

E.S.P.E. de l'Académie de Toulouse

MEMOIRE DE MASTER 2
MASTER EFE-2IDN
Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire
dans un Cadre Pluridisciplinaire Inter degrés
(OPMSPI)
ANNEE 2013/2014

Présenté et soutenu par : Magali DURRIEU-GARDELLE

Le 26/09/2014

TITRE DU MEMOIRE

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL A MAYOTTE
PAR L'INTERMEDIAIRE D'UN GENRE FORMEL
«LECTURE DE CONTES MAHORAIS A D'AUTRES»

ENCADREMENT :

Bénédicte PARMENTIER PRCE (F.E.R-3^E : Master EFE-ESE/Diadc.O.P.E.N : Master
OPMSPI Ouverture Professionnelle)

TRAJET RECHERCHE : INTERACTIONS DIDACTIQUES

Jury :

Mme Bénédicte PARMENTIER & Mme Agnès MORCILLO

Je voudrais d'abord remercier Gilles, Maé et Lou-Ann pour leur patience, leur compréhension et leur soutien sans faille ainsi que Françoise pour son aide logistique.

Ensuite, je tiens à remercier Mme Parmentier pour sa bienveillance et son suivi, Mr Dupont pour sa précieuse bibliographie, sans oublier toute l'équipe de l'ESPE de Foix, et notamment Karine, qui a, maintes reprises, m'a apporté à distance des réponses concrètes et rapides à mes petits problèmes inhérents au master.

Enfin, un grand merci à l'enseignante partenaire, Caroline, qui m'a ouvert les portes de sa classe et sans qui ce travail n'aurait pas été possible ainsi qu'à toutes les personnes de Mayotte qui ont gentiment accepté de parler de leur belle île.

LIVRE I

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	1
TABLES DES MATIERES	2
INTRODUCTION	4
PREMIERE PARTIE : QU'EST-CE QUE L'ORAL ?	20
1-L'état de l'art	20
1-1 Les différences oral/écrit	20
1-2 Les didactiques de l'oral :	22
1-3 Les questions autour de l'évaluation	23
2-Les différents niveaux d'analyses de l'oral	28
3-Les différentes fonctions de l'oral au service des apprentissages	29
DEUXIEME PARTIE : L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL PAR L'ENSEIGNEMENT DES GENRES SOCIAUX DE REFERENCE	32
1-Qu'est ce que les genres ?	32
2-Les genres formels publics ou les genres sociaux de référence : intérêts et limites	37
2-1 Les intérêts	37
2-2 Les limites	40
3-Le genre «Lecture à d'autres»	42
TROISIEME PARTIE : L'INGIENERIE DIDACTIQUE	47
1-Le choix de l'Ingénierie Didactique	47
1-1 Qu'est-ce qu'une Ingénierie Didactique ?	47
1-2 La Méthodologie Ingénierie Didactique	48
1-3 Les raisons de ce choix	51
2-Les analyses préalables	53
2-1 Analyse épistémologique	53
2-1-1 Analyse des obstacles historiques et culturels	53
2-1-2 Analyse des obstacles didactiques et institutionnels	53
2-1-3 Analyse des obstacles ontogéniques	56
2-2 Analyse de l'enseignement usuel	57
2-2-1 Étude des programmes de l'école primaire et du collège	57
2-2-2 Les difficultés à l'appréhender de la part des enseignants	63
2-3 Analyse des conceptions des élèves	65
2-4 Analyse de la transposition didactique	67
2-5 Analyse du champ des contraintes	68
3-La conception et l'analyse à priori	70
4-La séquence didactique	75

QUATRIEME PARTIE : LA MISE A L'ÉPREUVE DU MODELE DIDACTIQUE DU GENRE DE LA LECTURE A D'AUTRES	84
1-Le modèle didactique	84
2-La méthodologie	85
2-1 Les objectifs et questions de recherche	85
2-2 Le dispositif de recherche mis en place : les choix méthodologiques	86
3-La présentation des corpus/étude de cas	87
3-1 Présentation du corpus	87
3-2 Présentation des élèves cibles	88
CINQUIEME PARTIE : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	90
1-Analyse à posteriori ou validation interne	90
1-1 Facteurs structurants	90
1-1-1 Expérience	90
1-1-2 Expertise	90
1-1-3 Motivation/ investissement	91
1-2 Éléments structurels	91
1-3 Aspects fonctionnels	93
2-Présentation des résultats : analyse qualitative	93
2-1 Du côté des élèves	93
2-1-1 Les productions initiales	93
2-1-2 Les productions finales	99
2-1-3 Comparaison des deux productions	105
2-1-4 Les entretiens de début de séquence	106
2-1-5 Les entretiens de fin de séquence	113
2-1-6 Comparaison des deux entretiens	121
2-2 Du côté de l'enseignante	124
2-2-1 Ses conceptions, sa vision de la séquence (avant la mise en œuvre)	124
2-2-2 Son avis, sa vision de la séquence, ses documents de préparation (après la mise en œuvre)	125
2-2-3 Comparaison des deux entretiens	130
3-Les pistes d'interprétation choisies de ces résultats : discussion	131
CONCLUSION GENERALE	142
BIBLIOGRAPHIE	148
SITOGRAFIE	151
ANNEXES	Livre II

INTRODUCTION

Quand je me suis inscrite à ce master adapté aux enseignants en poste, à la rentrée 2011, je souhaitais continuer et approfondir ma réflexion sur le thème de l'oral, déjà avancée par ma pratique quotidienne de classe.

En effet, suite à mon mémoire de CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur), je désirais par l'intermédiaire des cours dispensés dans ce master, en connaître plus sur la didactique de l'oral.

Je m'étais intéressée à l'époque au lien entre l'oral et la compréhension de textes écrits pour aboutir à la problématique suivante : «*Quel enseignement de l'oral peut permettre aux élèves d'accéder au sens des textes écrits au cycle 2 ?*»

Cette recherche m'a permis de découvrir que pour être un bon lecteur, il fallait d'abord être un bon locuteur et qu'enseigner l'oral en cycle 2 était une manière originale et efficace de différencier dans le domaine de la compréhension dans un cycle où l'accent est mis essentiellement sur le lien graphie/phonie.

Enfin, cela m'a permis de découvrir deux courants d'enseignement d'oral. Si j'avais privilégié l'oral intégré aux apprentissages qui paraissait plus cohérent et adapté aux élèves de ma classe, dans ce mémoire j'explore plutôt la piste de l'étude de l'oral en tant qu'objet en le définissant par plusieurs caractéristiques bien que l'aspect «*oral pour apprendre*» reste tout de même bien présent dans la séquence.

De par son intitulé OPMSPI «*Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un cadre Pluridisciplinaire Inter degrés*», ce master m'a donc permis de m'intéresser au collège et de voir comment les élèves pouvaient évoluer, notamment concernant les compétences en oral.

Quand on regarde la compétence 1 «*La maîtrise de la langue française*» déclinée dans les trois paliers existants (dont deux qui sont à valider à l'école primaire et une à la fin de l'école obligatoire) dans le socle commun de compétences¹, on se rend rapidement compte du rôle important de l'oral et de sa nécessaire continuité tout au long de la scolarité obligatoire.

Voici les compétences attendues en matière d'oral pour les trois paliers différents :

A la fin du CE1, l'élève est capable :

-de s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié

-lire seul à voix haute un texte comprenant des mots connus et inconnus.

¹ Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

A la fin du CM2, l'élève est capable :

- de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte

A la fin du collège, l'élève est capable de :

- lire à haute voix de façon expressive un texte en prose ou vers

Et au niveau des compétences orales, l'élève devra savoir :

- prendre la parole en public
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue
- rendre compte d'un travail individuel ou collectifs (exposés, expériences, démonstrations...)

Les compétences du socle commun rejoignent donc celles des programmes pour le collège² :

- s'entraîner à lire à haute voix et à réciter
- à exprimer des émotions et des réflexions personnelles pour les partager
- à reformuler la pensée des autres et à en rendre compte, à faire un exposé

Mais au-delà des compétences spécifiques liées au langage, la maîtrise de l'oral permet aux élèves d'accéder à une progressive autonomie dans le travail intellectuel³ lors d'interactions avec le maître, en situation de groupe ou en travail individuel face une tâche à effectuer.

Le contexte politique est donc, très propice à ce lien inter-degrés au vu de la volonté actuelle du MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) qui impulse depuis l'instauration du socle commun, suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005,⁴ de travailler conjointement.

Pour exemple, l'axe 1 du projet académique 2010/2013 intitulé «*Écoles du socle*» de l'académie de Rouen⁵ publié sur le site du CAREP (Centre Académique de Ressources pour Éducation Prioritaire) en est un parfait exemple.

En effet, dans cette académie, à travers la mise en œuvre du socle commun de compétences dans la scolarité obligatoire et dans le cadre expérimental de continuité école/collège appelé «*Écoles du socle*», les objectifs sont au nombre de trois :

- améliorer les résultats scolaires aux évaluations de CM2 ;

2 <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>

3 PARMENTIER, Bénédicte, Diaporama dans le cadre d'une liaison CM2-6ème

4 <http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

5 <http://carep.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/presentation-ecoles-du-socle.pdf>

-valider l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences avec un objectif de tendre vers 100 % de validité du palier 2 en fin de 5ème (prévu pour être validé en fin de cycle 3)

-améliorer la fluidité scolaire en évitant le retard scolaire par une meilleure prise en charge de la difficulté.

Pour chaque objectif, il est préconisé de renforcer les liaisons déjà existantes CM2/6è pour créer un espace de travail et dialogue constructifs en proposant des formations inter-degrés communes, des échanges sur «*les bonnes pratiques*» ainsi que la possibilité d'aller observer les pratiques des autres collègues faisant partie du dispositif «*Écoles du socle*».

L'accent est également porté sur le suivi et l'accompagnement des élèves en difficulté par une identification précoce des besoins des élèves qui ne valideront pas le palier 2 en cycle 3 pour qu'un suivi se mette en place en 6ème et en 5ème.

Il est précisé dans ce document que la motivation des équipes respectives est primordiale et que les corps d'inspection des premiers et seconds degrés peuvent les accompagner.

L'évaluation de ce dispositif sera réalisée à deux moments bien distincts :

-lors de la continuité école/collège-liaison CM2/6ème par la prise en compte ou non des élèves n'ayant pas acquis toutes les compétences du palier 2 du socle à l'entrée en 6ème

-en fin de scolarisation : acquisition du socle par sa validation dans le cadre du livret de compétences permettant l'obtention du DNB (Diplôme National du Brevet).

Ces initiatives locales seront désormais accompagnées par un cadre institutionnel qui modifie⁶ les cycles d'enseignement en vigueur depuis la loi d'orientation de 1989 :

La scolarité de l'école maternelle à la fin du collège est organisée en quatre cycles pédagogiques successifs selon l'article 1 :

Le cycle 1, cycle des apprentissages premiers, correspond aux trois niveaux de l'école maternelle appelés respectivement: petite section, moyenne section et grande section ;

Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, correspond aux trois premières années de l'école élémentaire appelées respectivement : cours préparatoire, cours élémentaire première année et cours élémentaire deuxième année ;

Le cycle 3, cycle de consolidation, correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième.

6 Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013

Et enfin, le cycle 4, cycle des approfondissements, correspond aux trois dernières années du collège appelées respectivement : classes de cinquième, de quatrième et de troisième.

De plus, l'article 5 précise la date d'entrée en vigueur des dispositions écrites dans l'article 1 :

-à compter du 1er septembre 2014 dans toutes les sections de maternelle ;

-à compter du 1er septembre 2015 dans les classes de cours préparatoire, de cours moyen première année et de cinquième;

-à compter du 1er septembre 2016 dans les classes de cours élémentaire première année, de cours moyen deuxième année et de quatrième;

-à compter du 1er septembre 2017 dans les classes de cours élémentaire deuxième année, de sixième et de troisième.

Prévu initialement pour deux ans, j'avais envisagé de me consacrer la première année aux UE puis de privilégier le stage et le mémoire pour la seconde année.

