'aide d'une grille proposée par l'enseignante stagiaire.

Le module 4 vise l'amélioration de l'articulation, la diction, la posture, le regard et la voix. Des exercices de diction et d'articulation avec la fiche

« Media Radio⁷ » sont proposés aux élèves, de même que les conseils de la fiche « je parle avec tout mon corps : regards, voix, gestes ».

Le module 5 comprend un objectif : améliorer le rythme, le ton et le volume et l'adapter en fonction du public. L'élève restitue son slam dans des situations fictives (par exemple, sur un quai de gare bondé).

Le module 6 est consacré à l'évaluation par les pairs de son slam. Le module 7 comprend la présentation de son slam devant un slameur professionnel. Puis, les élèves choisissent les slams qui seront présentés aux joutes de slam du collège tout en argumentant leur choix.

Si l'on contraste les analyses des quatre dossiers examinés, on constate que la plupart des tâches menées dans les séquences visent à travailler les contraintes de l'oralité : c'est le cas des modules 1 et 2 dans le sketch à la manière de Kaamelott, des modules 4 et 8 dans la séquence sur la scène de Molière et des modules 3, 5 et 6 pour la séquence du slam. La grande majorité de la séquence consacrée au bestiaire oralisé s'articule autour de l'oralisation du texte. Un autre élément à relever est celui qui concerne le corps et la gestion de l'espace : les modules 3 et 4 du sketch à la manière de *Kaamelott* considèrent cet aspect, comme les modules 6, 7 et 8 de la scène de la comédie de Molière. Les enseignant·e·s stagiaires accordent beaucoup d'attention au travail du non verbal, à savoir la coordination des mouvements, la gestuelle et l'appropriation de l'espace. Dans le bestiaire oralisé, un travail sur la posture fait partie du projet ; de même, dans la séquence du slam, le module 4 met en valeur la posture et le regard. L'objectif de communication principal consiste donc à amener les élèves à lire de façon expressive. En effet, dans un genre scolaire tel que la lecture à d'autres, les élèves doivent tenir compte de l'auditoire, adapter le volume et le timbre de leur voix, mettre en valeur le texte, retenir l'attention de l'auditoire, l'intéresser (de Pietro & Wirthner, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 2016). Ce travail de la lecture à d'autres se lie non pas à la pratique de l'oral, mais bien à celle de l'écrit. L'analyse des modules et des tâches montre d'ailleurs que le travail du fonctionnement de la langue s'axe sur la transformation de mots, d'énoncés en vue de l'adoption d'un registre de langue correct. Ceci est un autre élément commun aux quatre genres textuels, que l'on pense aux tâches de transformation de mots dans la séquence du sketch, aux tâches de réécriture de répliques dans la scène de Molière ou aux tâches liées à la rédaction du slam. Peu d'éléments de textualisation qui seraient propres aux genres, que ce soit les mécanismes de connexion, cohésions verbale et nominale, modalisation, sont explicités.

7. Disponible sur <https://www.radiobus.fm/sites/default/files/u482/pdf/activite-02-voix.pdf>

Ainsi, la modélisation des genres et l'enchaînement des modules dans les projets visent non pas la production de l'oral, mais plutôt une lecture expressive. Les genres du sketch, de la scène de comédie, du slam ou du bestiaire ne sont pas considérés comme des « objets autonomes », mais comme des moyens pour enseigner la lecture expressive. On retrouve ici certaines pratiques anciennes liées à l'élocution et à la récitation.

5. PROSPECTIVES : POUR PENSER LA SUITE DE LA RECHERCHE-DESIGN

Que retenir de cet état de pratiques autour de l'enseignement de textes théâtraux et poétiques ? Du point de vue de l'outillage en vue de la conception des séquences visant la production de l'oral, il y a à fournir des exemplaires de genre, de manière à ce que chacune des dimensions du genre soit identifiée, explicitée et détaillée. De plus, les tâches proposées doivent mener l'élève à se représenter le contexte de communication : dans le cas du théâtre, que ce soit pour la formation des enseignants ou dans la conception de séquences, il faut insister sur le destinataire complexe et les modalités différentes des dialogues et des didascalies relativement à la langue. Pour le texte poétique, on insistera sur le rapport particulier entre le poète, la langue et le monde. Pour que le genre puisse jouer son rôle d'organisateur de savoirs (Schneuwly, 2017), le déploiement des modules doit mener les élèves à saisir les composantes du genre et à comprendre le texte. L'explicitation des composantes facilite aussi l'articulation entre objectifs et évaluation.

Dans l'idée de faire produire de l'oral, les genres tels que le sketch ou le slam sont peut-être plus pertinents que la scène de Molière ou l'adaptation moderne du bestiaire de Thibaud de Champagne. En effet, pour amener les élèves à maîtriser l'usage d'un registre de langue standard dans des situations de communication variées à l'oral, il vaut mieux choisir des textes plus contemporains et surtout plus proches des usages des élèves. Lors de la rédaction d'une saynète ou d'un sketch, l'improvisation et le canevas peuvent agir comme des genres d'oral et d'écrit intermédiaires à la disposition des élèves (Gagnon, 2011). Les élèves choisissent parmi l'ensemble des propositions faites au moment du jeu spontané, celles qui resteront sur le canevas papier. Ces allers-retours entre improvisation et canevas les amèneront à réfléchir sur les rapports entre parlé et écrit : comment représenter à l'écrit, dans les didascalies par exemple, ce qui aura été exprimé par le corps ? Comment transcrire sur papier les dialogues et mettre par écrit ce qui a été dit, comment intégrer les variations de tons qui ont tant fait rire l'auditoire au moment de l'improvisation ? Pour le slam, le

passage du texte écrit à la performance orale mérite aussi d'être interrogé en classe.