Mais, le fait d'avoir demandé un détachement pour une durée de deux ans à Mayotte en août 2012 en tant que maître formateur, et compte tenu des contraintes matérielles, cela m'a obligée à reconsidérer mon calendrier.

Je me doutais que l'installation, et l'adaptation à de nouvelles conditions professionnelles allaient prendre forcément du temps.

Concernant le master, la priorité a été d'abord de trouver un stage afin de répondre au cahier des charges mais aussi pour nouer des liens avec des collègues pour une future collaboration.

J'ai donc effectué le stage dans le collège de M'Tsamboro, le village où nous habitons pour effectuer les quarante-quatre heures manquantes (j'avais déjà effectué seize heures de stage l'année précédente dans un autre collège en Ariège).

En effet, M'Tsamboro est une ville française, située dans et dans le département et la région de Mayotte.⁷

La commune s'étend sur 21,6 km² et compte 8 078 habitants depuis le dernier recensement de la population. La densité de population est de 373,6 habitants par km² sur la commune.

Entourée par les communes de Acoua et Bandraboua, M'Tsamboro est située à 6km au Nord-Ouest de Brandaboua, la plus grande ville à proximité.

Située à 10 mètres d'altitude, la ville de M'Tsamboro a pour coordonnées géographiques :

Latitude : 12°42'0"Sud

⁷ <http://www.annuaire-mairie.fr/ville-mtsamboro.html>

Longitude : 45°4'16"Est.

Le nouveau maire de M'Tsambo, élu en mars 2014, se nomme Monsieur Harouna Colo.

J'ai donc parlé du contenu du stage et de son but au proviseur qui m'a orienté vers des classes avec des profils très intéressants : des classes de sixième et cinquième dites «*remédiation-lecture*»(comprenant des élèves ayant été repérés en difficulté de lecture), des classes de sixième et de cinquième de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) ainsi qu'une classe de CAP (Certificat d' Aptitude Professionnelle) de Service/Hôtellerie.

En effet, il m'a semblé que ces trois niveaux étaient très significatifs de ce que l'enseignement secondaire pouvait proposer aux élèves à Mayotte : tout d'abord des sixièmes et cinquièmes «*remédiation lecture*» dans la lignée du socle commun pour prendre en compte la diversité des élèves puis les sixièmes et cinquièmes de SEGPA qui peuvent être constitués d'élèves d'horizons différentes (CLIS, élèves avec un an de retard...) et enfin les classes de CAP Service/Hôtellerie (1ere et 2 année) concernant des élèves plus âgés et proposant une formation professionnelle en alternance.

Afin de mieux cerner le contexte de Mayotte et celui de la commune du collège dans lequel le stage d'observation et la séquence didactique se sont déroulés voici un tableau sur les effectifs élèves et professeurs pour les années scolaires 2012/2013 et 2013/2014⁸ :

8 JOUFFE, Michelle, Principale du collège de M'Tsambo, Entretien téléphonique le 27 septembre 2013

	Année scolaire 2012/2013	Année scolaire 2013/2014
Nombre total d'élèves	1016	1093
Nombre total de professeurs	59	63
Nombre total de classe de 6èmes	8(dont 3 appelées « <i>remédiations-lecture</i> »avec un effectif de 25 par classe)	10(dont 3 appelées « <i>remédiations-lecture</i> » avec un effectif de 24/25 par classe)
Nombre total de classes de 5èmes	8(dont 3 appelées "remédiations-lecture avec un effectif de 25 par classe)	7(dont 3 appelées « <i>remédiations-lecture</i> » avec un effectif de 24/25 par classe)
Nombre total de classe de 5èmes PVP (Préparation à la Voie Professionnelle)	1	1
Nombre total de classe de 4èmes	8	8
Nombre total de classe de 3èmes	8	8
Nombre total de classe de CAP Servive/ Hotellerie	4(deux groupes en 1ere année et deux groupes en 2ème année)	4(deux groupes en 1ere année et deux groupes en 2ème année)
Nombre total de classes de SEGPA	2(6 et 5èmes avec 16 élèves chacun)	3(6ème, 5ème et 4ème avec 16 élèves chacun
Nombre total de classe d'ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)	1	1
Nombre total de classes	40	42

J'ai donc débuté le stage d'observation fin novembre 2012, en raison de trois heures hebdomadaires.

Sur les trois heures, j'ai consacré une heure pour chaque niveau : SEGPA, CAP et classe de 6èmes de «*remédiation-lecture*».

Au vu des niveaux de lecture et de langue des élèves de sixième (SEGPA et «*remédiation - lecture*» confondus), il m'a paru intéressant de réfléchir à une ingénierie didactique spécifique pour ce public avec des attentes et des exigences particulières.

Par conséquent, j'ai dû modifier la problématique initiale et l'adapter au contexte de Mayotte.

Effectivement, selon le site Malango Mayotte⁹, en 2009, 38.000 personnes (sur 178 000 habitants environ) ne parlent pas le français parmi les plus de 15 ans, contre 40.000 en 1997, selon l'INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques).

Il faut évidemment tenir compte de l'augmentation galopante de la population depuis 1997, ce qui implique que le pourcentage de personnes ne parlant pas le français continue à se réduire.

La langue française est la langue administrative et la langue du travail par excellence. Les jeunes qui veulent continuer leurs études doivent la plupart du temps partir en métropole pour obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur ; ce qui entraîne une motivation supplémentaire à parler et à maîtriser le français.

Donc sur ces 38 000, 56% sont de nationalité comorienne et 42% sont françaises. Selon le vice-rectorat, une proportion non négligeable d'enfants en classe de 6e (au moins 40% d'une classe d'âge) ne peuvent suivre avec profit l'enseignement qui leur est dispensé «à cause de leur maîtrise insuffisante de la langue française».

Effectivement, dans le collège dans lequel je fais le stage, cette année il y a 69 sixièmes en classe «remédiation-lecture» (qui sont la plupart des petits «parleurs» et qui ont un niveau début cycle 2 concernant la lecture et l'écriture) ce qui représente trois classes.

Dans l'article consacré aux différentes langues parlées à Mayotte issu de l'académie de Toulouse¹⁰, il est précisé que la communauté mahoraise se caractérise par son bilinguisme.

Les Mahorais peuvent avoir comme langue maternelle soit un parler comorien, soit un parler malgache. Les villages ont généralement chacun leur langue même si on trouve une minorité de villages bilingues.

«Dans un tiers environ des villages, on assiste à des combinaisons de langues, et dans les deux autres tiers, on parle un dialecte bantou ou malgache. » (FONTAINE, 1995)

«Tous les Mahorais malgachophones ont une compétence totale ou partielle en comorien, c'est-à-dire en shimaore. » (BLANCHY, 1991).

Comme les autres langues bantoues, le «shimaorais» est une langue orale caractérisée par la présence de classes nominales qui déterminent tous les accords dans la phrase. Il y a, en mahorais, onze classes grammaticales régulières, une classe contenant les infinitifs des verbes, et trois classes locatives représentant des particularités.

Il est également mentionné que l'arabe est aussi présent puisque c'est la langue utilisée et enseignée dans les écoles religieuses.

9 http://www.malango-mayotte.fr/enseignement/francais_ecole_mayotte.htm, article du 6 septembre 2009.

10 http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r4274_61_2_les_langues.pdf

Étant donné qu'il a été impossible pour moi de trouver sur place des informations écrites sur la scolarisation des petits mahorais dans les écoles religieuses à l'échelle du département, j'ai plutôt réuni des informations sur le village de M'Tsahara faisant partie de la commune de M'Tsamboro, auprès de deux enseignants : l'un en école coranique et l'autre en «*madrassa*».

La «*madrassa*», selon Wikipédia¹¹ est le terme arabe désignant une école, qu'elle soit laïque ou religieuse, quelle que soit la confession. Le terme peut aussi désigner spécifiquement une université théologique musulmane, ou plus rarement une université scientifique.

Pour autant, la population et les «*foundis*» (enseignants en «*shimaorais*») font la différence entre les deux. Les entretiens retranscrits en annexe le démontrent clairement.

Le but de l'école coranique c'est d'apprendre d'abord l'alphabet en arabe afin de pouvoir mémoriser dans l'ordre chronologique le Coran (entretien 1 de la ligne 124 à la ligne 128) : *«on entre on fait le suivi du livre y a l'alphabet on commence par l'alphabet dès qu'on sait l'alphabet même si on est capable de le savoir à deux trois mois on peut sauter et faire la suite + parce que c'est le livre ici c'est une suite qui va jusqu'à à mémoriser le coran donc tu commences là tu suis le livre petit à petit»*. Quant aux «*madrassas*», bien que le Coran y soit appris à travers les «*dîns*»¹² (mot arabe sans équivalent en français bien que souvent traduit par religion désignant la nature de l'Islam non comme une religion, mais plus comme un système tout à la fois politique, religieux, militaire, économique, social, juridique, tout autant qu'un mode de vie tourné vers la soumission de l'individu à une divinité, Allah, et son prophète ou messager Mahomet), l'élève apprend à être un bon musulman dans sa vie quotidienne à chaque âge de sa vie (entretien 2 de la ligne 220 à la ligne 223) : *«c'est très important avant de toucher le coran avant qu'il lit le coran comme les petits je fais pas [mots inaudibles] coran petit petit petit mais dès qu'il arrive à l'âge qui fallait hop il faut apprendre d'abord les premières choses c'est ça il faut apprendre d'abord les ab les ablutions et et comment il faut faire les besoins »* ou alors (entretien 2 de la ligne 245 à la ligne 248) : *«on enseigne déjà euh comment je vais dire respect déjà comme j'ai dit euh même à l'école j'ai dit euh de ce qu'on est en train d'apprendre là il faut le suivre là il faut respecter les profs là-bas parce que si on respecte pas les profs comme il dit l'islam on va pas apprendre»*.

De plus, quel que soit le type de l'école, l'élève peut démarrer son apprentissage dès trois ans et il n'y a pas de durée obligatoire de l'enseignement islamique selon l'entretien 1 de la ligne 108 à la ligne 116 : *«donc c'est alors la situation y a pas d'inscription officielle mais les*

11 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Médersa>

12 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Din>

enfants dès l'âge de trois ans ils viennent à l'école soit euh par l'impulsion des parents soit l'enfant suit euh un une ou un aîné qui vient à l'école mais généralement c'est dès trois ans dès trois ans les élèves viennent à l'école après la fin de la sco scolarité ici c'est par rapport au suivi de l'école française quoi dès que l'enfant est au collège la plupart des enfants quittent l'école coranique parce que ils estiment qu'ils sont grands ils estiment qu'ils ont beaucoup de choses à faire donc ils viennent pas mais c'est pas le foundi qui dit bon toi tu es grand tu t'en vas toi tu en as assez tu t'en vas c'est par rapport au rythme de la scolarité française là-bas qu'il quitte l'école» ou selon l'entretien 2 à la ligne 144, «dès que [inaudible] c'est-à-dire il commence à parler y y a pas d'âge déjà il arrive». Le «foundi» de la «madrassa» précise également «même à cinquante ans à soixante ans parce que je vais dire que y a des gens qui sont passés à l'école cora à l'école coranique mais après ils ont arrêtés ils ont tout oublié alors euh comme ils sont grandis ils ont gagné des enfants des fois ils dit ils pensent voilà ce que je fais c'est pas bon alors ils retournent à l'école» (entretien 2 de la ligne 174 à 177).

Concernant les horaires, les deux fonctionnements sont sensiblement les mêmes sur la commune. Il y a des horaires spécifiques selon si c'est en période scolaire ou pas.

Par exemple, en période de vacances, «les enfants viennent à six heures le matin à peu près deux heures et demie trois heures le matin tous ensemble et l'après-midi il y a une première vague qui commence à midi et qui finisse à quatorze heures c'est deux heures de temps puis les garçons qui prennent à de quinze heures à [allongé] dix-sept heures deux heures de temps donc dans la journée à peu près ils ont un volume de cinq heures de temps journaliers» (entretien 1 de ligne 63 à ligne 68).

Et pour ce qui est de la période scolaire, «ils font pas cours le matin ils font que l'après-midi et l'après-midi tout le monde en même temps» (entretien 1 lignes 95/96) et «ceux qui sont au collège ne viennent pas à l'école coranique pendant cette période-là donc il y a moins d'enfants dans dans l'école ici donc ils ont que euh deux heures de temps l'après-midi mais tout le monde ensemble» (entretien 1 de ligne 99 à 101).

En général, l'enseignement y est dispensé essentiellement en «shimaorais» (entretien 1-lignes 188 et 189) bien que le «foundi» de la «madrass» qui a vécu à la Réunion «mélange tout euh des fois je parle français des fois je parle shimaorais des fois je je je parle l'arabe un petit peu» (entretien 2 lignes 200 et 201).

Pour autant, l'arabe est loin d'être une langue usitée dans la communication quotidienne.

Se rajoute à ces langues, le français qui est la langue officielle mais aussi paradoxalement langue seconde puisqu'elle n'est pas la langue maternelle des habitants.

Cet article¹³ préfère effectivement qualifier le français à Mayotte comme langue seconde plutôt que langue étrangère.

Selon un tableau sur les caractéristiques du FLE (Français Langue Étrangère) et du FLS (Français Langue Seconde) mis en ligne sur le site internet de l'Académie d'Amiens¹⁴, on peut les distinguer sur plusieurs points.

Tout d'abord, la situation est différente, on enseigne le FLE dans les pays non francophones. Mayotte faisant partie de la France, ce département ne peut pas être considéré officiellement comme un territoire étranger

Ensuite, le public visé n'est pas le même : le FLE concernerait par exemple un petit japonais habitant le Japon, désireux d'apprendre le français. Tandis que le FLS concerne bien tous les enfants ne maîtrisant pas le français, mais qui suivent la scolarité française définie par les Instructions Officielles. C'est effectivement le cas de Mayotte, 101^{ème} département français.

De plus, de par leurs objectifs, le FLE et le FLS se distinguent une nouvelle fois.

Le FLE ne s'occupe que de lui-même (régi par le Cadre Européen Commun de Référence) alors que le FLS concerne toutes les disciplines enseignées afin que tous les élèves réussissent leurs scolarisations et leurs intégrations sociales.

Enfin, les méthodes d'apprentissages sont plus variées en FLS qu'en FLE qui préconise essentiellement l'oral et le vocabulaire courant. Le FLS propose un enseignement global, complet, basé sur l'écrit, l'oral et sur les habitudes scolaires.

Depuis 1841, le français représente pourtant la langue de l'administration et de l'école. Et c'est en quoi elle est plutôt enseignée de nos jours en FLS qu'en FLE.

Suivant l'article de Wikipédia sur Mayotte¹⁵ l'île est vendue à la France par le sultan Andriantsoly le 25 avril 1841.

En 1886, le reste de l'archipel composé de la Grande Comore, et Anjouan forme un protectorat sous la direction du gouverneur de Mayotte. En 1958, l'administration quitte

13 <http://www.ac-toulouse.fr/>, *op.cit.*

14 <http://www.ac-amiens.fr/uploads/media/ficheFLE-FLS>

15 <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mayotte>

Dzaoudzi pour Moroni ce qui provoque le mécontentement des Mahorais. Georges Nahouda fonde alors le «*Congrès des Notables*» qui réclame la départementalisation.

Zéna_M'Déré rentre à Mayotte en 1966 et prend la tête du mouvement des «*chatouilleuses*». Le 22 décembre 1974, la France organise aux Comores un référendum pour plébisciter l'indépendance de l'archipel mais les Mahorais votent pour le maintien de leur île au sein de la République française. Un second référendum est organisé le 8 février 1976, qui confirme ce choix par 99,4% (82,3% des inscrits). Néanmoins, l'Union des Comores revendique toujours Mayotte. À la suite de la consultation référendaire de la population du 29 mars 2009 (95,2% de votes favorables), qui concernait la population locale, Mayotte est devenue un département d'outre-mer et une région d'outre-mer à assemblée délibérante unique de la République Française le 31 mars 2011.

Même si le contact des langues a généré, comme avec l'arabe, des phénomènes d'emprunts, le français reste largement exclu de la communication dans la vie courante. Par exemple, il est très fréquent que lors des rencontres avec les parents d'élèves, les enseignants métropolitains (dits les «*m'zungus*», européens/blancs en «*shimaorais*») aient besoin de collègues mahorais ou d'interprètes venus avec la famille pour pouvoir échanger sur la scolarité de leurs enfants.

Il est donc facile à comprendre quelque soit le travail (même considérée comme «*minime*» tel l'apprentissage d'une leçon vue en classe par exemple), donné à la maison, devient quasi impossible à faire faire par des enfants dont les parents ne parlent pas le français.

Il est courant également qu'un élève réponde en «*shimaorais*» à une question posée en français et que d'autres élèves, plus à l'aise à l'oral, traduisent à l'enseignant. Fréquemment, les élèves comprennent ce que l'on leur demande mais préfèrent se taire ou répondre par des gestes ou par langage du corps (sourcils levés, mouvement de la tête, des yeux...)

Pourtant, des choix politiques librement et fermement exprimés ont toujours placé la France sur un piédestal. La langue française devrait logiquement bénéficier de cette adhésion inconditionnelle et occuper une place de choix dans le cœur des Mahorais ou du moins être plus développée que dans les îles comoriennes. Or, encore un paradoxe, cette logique n'est pas respectée :¹⁶ « *...seulement 30% de la population parle la langue officielle unique, le français...Mayotte est la moins francophone des quatre îles de l'archipel.* » (PEGHAÏRE-PAOLETTI, 1997)

16 http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r4274_61_2_les_langues.pdf

«Le contact quasi obligatoire avec le français n'est pas, loin de là, le gage d'un comportement positif d'apprentissage en faveur de notre langue dans les pays où elle jouit d'un statut particulier.» (CUQ, 1991)

Il n'y a pas une exception mahoraise dans le rapport entretenu avec la langue seconde :

«Le français n'est pas ici langue maternelle. Bien plus, il est exclu du milieu familial tant par méconnaissance que par crainte de déculturation.» (PEGHAÏRE-PAOLETTI, 1997)

En 2008, 90 % des élèves de Mayotte entrent à l'école maternelle sans parler le français¹⁷.

En CE1, 81% des élèves ont un acquis insuffisant ou fragile en français et 76% en mathématiques contre 21% en métropole et les derniers résultats des évaluations du niveau scolaire des CM2 de janvier 2011, révèlent un écart très important entre Mayotte et les autres DOM.¹⁸

Ces constats pèsent logiquement et lourdement sur les performances scolaires des élèves mahorais et ce tout au long de leurs parcours scolaire, notamment sur l'apprentissage de la lecture.

Suivant un article d'une professeure de lettres modernes, V. Chiarla, (exerçant dans un lycée mahorais) publié sur le blog d'un syndicat du second degré¹⁹, *«les chercheurs s'accordent unanimement à dire que, pour que les performances en FLS soient réelles (c'est bien le souci de tous les enseignants), il est impératif que les performances en langue maternelle soient déjà élevées au moment où l'on introduit le FLS ; or il nous faut constater que, à Mayotte, la langue maternelle, le shimaoré (et le shibushi), est essentiellement orale et que les élèves ne l'ont jamais réellement étudiée en tant que langue (structure, système supposant une grammaire mais aussi étymologie et histoire des mots)».*

Elle poursuit que *«pour mettre en place une politique efficace du FLS à Mayotte, il serait bénéfique d'inclure dans la scolarité des élèves, à un moment de leur cursus jugé opportun, un enseignement - même minimal - de la langue maternelle comme structure, ensemble de signes. Cette exigence est la même pour l'apprentissage d'une langue étrangère (anglais, arabe, espagnol) qui suppose la connaissance des mécanismes de la langue d'origine. Ajoutons à cela que les enseignants mahorais remarquent que les élèves respectent de moins*

¹⁷ <http://www.senat.fr/rap/r08-115/r08-11521.html> : «Départementalisation de Mayotte : sortir de l'ambiguïté, faire face aux responsabilités »

¹⁸ <http://www.diagnostic-Mayotte-Rapportfinal-Annexe-Première-partie.pdf>

¹⁹ <http://snalc-mayotte.over-blog.com/article-227338.html>

en moins les règles du bon usage du shimaoré.»

Face cette situation problématique, elle apporte comme solution d'arrêter d'enseigner le français à Mayotte comme une langue maternelle alors que nous sommes dans un cas de FLS. Les exercices proposés en français sont donc souvent inefficaces car les élèves ne font pas les mêmes erreurs que leurs camarades de métropole.

Ce constat amène à penser qu'il faut évidemment étudier le français en tant que langue écrite à Mayotte mais pratiquer un enseignement de l'oral en amont ou conjointement avec celui de l'écrit semblerait faciliter sa maîtrise.

De plus, dans le projet académique 2012-2015 du Vice-Rectorat de Mayotte²⁰, le premier des trois axes intitulé «*Réussir sa scolarité*» se focalise essentiellement sur l'appropriation de la langue et la culture nationales de la maternelle à l'enseignement supérieur.

En tête de la liste des actions à mener pour réaliser les objectifs de cet axe sont mentionnées clairement :

-assurer l'acquisition des instruments fondamentaux de la connaissance : langue orale et écrite, lecture, calcul, résolution de problèmes.

-favoriser le Dire Lire Écrire dans toutes les disciplines sous forme de projets pédagogiques, d'ateliers incluant l'usage des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement).

Rejoignant donc l'avis de Mireille Brigaudiot, qui dès son premier chapitre intitulé : «*Le premier principe de PROG* ou «*Le langage d'abord et toujours*», déclare²¹ : «*Lorsque le langage est considéré comme ce qu'il y a de plus précieux dans une classe, il ne faut pas longtemps à un visiteur extérieur pour s'en rendre compte : confiance, respect et ambiance de travail règnent. Ce résultat s'obtient à partir du moment où le maître choisit de considérer que c'est là que se joue la totalité des activités intelligentes des enfants, et que tous en sont capables.*»

et celui de Philippe Boisseau²² qui affirme que :

«*La lecture au CP happe ainsi l'essentiel des énergies (voir, par exemple, l'opération CP renforcés). Pourtant, une grande partie des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture à 6 ans le sont parce que leur langage est insuffisamment construit, et que, pour*

²⁰ http://www.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/PA_format_A4_30_avril_2013.pdf

²¹ BRIGAUDIOT, Mireille (coordonné par), «Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle», 2000, France, PROG-INRP, Ed Hachette Éducation Didactiques, p14

²² BOISSEAU, Philippe, «Enseigner la langue orale en maternelle», 2008, France, Retz-SCEREN, p297

certain, il est dramatiquement en friche.» que s'est imposée une recherche qui proposera une ingénierie didactique adaptée à un public très particulier et qui permettra de redéfinir ou de définir un aspect fondamental de l'utilisation de l'oral : à travers la lecture à voix haute.

Trop souvent, les enseignants se servent de la lecture à voix haute pour vérifier uniquement les compétences de déchiffrement des élèves sans pour autant s'intéresser aux compétences liées à l'oral qu'elle met en jeu²³ comme l'importance de la situation de communication, le sens et la structure du texte et la mise en voix proprement dite. Ainsi, cette activité très intéressante, utilisée à outrance de cette manière-là, enlève toute notion de plaisir et de partage avec les autres.

C'est pour cela que j'ai choisi de m'intéresser aux contes mahorais pour que le sens et la compréhension soit facilitée et permette aux élèves de développer les autres compétences liées à cette activité.

Les contes mahorais, sont des contes plutôt courts, transmis oralement dans les villages et sont la plupart des contes étymologiques racontant l'origine d'une coutume, d'un nom de village...

De plus, la structure narrative et syntaxique du conte sont également des éléments qui peuvent aider les élèves à leurs mises en voix.