Du point de vue de la formation des enseignants, les gestes d'étayage méritent une attention particulière de manière à favoriser chez les élèves une prise de distance sur l'objet oral favorisant le développement d'un rapport conscient et volontaire à la langue. Cette prise de distance se verra facilitée par des projets susceptibles d'engager les élèves dans un réel projet de prise de parole. Au fur et à mesure de l'avancement de la séquence, la production orale est reprise en fonction des contenus appris dans les divers modules d'apprentissage. De la production initiale, on amène l'élève progressivement vers une production finale socialisable.

L'évaluation par les pairs pourrait aussi être développée dans le cadre de la formation des futur·e·s enseignant·e·s. L'élève participe à la conception de l'évaluation et au processus d'évaluation ; de façon conjointe, l'enseignant et les pairs aident l'élève à atteindre ses objectifs d'apprentissage (Earl, 2003/2013). Tels seront quelques-uns des défis que nous tenterons de relever dans la suite de notre projet de recherche-design.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astier, A. (2005). *Heat ; Kaamelott*, épisode 01, série 01.
- Bianciotto, G. (1980). *Bestiaires du Moyen Âge*. Paris : Stock.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, texte et discours*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Brown, R. (2011). Promoting Cooperation and Respect. « Bad » Poetry Slam in the Nontraditional Classroom. *Pedagogy : Critical Approaches to Teaching literature, Language, Composition, and Culture 11(3)*, 571-578.
- Bünger, U.-C. (2013). Mehrsprachigkeitstheater als nonverbale und mehrsprachige Kommunikation. *Scenario*, 2013.
- Chabanne, J.-C. (1999). Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction humoristique », dans *Approches du discours comique*. Dans Actes de la journée d'étude Adiscom-Corhum (juillet 1995), J.-M. Dufays et L. Rosier. (dir.), Bruxelles : Mardaga, coll. « Philosophie et langage », p. 35-53
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. & Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, CÉF. ; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96.

- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Langage and literacy, vol 21 (1), 1-18*.
- Danan, J. (2013). *Entre théâtre et performance : la question du texte*. Arles : Actes Sud-Papiers.
- De Pietro J.-F. et Wirthner M., (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français, *TRANEL, 25*, 1996, p. 29-49.
- De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. Dans B. Piérart (dir.), *Le Langage de l'enfant. Comment l'évaluer* (p. 179-193). Bruxelles : De Boeck.
- Denizot, N. (2008). *Genres littéraires et genres textuels en classe de français : scolarisation, construction, fonctions et usages des genres dans la discipline français*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ; Notes méthodologiques*, volume IV (7^e/8^e/9^e). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J. et Schneuwly B. (1998/2017). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF
- Earl, L. (2003, 2013). *Assessment as learning : Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Émery-Bruneau, J. et Néron J. 2016. Performances poétiques slamées par des élèves du secondaire québécois : espace d'existence et d'affirmation de soi. Et quels apprentissages ? *Forum lecture*. Repéré à : http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2016_1.cfm
- Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D. & Panchout-Dubois, M. (2018). *Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter*. Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale ; De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Gagnon, R. (2011), L'improvisation théâtrale : la spontanéité au service de l'expression orale et de son enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 2, 251-265.
- Garcia-Deban C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, 193-212.

- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M. & Sanz-Lecina, É. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2009). *Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage*. Conférence, Colloque du réseau international de Recherche en Éducation et Formation (REF), Université de Nantes, 19 juin 2009.
Page consultée le 10 octobre 2017 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*(2), 123–147.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères, 46*, 111-129.
- Hassan, R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques, 1/11*, 143-162.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*, tome I. Paris : A. Colin.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères, 31*, 161-188.
- Nonnon É. (2011). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères, 41*, 5-34.
- Ricalens-Pourchot, N. (2011). *Dictionnaire des figures de style*. Paris : Armand Colin.
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation, 42* (1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation & Didactique, 9*(2), 73-94.
- Schneuwly, B. (2017). Postface. Dans De Pietro, J., Fischer, C. & Gagnon, R. *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, 2017. p. 315-323.

- Smith, M. K. & Kraynak, J., (2009). *Take the mic : the art of performance poetry, slam, and the spoken word*. Naperville : Sourcebooks mediafusion.
- Stalloni, Y. (2016). *Les genres littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Ubersfeld, A. (1981/1996). *Lire le théâtre*, t. II. *L'école du spectateur*. Paris : Belin.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, 193(4), 57-76.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-4-page-57.htm>.
- Zumthor, P. (2008). Oralité. *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques*, 12, 169-202.