Toutes ces réflexions ont abouti à la problématique suivante : *«En quoi la pratique et l'enseignement du genre formel «La lecture d'un conte mahorais à d'autres» améliorerait les capacités langagières des élèves de collège en difficulté et favoriseraient leur prise de conscience ainsi que de leurs enseignants sur le fait que le français, langue orale, soit un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière, a fortiori avec des élèves qui doivent utiliser une langue qui n'est pas leur langue maternelle ? »*

Bien que la prise de conscience des deux acteurs en présence ne soit peut-être pas à mettre sur le même plan, tout le monde s'accorde sur le fait pour qu'il y ait apprentissage, le contrat didactique doit être clair. Et nous supposons que le fait de caractériser et de manipuler un objet *«la lecture à d'autres»* puisse clarifier ce contrat pour que d'un côté, l'enseignant remplisse son objectif et que de l'autre, l'élève puisse construire de la manière la plus autonome possible ses apprentissages.

Outre les avantages didactiques que la lecture de conte à d'autres offre, elle permet également dans le contexte précis de Mayotte de continuer de perpétuer une tradition orale de

23 DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, «Pour un enseignement de l'oral-Initiation aux genres formels», 1998, France, ESF Éditeur, p187

transmission des coutumes et de tisser donc un lien entre la Mayotte d'autrefois et la Mayotte actuelle.

S'agissant d'élèves en difficulté dans le système éducatif français, il paraît judicieux de les réconcilier avec la réussite scolaire en tenant compte de leur vécu et leur patrimoine culturel.

C'est ainsi grâce à une analyse qualitative de productions des élèves et à travers les entretiens des élèves et de l'enseignante partenaire que nous avons dégagé plusieurs hypothèses de recherche :

-apprendre un objet bien délimité en utilisant régulièrement différents outils (grille et port folio) puis au terme de la séquence, réaliser une production orale contextualisée, pourraient aider les élèves à s'engager dans la production orale et à progresser.

-cette séquence didactique pourrait permettre de désinhiber les élèves cibles face à un texte à lire ainsi que dans une situation d'échange et d'analyse.

-une séquence organisée et hiérarchisée en plusieurs objectifs autour d'un genre formel permettrait aux enseignants de prendre conscience que l'oral est un objet d'enseignement et de sa possible mise en œuvre en classe.

-montrer que si les enseignants prennent conscience des contenus, les élèves auraient plus de facilités à s'appropriier l'oral en tant qu'objet d'apprentissage.

A l'échelle de l'île, le chantier est grand et les enjeux également.

L'enseignement de l'oral, à Mayotte comme ailleurs (plus à Mayotte qu'ailleurs ?), est une question didactique très délicate et recouvre comme nous le verrons plusieurs pratiques différentes les unes des autres.

Ce mémoire se situe donc dans un espace pragmatique c'est-à-dire qui part à la fois d'un objet à enseigner «*l'oral*» et d'une problématique professionnelle bien réelle et identifiée : «*comment l'enseigner ?* ».

Pour mieux comprendre l'enseignement actuel de l'oral et présenter d'autres pistes possibles, plusieurs genres de discours seront utilisés.

Ce mémoire est avant tout descriptif, parce qu'il vise à rendre compte de la réalité de l'enseignement de l'oral en théorie et en pratique.

Il est également interprétatif puisque nous expliquerons pourquoi l'enseignement et la didactique de l'oral sont ainsi actuellement.

Enfin, il est stratégique, c'est-à-dire sans pour autant donner des injonctions dans le domaine, ce mémoire apportera des indications nouvelles pour faciliter l'enseignement.

Ce mémoire de recherche fait partie de la recherche-action car il est basé à la fois sur des principes et des cadres théoriques bien précis ainsi que sur sa réalisation concrète sur le terrain avec la collaboration étroite des enseignants.

Pour cela, ce mémoire est composé de cinq parties.

La première sera consacrée à définir ce qu'est l'oral dans la littérature, et la position des enseignants sur l'enseignement de cet oral, le considèrent-ils comme faisant partie de l'enseignement de l'écrit ou servant l'écrit ou enfin le tiennent-ils pour une discipline à part entière, avec ses exigences spécifiques, ses grilles d'évaluation et une progression clairement définie ?

Puis, la seconde partie s'intéressera plus précisément sur les genres sociaux de référence.

La troisième partie sera consacrée à l'ingénierie didactique, au cadre théorique à lequel elle fait référence, aux analyses inhérentes ainsi qu'à sa conception.

Ensuite, les objectifs de recherche ainsi que la méthodologie employée et la présentation du corpus feront l'objet de la quatrième partie.

Enfin, les résultats seront présentés et analysés dans la cinquième et dernière partie.

PREMIERE PARTIE : QU'EST-CE QUE L'ORAL ?

1-L'état de l'art

1-1 Les différences oral/écrit :

De par de son caractère volatile, des difficultés à l'enseigner, à l'évaluer, l'oral est généralement opposé à l'écrit autant par les chercheurs que par les enseignants et par les élèves eux-mêmes. Considéré comme un moyen de communication «*pauvre*», trop foisonnant et confus²⁴, l'oral n'est pas toujours apparu comme sujet de recherche prioritaire contrairement aux autres disciplines du Français.

Longtemps délaissé au profit de l'écrit, les chercheurs ont décidé depuis quelques années de s'intéresser à l'oral. Le développement de la technique a été aussi un facteur déterminant dans cet engouement.

En effet, les enregistrements vidéo, sonores en plus de la retranscription permettent maintenant de manières fiables et variées de capter l'oral et de mieux l'analyser. Toutefois, elles présentent chacune des inconvénients car par leurs spécificités, elles modifient l'échange «*réel*»²⁵ : l'enregistrement vidéo est celui qui le dénature le moins, l'enregistrement sonore bien qu'il conserve sa dimension sonore ne permet pas de relever tout ce qui accompagne la voix : gestes, postures...enfin la transcription, si elle ne conserve pas la dimension sonore, demeure la plus pratique pour réfléchir car comme l'adage populaire le dit si bien : «*Les paroles s'envolent, les écrits restent.*»

Lizanne Lafontaine (professeur dans le Département des Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec en Outaouais)²⁶ précise même qu'avant d'enseigner l'oral, il est indispensable de connaître les différences existantes entre l'oral et l'écrit pour que l'enseignement de l'oral ne ressemble pas avec celui de l'écrit.

Contrairement, à l'écrit, l'effet d'une production orale sur le récepteur est immédiate et

24 NONNON, Élisabeth «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques», dans *Revue française de pédagogie*, n°129, octobre-novembre-décembre 1999, p 98

25 CAPPEAU, Paul, *L'articulation oral/écrit en langue*, dans GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), «Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?», 2004, France, INRP, Éditions Hatier Pédagogie, p117-p136

26 LAFONTAINE, Lizanne, «Activités de production et de compréhension orale», 2011, Canada, Chenelière Éducation, Partie 1 de p5 à p59

instantanée.

Au quotidien, les registres de langues influencés par les origines géographiques sont bien plus variés à l'oral qu'à l'écrit, rejoignant ainsi l'avis d'Elisabeth Nonnon (maître de conférences en Sciences du langage à l'IUFM de Lille/Chercheur à Théodile-Lille III, chercheur associé URA CNRS 1031 LEAPLE PARIS V, Agrégée de Lettres Classiques puis Docteur en Sciences du Langage, depuis longtemps dans la formation des enseignants spécialisés et dans la formation des professeurs de lycée et collège à l'IUFM de Lille)²⁷ qui pose également le problème de la norme et de la variation ce qui différencie profondément les apports théoriques et la pratique réelle. Il ne faut pas parler de norme contrairement à l'écrit mais plutôt de variations. Même chez les locuteurs experts, il n'existe pas une unique manière de bien parler. De plus, Lizanne Lafontaine²⁸ rajoute d'autres différences fondamentales comme la présence de nombreux éléments prosodiques (gestes, mimiques, postures) à l'oral qui sont remplacés à l'écrit par la ponctuation qui est bien moins riche. Ces éléments apportent une infinité d'informations qui ne passent pas par le langage verbal.

Ce qui implique alors une mise en emphase plus prononcée à l'oral qu'à l'écrit. L'oral permet plus d'insister, de mettre en valeur un message que l'écrit qui se veut plus sobre et plus compact bien que l'usage de différentes typographies remplisse ce rôle.

A l'oral, on peut se permettre de ne pas prononcer toutes les lettres d'un mot, d'échanger des sons proches, en contact, ou bien encore de produire des ellipses, restant compréhensibles par le récepteur, qui serait chose impossible à faire à l'écrit, considéré immédiatement comme erreur d'orthographe, syntaxique ou sémantique.

Enfin, grâce à toutes les interjections, onomatopées, locutions, digressions, l'oral se veut interactif, évolutif, à la différence de l'écrit qui reste immuable et silencieux.

Néanmoins, mis à part les enregistrements audio et vidéo, le moyen le plus sûr d'analyser l'oral reste l'écrit avec les retranscriptions, prouvant leur lien voire ici leur articulation.

Cette notion d'articulation, se retrouve aussi en classe car souvent, l'oral précède l'écrit comme une sorte de brouillon pour clarifier les idées mais aussi l'écrit est très souvent un support à des activités orales comme le texte servant de support à un exposé oral.

C'est ainsi qu'Elisabeth Nonnon préfère le mot «*continuum*»²⁹ au mot opposition longtemps utilisé pour parler des relations oral/écrit.

27 NONNON, Elisabeth, *op. cit.*, p98

28 LAFONTAINE, Lizanne, *op. cit.*, p3 à p5

29 NONNON, Elisabeth, *op.cit.*, p87 à p123

Pourtant, les chercheurs travaillant sur la langue orale s'accordent à dire que la notion de phrase chère à l'écrit n'est pas transposable à l'oral et Elisabeth Nonnon dans ce même article parle plutôt de «*paragraphe oral*» comme unité d'analyse de base.

Ce qui intéresse les chercheurs également, ce sont les rôles des connecteurs comme «*mais*», «*justement*» qui organisent le récit oral mais surtout ce qu'ils nomment précisément «*balises*» («*ben, hein, alors, eh, bein quoi*») qui articulent et structurent vraiment le discours oral.

C'est ce que Philippe Boisseau³⁰ veut dire quand il affirme dans ses travaux sur le langage oral qu'il vaut mieux travailler dès l'école maternelle (et continuer durant l'école primaire) la complexification à l'oral que la concentration qui se rapproche de la forme écrite .

Ce qu'il définit par complexification c'est la capacité d'enchâsser des morceaux de phrases qui permettent de préciser le but, la cause, la temporalité.

Exemple de complexification : « *J'ai fermé la porte **pour** pas **qu'**on a froid. »*

Il précise que si le pédagogue n'intervient pas, cette complexification se fera quand même mais plus lentement et notamment chez les enfants scolarisés en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire).

Quant à la concentration apportée trop tôt, en se calquant sur la forme concentrée de l'écrit qui qualifie «*d'académisation*» (que chacun acquiert d'ailleurs normalement au collège à condition d'avoir travaillé au préalable la complexification), il affirme que ces enfants auront un langage rigide constitué uniquement de déclaratives simples sans aucune forme de complexité.

1-2 Les didactiques de l'oral :

Deux grands courants de didactique de l'oral existent actuellement : l'oral en tant qu'objet autonome ou l'oral intégré aux apprentissages.

Claudine Garcia-Debanc (Professeur des Universités première classe à l'ESPE Midi-Pyrénées) les caractérise en annonçant les avantages et les inconvénients³¹.

Il y a d'un côté, l'enseignement de l'oral par les genres sociaux de référence promulgué par l'équipe de recherche de Bernard Schneuwly, en Suisse. Les genres enseignés sont le débat, l'interview, et la lecture à haute voix.

Une séquence d'enseignement peut comporter de neuf à douze séances où sont alternées des

30 BOISSEAU, Philippe, *op.cit.*, p178 à p204

31 <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/evaluer-loral.html> : «Évaluer l'oral»

séances de production orale, d'écoute et d'analyse d'enregistrements et de prise de notes.

Ses avantages, selon elle, sont principalement le fait que l'oral a un horaire bien délimité et que l'approche par genres apporte de la lisibilité aux compétences langagières que l'on attend des élèves.

Toutefois, elle craint que d'isoler de cette manière l'oral des autres disciplines écarte les aspects interactionnels de la production orale et ne met en valeur que des aspects purement techniques.

Nous étudierons plus précisément cette piste dans la deuxième partie de ce mémoire puisque l'ingénierie didactique testée dans ce mémoire s'est plutôt inspirée de ces apports théoriques.

D'un autre côté, se trouve donc la piste de l'oral intégré aux apprentissages choisie par les équipes premier degré de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique).

Effectivement, cette pratique porte l'accent sur les interactions ordinaires et Claudine Garcia-Debanc la préconise de préférence puisque elle considère qu'elle travaille simultanément deux objectifs à travers des indicateurs précis :

- un objectif disciplinaire
- un objectif langagier lié à la discipline travaillée

Effectivement, au lieu de travailler, par exemple, en classe de sixième, l'argumentation à partir d'un débat-prétexte, cette approche préfère utiliser les pratiques usuelles de classe pour travailler l'argumentation comme demander à un élève de choisir un livre et d'expliquer ce choix.

Mais, comme nous le verrons plus tard dans ce mémoire, privilégier une piste n'exclut pas de travailler l'autre et peuvent être complémentaires.

1-3 Les questions autour de l'évaluation

S'il est constamment présent dans les pratiques de classes, l'oral reste un objet très difficile à enseigner et donc à évaluer, car cela implique une trop grande subjectivité.

Claudine Garcia-Debanc, dans son article «*Oral et éducation prioritaire*»³², décrit dix raisons expliquant la difficulté à évaluer l'oral.

Tout d'abord, le caractère «*inné et transversal*» de l'oral empêcherait d'enseigner et d'évaluer l'oral car il est partout et est très difficile à cerner contrairement à d'autres sous-domaines du

32 <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/evaluer-loral.htm>

Français.

L'oral est également difficile à observer et à analyser car tous les paramètres intervenant dans un énoncé oral sont nombreux : éléments syntaxiques, sémantiques, prononciation, intonations, prosodie, pauses...

De plus, l'oral implique l'intégralité de la personne. Dans l'évaluation, on doit donc prendre en compte les gestes, l'attitude générale, les silences et pour ce, il faut passer obligatoirement par l'enregistrement sonore et vidéo. Toute cette démarche peut poser problème aux enseignants ainsi qu'aux élèves.

L'oral plus que l'écrit est encore plus marqué par les pratiques sociales de référence, profondément liées aux habitudes culturelles. Dans certains établissements situés en ZEP, nous pouvons rencontrer des élèves ayant l'habitude de parler fort, de parler vite et très près de l'interlocuteur, ce qui ne correspond pas forcément aux habitudes langagières pratiquées dans notre pays.

Contrairement à la production écrite, l'oral ne laisse aucune trace et cela nécessite une organisation matérielle et technique exigeante pour pouvoir constituer un corpus de données utilisable.

L'évaluation de l'oral est considérée souvent comme chronophage et semble difficile pour un seul enseignant dans sa classe. Effectivement, enregistrer une vingtaine d'élèves puis retranscrire leurs dires est fastidieux et nécessite de respecter certains codes en vigueur.

L'oral et son fonctionnement sont généralement méconnus par les enseignants ce qui implique un désintérêt de son enseignement et de son évaluation au profit de l'écrit.

Vu l'intérêt récent des chercheurs pour l'oral, il existe peu de matériel pédagogique fiable et efficace à l'attention des enseignants, qui n'osent pas se lancer seuls.

Lizanne Lafontaine³³, rajoute à ce manque de matériel, un manque de formation initiale et continue à l'évaluation de l'oral.

De plus, le fait de vouloir tout évaluer est un écueil fréquent chez les enseignants et qu'en primaire, évaluer un ou deux objectifs et plus simplement ce que l'on a étudié est largement suffisant.

Enfin, les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas assez synthétisés et ceux qui existent déjà, concernent plutôt les élèves de cycle 1.

Effectivement, Michel Grandaty (Professeur des Universités en Sciences du Langage) dans

³³ LAFONTAINE, Lizanne, *op. cit.*, p17 à p32

«*Enseigner l'oral, texte 2 : des indicateurs pour évaluer l'oral?*»³⁴, dégage à partir d'un corpus de données relevé dans une école maternelle de Toulouse, pendant près de trois ans, un certain nombre d'indicateurs de progrès qui servent comme base d'évaluation aux enseignants afin qu'ils puissent établir une fiche qualitative par trimestre d'amélioration de leurs compétences. Ces indicateurs portent essentiellement sur l'attitude de l'élève avec le maître, ses pairs, en situation de locuteur, d'interlocuteur ou d'auditeur ainsi que sur l'utilisation de connecteurs et de structures langagières.

Ces critères font plutôt appel à des concepts empruntés à l'analyse ethnologique de la communication et à une approche de l'évaluation pratiquée en didactique de l'EPS (Éducation Physique et Sportive).

Afin d'élargir la gamme des indicateurs et qu'ils soient effectifs pour tous les élèves (de la maternelle au lycée), Claudine Garcia-Debanc³⁵ parle de variables didactiques qui peuvent servir à la fois de repères pour la programmation et pour l'évaluation de l'oral et qui sont au nombre de neuf :

- la nature de l'activité orale
- la place de l'activité dans le projet de classe
- modalités d'organisation du groupe classe
- pratiques sociales de références
- nature des conduites discursives attendues
- tâches discursives
- relation écrit/oral
- nature de l'étayage par l'enseignant
- place et forme d'une analyse métalinguistique

Elle précise aussi qu'il est très important de faire connaître l'ensemble de ces variables aux élèves tout au long de l'année scolaire.

Afin de guider les enseignants, l'utilisation de la grille est celle qui semble la plus pertinente et la plus usitée.

Selon une étude de plusieurs dispositifs d'évaluations dans différentes classes, Claudine Garcia-Debanc dégage les caractéristiques qu'un outil d'évaluation doit comporter.

En effet, elle évoque un outil, extrait de l'ouvrage récent du Groupe Oral-Créteil coordonné par Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain «*Enseigner l'oral à l'école primaire*» chez

³⁴ <http://www.i-en-argenteuil-sud.ac-versailles.fr/plugins/fckeditor/userfiles/file/circo/Grandaty%20evaluer%20l%20oral.pdf>

³⁵ <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/evaluer-loral.html>

Hachette Éducation, qui ne comporte aucun indicateur précis de performance langagière et qui s'intéresse uniquement à des données quantitatives et à la participation de l'élève.

Claudine Garcia-Debanc pense qu'un tel outil est insuffisant pour évaluer l'oral et peut même conforter les enseignants sur le fait qu'on peut apprendre à parler juste en parlant, sans aucun autre critère.

Le second outil traité dans l'article, extrait d'une brochure éditée par le CRDP d'Alsace et l'IUFM d'Alsace intitulé «*Pour que chacun parle !* », consacré plus particulièrement au développement des compétences orales à l'école maternelle et au CP.

Il vise des performances organisées en quatre rubriques :

- aspects «*physiques*» de la langue orale (prise de parole, prononciation, placement de la voix, posture corporelle)
- aspects socialisants de la langue orale (intelligence de l'enjeu et dimension relationnelle relative aux tours de parole)
- aspects de la maîtrise linguistique de l'oral. Les aspects de la maîtrise linguistique de l'oral regroupe
 - la concordance correcte des temps
 - la construction syntaxique : emploi de phrases complexes ou simples
 - utilisation à bon escient du lexique
 - cohérence du propos
- aspects fonctionnels de la langue regroupant l'énumération des diverses conduites langagières (relater-raconter, décrire, argumenter...)

Si les indicateurs semblent pertinents, ils restent néanmoins peu précis notamment pour des élèves de cet âge.

Le troisième outil évoqué est une évaluation ciblée sur la dimension interactionnelle pour les élèves au lycée. Il est extrait d'une contribution de Monique Maquaire à une brochure éditée par le CRDP de Rennes «*Vers la maîtrise des discours*», éditée dans la collection «*Lettres ouvertes*» par le CRDP de Bretagne

Cette grille qui prend en compte l'interlocuteur, respecte une des spécificités de l'oral et s'organise en trois points principaux :

- indicateurs verbaux
- indicateurs non verbaux

-relation verbal/non verbal

Enfin, le dernier exemple d'outils d'évaluation qu'elle présente dans l'article est une comparaison de quatre outils servant à évaluer une conduite discursive spécifique : argumenter.

Le point commun entre eux est une grille récapitulant tous les aspects rentrant en jeu dans une activité orale.

Nous voyons donc que la grille est un outil incontournable pour l'observation et l'évaluation de l'oral. Mais, en plus des critères qu'elle doit contenir, il faut également que les enseignants réfléchissent à la manière et au moment où ils doivent s'en servir.

Lizanne Lafontaine³⁶, apporte des éléments de réponse concrets en affirmant que bien que la grille soit très répandue, ce n'est pas le seul moyen d'évaluer l'oral et qu'il est préférable de s'en construire une plutôt que d'en emprunter des existantes ou celles qui sont validées par les chercheurs.

Au sujet de la grille, l'enseignant n'est pas le seul à pouvoir s'en servir. Les élèves peuvent la construire, la compléter et évaluer leurs pairs en même temps que l'enseignant.

La grille peut donc servir à l'évaluation, à l'auto-évaluation ainsi qu'à la co-évaluation.

Pour les autres moyens d'évaluation, elle propose les entrevues avec l'enseignant ou les élèves à l'aide de questionnaires et de liste de vérification.

Les élèves peuvent également consigner les données à l'aide de portfolio ou de journal de bord pour garder une trace des productions.

Toutes ces différentes manières d'évaluer rendent le travail sur l'oral et l'évaluation de l'oral plus intéressants aux yeux des élèves et donne une dimension interactive pouvant plus les motiver.

Effectivement, en matière d'oral, garder des traces est primordial et l'enregistrement et la vidéo sont des moyens techniques précieux et pertinents.

³⁶ LAFONTAINE, Lizanne, *op cit*, p17 à p32

2-Les différents niveaux d'analyse de l'oral

Nommé par Robert Bouchard comme «*phénomène*»³⁷ tour à tour locutoire, linguistique, discursif, dialogal, interactionnel et situationnel, l'oral va être examiné ici sous ses six aspects pour mieux l'appréhender.

Tout d'abord, il en parle comme phénomène locutoire regroupant toutes les manifestations corporelles. Sur ce point, Anne-Marie Gioux³⁸ le rejoint en affirmant qu'en maternelle, l'oral s'accompagne toujours du geste et de l'action pour donner encore plus de sens à la parole.

Ce que le mot locutoire englobe, c'est la voix, ses différentes intonations et tous ces mots servant à faire progresser le discours oral (comme les connecteurs à l'écrit) tels «*alors*», «*ben*», «*heu*», «*donc*» ainsi que les hésitations, les reprises partielles d'un propos propres à l'oral. Tout ce qui vient d'être décrit dépend évidemment du ou des interlocuteurs en face qui détermine le débit, la hauteur de la voix, et l'aisance corporelle de celui qui produit. Il paraît donc important de proposer des situations agissant sur ces paramètres pour permettre aux élèves d'expérimenter pleinement cette dimension locutoire de l'oral.

Selon l'aspect linguistique, l'oral peut être pratiqué en s'intéressant particulièrement sur sa syntaxe.

Au niveau textuel-discursif, Robert Bouchard préfère rapprocher le fonctionnement de l'oral à un discours³⁹ plutôt qu'à celui d'un texte. Même un discours bien construit ne s'apparente pas à un texte bien construit. Il n'existe pas de grammaire de l'oral !

Il faut faire aussi la différence entre «*discours monologal*» et «*discours dialogal*». Si pour le second, il est facile de s'appuyer sur le récepteur pour faire évoluer le discours pour le premier, sa construction demande plus de réflexion.

Pour que le récepteur ne perde pas le fil, un discours oral structuré peut utiliser des répétitions fréquentes qui ne sont pas parasites et bien acceptées par l'auditoire.

On parle souvent d'interactions quand on parle d'oral. L'aspect interactionnel de l'oral regroupe notamment tout ce qui est relationnel. Les interactions peuvent être verbales, évidemment mais aussi non-verbales. C'est alors une conséquence physique d'une consigne

37 BOUCHARD, Robert, dans GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), *op. cit.*, p81-p116

38 GIOUX, Anne-Marie, «Première école, premiers enjeux», 2000, France, Hachette Éducation, p56

39 BOUCHARD, Robert, dans GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), *op. cit.*, p96-p101

explicite par exemple.

Enfin, l'aspect situationnel lié à l'aspect interactionnel a plutôt une dimension sociale. On ne s'adresse pas de la même façon à l'école ou à la maison, à un enfant ou à un adulte, ou bien encore à un adulte que l'on connaît ou que l'on ne connaît pas.

Cette dimension sociale est très étroitement imbriquée avec la notion de lieu et de situation. L'enfant est élève six heures par jour quand il est à l'école, et le maître ne l'est plus en dehors de l'école.

S'il est rare qu'une personne maîtrise parfaitement ces six aspects, il paraît judicieux qu'à l'école, les élèves y soient confrontés le plus souvent possible c'est-à-dire quand l'oral est objet d'enseignement mais aussi en tant que moyen d'apprentissage dans les autres disciplines que le français.

3-Les différentes fonctions de l'oral

À travers les cinq fonctions de l'oral définies par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane⁴⁰, nous allons voir plusieurs situations où l'oral peut être pratiqué à ses propres fins ou pour construire les savoirs afin d'avoir des éléments de repères.

L'oral comme moyen d'expression est vraisemblablement la fonction la plus connue et la plus utilisée de l'oral. L'expression orale favorise l'épanouissement personnel et permet à l'enfant d'acquérir une identité sociale, d'exister en tant que personne.

Toutefois, bien que ces activités aient une légitimité à l'école (l'élève est avant tout un enfant), elles restent soumises aux règles du cadre scolaire.

En effet, des activités rituelles pratiquées à l'école comme le «*Quoi de neuf*»(activité dans laquelle l'élève parle d'un sujet libre aux autres) par exemple, rentrent dans ce cadre, peuvent faire travailler différentes compétences discursives : narratives ou explicatives suivant les cas. L'élève est en situation à la fois monologique et dialogale quand les autres élèves écoutent, réagissent, posent des questions pour en savoir plus.

C'est aussi l'occasion d'amener l'enfant à «*vouloir parler*»⁴¹à travers une situation ludique, non contraignante (les élèves s'inscrivent s'ils le veulent, et au fur et à mesure de l'année, on

40 GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie, *op. cit.*, p 32-p36

41 GARCIA-DEBANC, Claudine, avec la collaboration de LAURENT, Danielle, MARGOTIN, Magali, GRANDATY, Michel, SANZ-LECINA, Éliane, dans GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), *op. cit.*, p280

remarque que de plus en plus d'élèves de cycle 2 s'y inscrivent et notamment ceux qui ont des difficultés de lecture).

Le débat sur un thème donné, sur un problème posé ou à partir de propositions d'élèves collectées dans une «*Boîte à idées*» utilisent l'oral comme moyen d'expression régulée par les règles de vie de classe et de l'école.

L'oral comme moyen d'enseignement est également une fonction très importante dans une classe car c'est le fait de l'enseignant. Sans cette fonction, l'acte d'enseignement ne pourrait pas exister. L'oral du maître sert à transmettre des connaissances, à la régulation pédagogique mais aussi induit fortement des apprentissages comportementaux et posturaux nécessaires à la socialisation scolaire : écoute de l'autre, respect de la parole et des tours de parole...

La «*lecture offerte*» représente également une jolie occasion de transmettre des savoirs cognitifs mais aussi des savoirs posturaux dans un climat généralement très agréable quelque soit le niveau.

À partir du cycle 3 et ce jusqu'au lycée voire à l'université, l'oral en tant que moyen d'enseignement peut être utilisé par les élèves quand ils présentent leurs exposés.

La troisième fonction évoquée est l'oral comme objet d'apprentissage. Elle regroupe des situations dans lesquels l'objectif est celui d'apprentissage d'une technique ou d'une procédure concernant l'oral et portant sur certains aspects énoncés précédemment : locutoire, interactionnel...

Toutes les activités comme les jeux de rôles en histoire, de jeux théâtraux, de lecture à voix haute, de récitation peuvent être au service de cette fonction. Elles sont aussi l'occasion pour les élèves avec l'aide du maître, de réfléchir sur leurs manières de parler à travers ces situations.

Comme nous l'avons déjà évoqué, si les trois premières fonctions sont très connues et souvent utilisées dans les classes, les deux dernières sont celles qui posent le plus de problèmes aux enseignants et qui intéressent le plus les chercheurs pour les rendre abordables. L'oral comme moyen d'apprentissage met en jeu la verbalisation et l'interaction, ce qui implique que cela déborde le domaine du Français et peut s'appliquer à toutes les autres disciplines.

La reformulation de consignes par les élèves est une activité facile à instaurer dans une classe nécessitant écoute, compréhension des savoirs et savoir-faire en jeu et qui permet de travailler

cette fonction régulièrement.

Les débats sur un personnage, un point de lecture ou la mise en commun de recherches individuelles/de groupe en mathématiques, en sciences ou dans n'importe quelle discipline oblige l'élève à se décentrer sur ce qu'il sait et l'oblige également à considérer des éléments apportés par les autres pour construire un savoir commun.

Enfin, l'oral comme objet d'enseignement est la fonction de l'oral que nous étudions plus précisément dans ce mémoire.

Le travail de verbalisation et d'interaction deviennent donc un vrai objet d'enseignement, une discipline à part entière du Français, portant à la fois sur les objets du discours et sur le travail langagier.

Les genres formels et les séquences élaborées pour leur maîtrise traitent l'oral comme objet d'enseignement avec une définition précise de différentes tâches langagières à effectuer afin de développer des compétences métadiscursives.

DEUXIEME PARTIE :

L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL PAR L'ENSEIGNEMENT DES GENRES SOCIAUX DE REFERENCE

1-Qu'est-ce qu'un genre ?

Le sujet de ce mémoire est d'appréhender l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage.

L'enseignement de l'oral par les genres sociaux de référence contribue à traiter l'oral en tant que tel.

En effet, selon Bernard Schneuwly (Professeur Ordinaire -PO- de Didactique des langues, co-responsable de l'équipe de Recherche en Histoire des Sciences de l'Éducation – ERHISE- à l'Université de Genève) et Joaquim Dolz (Professeur Ordinaire -PO- Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné à l'Université de Genève)⁴², la notion de genre permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui rendent la communication possible.

Ils précisent également que les genres de textes qu'ils préconisent (les genres formels publics), constituent des objets autonomes pour l'enseignement de l'oral.

Ce sont des objets construits et bien délimités et ils sont surtout autonomes car l'oral est abordé comme objet en soi d'enseignement et d'apprentissage.

Ils sont effectivement autonomes également car ils ne sont pas enseignés pour constituer une passerelle pour l'apprentissage d'autres conduites langagières (comme l'écrit ou la production écrite) ou non langagières (en rapport uniquement avec d'autres savoirs disciplinaires). Ceci représente un point de rupture avec l'autre voie de l'enseignement de l'oral qu'est l'oral intégré.

De plus, ces genres de textes comme les définissent ces mêmes auteurs ne sont pas subordonnés à d'autres objets d'enseignement/apprentissage.

⁴² DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, p69

Ils sont également autonomes parce qu'ils sont réellement considérés comme un domaine à part entière du français et ils permettent de pointer certains aspects de la langue nécessitant un travail spécifique et isolé.

Cette conception organisée de l'enseignement de l'oral s'approche de la pensée de Lev Semionovitch Vygotski, (psychologue spécialiste du développement, biélorusse puis soviétique, 1896/1934)⁴³ relayée par Bernard Schneuwly,⁴⁴ qui est très favorable aux savoirs enseignés par discipline : *«les disciplines formelles»*. Effectivement, selon Vygotski, tout apprentissage scolaire se fait toujours sur des contenus disciplinaires, nécessairement systématiques, organisés progressivement, mais dont l'appropriation a des effets plus généraux, visant de fait le développement de la personne.

Le terme *«disciplinaire»* synonyme de discipliné est très important et central car les contenus enseignés sont bel et bien disciplinés c'est-à-dire mis en forme pour devenir enseignables et donc enseignés.

Effectivement leur appropriation dépasse largement la discipline concernée mais vise un développement général de la personne.

Dans ce même ouvrage, Bernard Schneuwly cite un exemple proposé par Vygotski : la grammaire.

Pour lui, *«apprendre la grammaire c'est pour faire autre chose que d'enseigner la langue à l'enfant : la grammaire transforme le rapport à son propre langage. C'est cette transformation du rapport à la langue à travers les outils conceptuels de la grammaire qui permet d'avoir une autre maîtrise de ses propres processus et donc de transférer dans d'autres domaines non directement liés au cas, ni même à la grammaire»*.

Donc, travailler sur un objet équivaldrait à acquérir un savoir qui généralise tous les savoirs déjà là et les intègre, dans un système nouveau, plus puissant.

Il précise que l'entrée dans les systèmes généraux (qui sont des systèmes de savoirs systématiques, disciplinaires, dérivés de systèmes scientifiques ou d'expertise) nécessite un enseignement systématique.

Si cet enseignement systématique ne suit pas pour l'essentiel les besoins et les désirs des

43 http://fr.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotski

44 DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, 2008, France, Presse Universitaire de Bordeaux, p143-p156

élèves (suivant plutôt la logique du savoir lui-même), tient tout de même compte de la ZPD (Zone Proximale de Développement, terme de Vygotski), définissant ainsi les contenus possibles selon les élèves et leur mode d'enseignement.

Nous pouvons, dans notre propos, aisément remplacer la grammaire par l'oral.

Apprendre l'oral aux élèves serait bien plus qu'apprendre à parler, notamment aux élèves mahorais. Cela pourrait permettre de les faire réfléchir sur cette langue pratiquée quotidiennement à l'école mais aussi sur leur propre langue maternelle (qu'ils n'apprennent pas pour le moment de manière officielle et «disciplinée» dans le cursus obligatoire) ainsi d'utiliser et de réinvestir les outils conceptuels de la langue orale dans d'autres domaines du Français ou d'autres domaines scolaires.

Vygotski affirme en effet que «*toute discipline a un rapport particulier et concret avec le développement de l'enfant*». Il attribue donc à chaque matière d'enseignement un rôle pour le développement de l'enfant.

Si Vygotski a posé la définition du genre en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage en didactique, ce sont bien les écrits de Mikhaïl Bakhtine⁴⁵ (1895/1975, historien et théoricien russe de la littérature, s'est également intéressé à la psychanalyse, à l'esthétique et à l'éthique, précurseur de la socio-linguistique) qui font référence de manière unanime en la matière et qui en posent réellement les fondements théoriques.

Pascal Dupont⁴⁶, (professeur IUFM, docteur en sciences du langage, GRIDIFE, ERTE 64, IUFM Midi Pyrénées, URI OCTOGONE, EA 4156, laboratoire LORDAT, Université de Toulouse 2) dans sa thèse consacrée au débat interprétatif au cycle 3, cite Bakhtine⁴⁷ pour donner une définition des genres :

«Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation de la langue ...]. L'utilisation de la langue s'effectue sous la forme d'énoncés concrets uniques (oraux ou écrits) qui émanent de tel ou le domaine de l'activité humaine. [...] Tout énoncé pris isolément est bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours. La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant au fur et

⁴⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Mikhaïl_Bakhtine

⁴⁶ DUPONT, Pascal, «Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire, Émergence d'un genre scolaire disciplinaire», Toulouse, thèse soutenue le 24 septembre 2010 à UT2 Le Mirail, p2 à p64

⁴⁷ BAKHTINE, Mickhaïl (tr.fr.1984), «Esthétique de la création verbale», Ed Gallimard, dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p118

à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée.» (BAKTHINE, 1984)

Nous comprenons bien ici que l'activité langagière et l'activité humaine sont intimement liées et que le genre les met en évidence.

Comme les activités humaines produisent une infinité de sphères d'échanges possibles, il est très difficile, selon Bakhtine, de faire une liste précise et exhaustive de tous les genres. L'activité humaine peut être tellement intense et différente suivant le temps et l'espace qu'un genre n'est jamais totalement définitif et fixe. La langue met en effet de très nombreux termes à la disposition des locuteurs pour dénommer tel échange particulier⁴⁸ qu'il soit oral ou écrit (tels la conversation, le manuel, le journal, la tragédie, le reality-show, le roman sentimental, la description...).

La dénomination de ces genres s'appuie sur des critères très hétérogènes et ces catégories varient en fait en fonction des usages qu'on en fait.

A travers ces différents genres, les locuteurs font immédiatement l'expérience du langage grâce au certain nombre de règles qui les régissent et qui constituent donc une référence commune.

C'est ce qu'affirme Bakhtine⁴⁹, avec cette citation :

«Les formes de langue et les formes types d'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours, s'introduisent dans notre expérience et dans notre conscience conjointement et sans que leur corrélation étroite soit rompu. Apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés). Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxique).»

Bakhtine a également dégagé trois propriétés constitutives du genre.

La première, selon lui est que tous les genres fonctionnent dans l'interaction entre locuteurs et récepteurs.

La seconde découle logiquement de la première. S'il faut être plusieurs pour qu'existe un genre, des systèmes de coopération peuvent donc exister. Si les régularités discussions d'un genre peuvent réduire la marche de manœuvre dans un premier temps, il existe néanmoins une souplesse, une adaptabilité dans les échanges inhérents aux interlocuteurs. Effectivement, si les genres prédéterminent la configuration de l'activité, les genres sont sous la dépendance de l'activité et des pratiques des sujets.

48 MAINGUENEAU, Dominique, 1998, p45 dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p119

49 BAKTHINE, Mikhaïl, p285, dans Pascal Dupont, *op cit*, p119

Enfin, cette notion d'adaptabilité se retrouve liée aussi avec la situation de production des genres. Ils évoluent suivant qui, comment et où on les utilise. Ainsi, ils peuvent donner naissance à des formes plus élaborées : on peut distinguer alors le genre du discours premier (simple) et le genre du discours second (complexe) tels : le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc...Effectivement ces genres ne sont pas issus d'échanges spontanés comme les genres du discours premier. Ils apparaissent plus au cours d'un échange culturel et sont donc plus complexes, plus évolués.

Si Jean-Paul Bronckart ⁵⁰(Professeur des didactiques des langues à l'Université de Genève) affirme que les formes premières sont plutôt liées à l'action immédiate tandis que les formes secondes (reconnues historiquement, socialement ou institutionnellement), plus standardisées s'en détachent.

Néanmoins, cette distinction ne doit pas arriver au raccourci suivant : genre premier synonyme d'oral et genre second synonyme d'écrit. Au contraire, empruntant la ligne actuelle suivie par les chercheurs sur l'oral, il faut davantage voir un continuum entre ces deux formes. C'est même l'occasion de se rendre compte du statut complexe de l'oral de nos jours en matière d'apprentissage et d'enseignement : d'un côté perçu uniquement «*comme un échange direct et improvisé entre personnes d'aspect éclaté et discontinu*»⁵¹ et d'un autre, ne pouvant vivre, et exister qu'à travers l'écrit et ses normes.

Comment les genres peuvent-ils relever ce défi ? , c'est-à-dire celui d'avoir l'ambition d'enseigner l'oral en tant qu'objet d'enseignement autonome sans tomber pour autant dans la simple transposition des critères issus de la didactique des genres écrits.

C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

50 BRONCKART, Jean-Paul, 1996, p74, dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p122

51 DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, 1998, p55 dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p122

2-Les genres formels publics ou les genres sociaux de référence : intérêts et limites.

2-1 Les intérêts :

D'un point de vue didactique, le concept du genre peut comporter un certain nombre d'intérêt, notamment dans le contexte scolaire.

Selon Bronckart en 1996, ainsi que Dolz et Schneuwly en 1998⁵², toute production verbale prend la forme d'un genre, selon le principe d'universalité du genre. Cela est donc valable pour toutes productions verbales ayant lieu en milieu scolaire.

L'intérêt principal du genre est la richesse de possibilités langagières qu'il offre, car comme nous l'avons vu précédemment, il existe de nombreux genres : premiers et seconds.

En plus d'être un outil de communication, il représente un réel cadre d'apprentissage de par ses limites et ses contraintes, dans lesquels un maximum de compétences des élèves peuvent se développer.

En plus, d'être un objet d'enseignement et d'apprentissage, le genre en contexte scolaire devient également un outil qui comporte bien des avantages.

L'outil, en général, est un médiateur entre l'humain et l'objet de son travail. Il a une fonction sociale et culturelle très fortes.⁵³ Il crée du lien entre les hommes et entre les générations.

Il est issu de l'humain pour l'aider dans son travail .

Du point de vue de la didactique, le concept de l'outil a été repris chez Vygotski.

Selon lui, cela ne se limite pas qu' à du matériel ou à des techniques proprement dites.

Trois catégories d'outils peuvent être distinguées :

-les moyens matériels mis à la disposition par l'institution scolaire : ils peuvent être disciplinaires ou non disciplinaires.

Le tableau, les cahiers, les stylos sont des outils non disciplinaires tandis que les manuels scolaires, les instructions officielles, tous documents théoriques à la disposition des enseignants constituent des outils disciplinaires.

-les outils disciplinaires mis au service de la transformation des capacités des élèves.

⁵² DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p123

⁵³ DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans, *op.cit.*, p143 à p156

Ce sont des outils qui contribuent à donner du sens sur l'objet du travail. Ce sont des outils intellectuels que les élèves se créent et utilisent pour appréhender l'objet en totalité ou certains aspects.

-les outils constitués par le discours de l'enseignant, par le discours des élèves et par l'interaction de tous les protagonistes dans la classe : la leçon, le dialogue par questionnement, la correction des exercices, l'évaluation. (CHERVEL, 1988/1998)⁵⁴

Pascal Dupont assure que ces outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves sont primordiaux à l'école primaire et constituent le premier outil d'enseignement/apprentissage pour nommer les composantes de l'objet.

Vygotski considère, quant à lui, que l'activité langagière en général (en tant que système de signes) représente un outil en soi qui par l'intermédiaire de l'enseignement, va être approprié dans un premier temps puis intériorisé.

Cela devient donc un outil psychologique très puissant *«destiné au contrôle des processus du comportement par analogie avec l'outil dans le travail, qui lie étroitement activité et médiation.»* (...) *C'est pourquoi il est "le lieu privilégié de la transformation des comportements" : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer sont autant de manières de transformer l'activité qui est liée à leur utilisation»*(SCHNEUWLY, 1994).⁵⁵

Pascal Dupont, pour illustrer cette citation, cite Pierre Rabardel et sa théorie instrumentale étendue qui affirme qu'il faut concevoir l'outil comme ayant deux faces.

D'un côté, il y a *«l'artefact»* (matériel ou symbolique) : c'est-à-dire l'outil que l'on peut toucher, nommer, caractériser et d'un autre *«les schèmes d'utilisation»*, c'est-à-dire les processus psychiques que le sujet va sélectionner pour utiliser l'outil conformément aux situations et aux buts fixés par lui-même.(RABARDEL, 1999)

L' autre avantage non négligeable c'est pour que le genre social de référence devienne scolaire, Dolz et Schneuwly ont proposé une modélisation pour voir ce qui est enseignable ou pas.

Et cette modélisation passe par la séquence didactique.

Effectivement, pour les auteurs, les finalités d'un travail sur l'oral sont au nombre de trois :⁵⁶

« maîtriser les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics

54 DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans, *op.cit.*, p148

55 DOLZ, Joaquim dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p126 à p127

56 DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, p20 à p21 et p 91

-construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier
-développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme
étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive.»

Ils précisent également que la séquence combine les avantages de la systématisme sous forme d'ateliers et d'activités récurrentes avec ceux de l'adaptabilité, dans laquelle peuvent s'opérer des ajouts et des suppressions d'activités suivant les besoins et les capacités des élèves.

Nous y reviendrons dans la troisième partie, quand nous présenterons plus précisément notre séquence didactique.

Ce qui est intéressant pour le moment dans ce propos, c'est de voir la séquence didactique comme objet et comme outil d'enseignement.

Effectivement, les auteurs la considèrent comme un «*méga-outil*» qui englobe un certain nombre d'outils existants. Dans la séquence, l'objet est découpé en plusieurs parties infimes que chaque élève a le loisir d'observer, d'analyser et de manipuler, «*comme autant de facettes de l'objet à s'approprier.*»⁵⁷

Si la séquence didactique représente ici un outil précieux pour les élèves dans la compréhension et l'utilisation du genre social de référence, il ne fait aucun doute que la séquence didactique représente également un méga-outil pour les enseignants.

Il est vrai que les auteurs défendant la pratique d'enseignement/d'apprentissage de l'oral par séquence didactique, veulent que cette démarche soit «*générative*», c'est-à-dire que les enseignants en produisent d'autres (ne se limitant pas qu' à appliquer celles qui existent déjà), correspondant aux besoins langagiers de leurs élèves.

Sans copier littéralement le contenu, la séquence doit pourtant comporter deux composantes essentielles aux yeux des auteurs :

- une base de données (les modèles didactiques des activités orales)
- des règles de production (principe de construction des séquences didactiques)⁵⁸

Cette idée de méga-outil pour les enseignants, est également reprise par Pascal Dupont qui considère que l'enseignement de l'oral par les genres peut modifier les compétences professionnelles.

D'un côté, le cadre proposé par les genres peuvent aider à planifier le travail en classe, mais l'enseignant ne peut pas tout prévoir et savoir tout à fait à l'avance vers où va mener l'activité

⁵⁷ DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans, *op.cit.*, p148

⁵⁸ DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, p22

langagière des élèves car aucune production ne peut être identique à une autre (contrairement aux productions langagières écrites auxquelles il a plus l'habitude).

Par conséquent, lors de sa préparation, il doit sélectionner certaines composantes et prévoir quelques variables pour maintenir l'articulation entre limites imposées du genre d'un côté et propositions à l'infini de productions issues d'activité langagière d'un autre.

Enfin, le dernier intérêt didactique que le genre scolaire peut avoir c'est que par sa modélisation, il comble le vide de modèle potentiel de production que l'enseignement/apprentissage de l'oral a longtemps connu à l'instar de l'écrit qui en possède énormément.

De plus, *«le genre en catégorisant le discours se présente non seulement comme un modèle didactique possible de réception mais aussi de production de discours, ce qui est d'autant plus important que l'oral est immatériel et paraît peu stable. Il fournit des objets potentiels d'apprentissage et permet de construire des activités d'enseignement pour un public cible.»*(DE PIETRO, SCHNEUWLY, 2003)⁵⁹

2-2 Les limites :

Le fait que toute production orale peut relever d'un genre, cela peut représenter un intérêt didactique au sein d'une classe, mais cela peut aussi représenter un obstacle.

Le nombre illimité des genres ne permet pas de les caractériser et d'en donner une description exhaustive et les types de catégorisation varient en fonction de la manière qu'on les utilise : *«Il est impossible de donner une description générale des genres seconds du point de vue de leur forme : ils varient de manière illimitée.»*(SCHNEUWLY, 2008)⁶⁰

Outre l'inconvénient inhérent à leur propre nature, les genres comme moyen d'enseignement de l'oral connaissent des détracteurs qui pointent ses limites.

Elizabeth Nonnon (maître de conférences en sciences du langage à l'IUFM de Lille/Chercheur à Théodile-Lille III et chercheur associé URA CNRS 1031 Leaple Paris V, Agrégée de lettres classiques puis docteur en sciences du langage, depuis longtemps dans la formation des enseignants spécialisés et dans la formation des professeurs de lycée et collège à l'IUFM de Lille) en fait partie.

Le titre de son article⁶¹ *«Pour une approche intégrée du travail sur l'oral»* est évocateur et

59 DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard, dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p124

60 SCHNEUWLY, Bernard, 2008, dans DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p125

61 NONNON, Elizabeth, *«Pour une approche intégrée du travail de l'oral»*, dans *Réflexion sur les tâches*

prouve qu'elle n'adhère pas du tout à la didactique de l'oral par les genres et appartient plutôt à l'autre courant.

Dans son article, elle reproche donc à l'enseignement par genre d'être «*d'une didactique techniciste de l'oral, limitées à des séquences épisodiques sans que soient modifiées le régime de la parole scolaire et la place donnée à l'élève.*»

En effet, elle pense que partir de genres définis à partir des formes de leurs réalisations «*expertes*» pourraient bloquer les élèves.

Le fait de présenter les genres les uns après les autres, à la manière des types de textes à l'écrit, présenterait l'oral uniquement comme une somme de séquences les unes après les autres sans lien entre elles.

De plus, contrairement à ce que pensent Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, elle affirme qu'il existe peu de genres formels enseignables (le débat étant le genre le plus répandu) et de ce fait les élèves apprendront tout au long de leur scolarité toujours les mêmes, ce qui pourraient les lasser.

Selon elle, il ne faut pas seulement privilégier les genres seconds, très codifiés mais aussi s'intéresser aux genres premiers, plus spontanés et naturels. Ce qui conduit à chercher des points communs à tous ces genres (au lieu de pointer leur spécificité) et travailler plutôt les grandes familles de conduites langagières que l'on peut retrouver dans de multiples situations : savoir exposer des informations/un problème, savoir raconter un livre lu/une histoire vécue.

Elle est convaincue qu'il faut partir de l'oral de la classe qui est le lieu d'interactions au lieu de proposer uniquement des exercices systématiques pour s'appropriier les formes expertes. C'est en multipliant les occasions d'utiliser les conduites langagières (exposer, raconter, justifier...) qu'on apprend à le faire et qu'on se rapprochera peu à peu des formes canoniques et non le contraire.

Elle défend fermement l'idée qu'il n'y a pas que l'enseignement/apprentissage de l'oral à partir des pratiques sociales de référence qui est efficace et prône donc l'oral intégré aux apprentissages comme fil rouge transversal présent dans toutes les disciplines scolaires.

3-Le genre «Lecture à d'autres»

Est-ce que le genre «Lecture à d'autres» est-il vraiment un genre ?

Il semblerait que oui. C'est avant tout un genre scolaire car il est très répandu à l'école bien que trop souvent on l'utilise uniquement pour évaluer plus les compétences graphophonologiques que celles liées à la mise en voix du texte.

Dans la logique de la séquence didactique proposée, c'est un genre second car c'est une forme élaborée du récit qui lui est le genre premier.

C'est également un genre second, car pour le maîtriser parfaitement, il faut obligatoirement passer par l'apprentissage scolaire vu sa complexité.

En effet, Dolz et Schneuwly affirment que pour être efficace, la lecture à d'autres doit respecter trois principes en faisant référence au rôle de médiateur que le lecteur doit être entre l'auditoire et le texte (FALCOZ -VIGNE, 1991)⁶².

-elle doit être «*intelligible*» pour les récepteurs qui n'ont pas le texte sous les yeux.

-elle doit être «*vocalement intelligible*», c'est-à-dire non monotone car cela pourrait empêcher la bonne compréhension et réception du texte

-et, pour devenir expressive et compréhensible, elle doit être «*intelligente*», c'est-à-dire que pour que le lecteur puisse lire le texte correctement, il faut qu'il l'ait compris en amont.

C'est essentiellement pour ces trois raisons que j'ai choisi ce genre formel plutôt qu'un autre.

Le fait que cet enseignement par genres soit préconisé soit par des chercheurs suisses comme Dolz et Schneuwly ou par des chercheurs québécois telle Lizanne Lafontaine (qui sont plus sensibles à cette démarche car ces genres sont très largement pratiqués dans la vie quotidienne et citoyennes de leurs états -par exemple la pétition en Suisse-⁶³), m' a amené à m'interroger sur la pertinence de l'apprentissage de certaines pratiques sociales de référence avec des élèves qui ont des difficultés à parler en Français.

En effet, l'interview radiophonique, l'exposé oral et le débat régulé demandent tout de même certaines références culturelles que je n'étais pas sûre qu'ils auraient.

De plus, les compétences langagières que toute activité orale doit développer selon Lizanne

⁶² DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, p188 à p189

⁶³ DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans, *op. cit.*, p149 à p152

Lafontaine⁶⁴ spécifiquement travaillées à travers le genre «*Lectures à d'autres*» semblent abordables, compréhensibles et facilement transposables.

Elle en cite trois :

-la compétence linguistique comportant le volet voix (diction et faits prosodiques) et le volet langue (morphologie, syntaxe et lexique)

-la compétence discursive (organisation du discours, délimitation du sujet, pertinence et crédibilité)

-et la compétence communicative (interaction avec l'auditoire, le non-verbal, l'utilisation des supports visuels et sonores, l'espace et le registre de langue)

Parmi ces trois, deux sont mises particulièrement en valeur par le genre «*Lectures à d'autres*» : la compétence linguistique et notamment le volet voix qui est crucial lors d'une mise en voix d'un texte et la compétence communicative qui contribue également à une mise en voix efficace favorisant l'intérêt et la compréhension de l'auditoire.

Bien que ces trois compétences relevées par Lizanne Lafontaine sont toutes pertinentes et contribuent à part égale à obtenir une production orale correcte et aboutie, le genre «*Lectures à d'autres*» favorise pour ma part des compétences abordables pour les collégiens mahorais et écartent par conséquent des compétences qui leur posent des problèmes comme l'accord dans le groupe nominal, la connaissance et l'emploi d'un vocabulaire approprié intimement liés au statut du Français comme langue seconde.

S'il est évident qu'il faut les aborder dans leur cursus scolaire, il ne me semble pas urgent de le faire, notamment avec des élèves en difficulté.

Il me paraît donc plus intéressant de focaliser l'apprentissage sur des compétences langagières qui semblent à priori plus éloignées de la maîtrise langue proprement dit et qu'ils pourront réinvestir facilement dans n'importe quelle situation (scolaire ou non), et ce en français, voire en «*shimaorais*».

C'est ainsi que la lecture à d'autres m'est apparue plus propice pour élaborer une séquence didactique. Bien que, comme nous l'avons vu, sa maîtrise totale est complexe, c'est toutefois un genre qui est connu de tous car très pratiqué par les enseignants et les élèves.

Pourtant, c'est aussi un gros point noir dans la scolarité d'un élève mahorais : 75 % des jeunes (en âge de participer à la Journée de défense et de citoyenneté) seraient en situation

⁶⁴ PREFONTAINE Clémence, LEBRUN Monique, NACHBAUER Martine, «Pour une expression orale de qualité», 1998, Montréal, Les Éditions Logiques, p55 à p61 dans LAFONTAINE, Lizanne, DUMAIS, Christian, «Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main», 2014, Canada, Chenelière Éducation, 288p

d'illettrisme en 2012.⁶⁵

C'est-à-dire, selon ce site, une personne est en situation d'illettrisme quand, malgré la scolarisation obligatoire, elle n'a pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture et du calcul. Cela signifie qu'elle ne possède pas les compétences de base pour être autonome dans les situations simples de la vie courante et le fait d'être illettré est une inégalité sociale qui peut conduire à l'exclusion. Pour autant, il ne faut pas confondre illettrisme avec l'analphabétisme qui ne concerne que les personnes n'ayant jamais été scolarisées, ce qui n'est pas le cas des élèves de sixièmes cités dans ce mémoire.

Bien qu'ici la maîtrise de la lecture ne serait pas le but premier, il m'est apparu essentiel de l'aborder tout de même pour contribuer de manière indirecte à son acquisition.

Justement, leur proposer un autre apprentissage de l'oral et de la lecture (pour les élèves fragiles en lecture, même en collège, on leur propose généralement de la syllabique) représente un autre point positif.

Et comme le dit Vygotski, tout nouvel apprentissage contribue au développement et s'inscrit dans une sphère de savoirs plus grande, tout ce qu'ils apprendront, même de manière incomplète les aideront pas seulement lors de la lecture à d'autres de contes mahorais mais pourront transférer leurs nouvelles compétences dans d'autres disciplines scolaires ainsi que dans leur vie quotidienne : lire une consigne, un problème, une lettre...

De plus, me basant sur mon expérience d'enseignante en école primaire à Mayotte, le cadre de la séquence didactique et des propriétés du genre peuvent amener un certain sentiment de sécurité aux élèves.

Tels les rituels en maternelle, ces élèves (plus que les autres ?), aiment la répétition, le côté systématique de l'apprentissage. Cependant il faut évidemment veiller à que cette répétition représente du sens pour eux. C'est ce que Véronique Boiron préconise⁶⁶ dans son article «*La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques*» en affirmant que la compréhension d'un récit est liée au processus de mémorisation des élèves dû au travail régulier de questionnement, de reformulations, de commentaires faits en classe. Ainsi, les élèves de maternelle construiront au fur et à mesure des questions sur les personnages, leurs motivations et leurs actions, une représentation sur les manières de lire des histoires, ce qui contribuerait fortement à l'appropriation du récit.

De plus, les avantages de la séquence didactique et du genre peuvent aussi aider les

65 <http://www.education.gouv.fr/cid58761/les-evaluations-en-lecture-dans-le-cadre-de-la-journee-defense-et-citoyennete.html>

66 http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/pdf/FA_2012_PS_Boiron_comprehension_recit_fiction.pdf

enseignants à appréhender l'oral car si la maîtrise du langage oral est une priorité à Mayotte (voir un extrait du Projet Académique du Vice-Rectorat de Mayotte cité dans l'introduction), rien n'est vraiment mis en place au niveau de la formation initiale et continue des enseignants et ce qu'ils ont l'habitude de faire en métropole doit être forcément aménagé pour que cela fonctionne à Mayotte.

Tout ceci demande donc un effort de recherche et d'adaptation évident de leur part et cela peut poser plus de problèmes aux enseignants de collèges qui sont confrontés ici à des petits parleurs et à des lecteurs très fragiles car moins habitués «*en temps normal*» à ce genre de difficultés (plus fréquentes en école primaire).

De plus, de par son caractère disciplinaire, cette séquence didactique peut avoir de l'impact chez les enseignants du second degré qui sont spécialistes de leur discipline.

S'il me semble que les points positifs de l'apprentissage/enseignement de l'oral par les genres peuvent être réels et effectifs (c'est ce que nous verrons dans la quatrième partie), je reste sensible aux propos d'Élisabeth Nonnon qui met en garde d'enseigner l'oral à la manière de l'écrit et qui dit entre autres que «*c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer*»⁶⁷ à l'école, phénomène que je vérifie tous les jours avec mes trente et un élèves de CP.

Sur ce point, Dolz et Schneuwly la rejoignent puisqu'ils ne nient pas qu'il existe des démarches plus libres centrées plus sur l'expression spontanée des élèves, complémentaires avec la leur tout en réaffirmant la nécessité d'un enseignement structuré des formes conventionnelles de l'oral.⁶⁸

Si la séquence didactique présentée dans ce mémoire est issue de «*manière générative*» comme le préconise les auteurs suisses, j'ai aussi puisé dans ma propre pratique et dans mes connaissances que j'avais utilisées lors de mon mémoire de CAFIPEMF.

Tout en respectant les principes généraux de la lecture à d'autres, le dispositif d'apprentissage, souvent en petits groupes hétérogènes fait référence à Philippe Boisseau qui préconise le petit nombre pour favoriser les interactions entre pairs et entre enseignant/élèves.

Son travail de restitution orale de textes écrits grâce aux «*oralbums*» peut se rapprocher sur certains points ici au travail que les élèves vont devoir faire en lisant des contes mahorais.

Dans «*l'oralbum*», l'élève par imprégnation doit reformuler le texte en utilisant du vocabulaire et certaines formes syntaxiques qu'il pourra ainsi réinvestir dans d'autres situations notamment dans la lecture.

67 NONNON, Elisabeth, *op.cit*

68 DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit*, p203

Ici, il est plus question de lecture que de récit oral mais il ne sera pas interdit pour les élèves de rajouter certains mots ou expressions lors de la production orale ce qui prouvera par ailleurs de leur compréhension du texte.

Enfin, pratiquement dans chaque séance, après un travail par petits groupes, il est demandé de justifier leurs choix sur les rôles des élèves (lecteurs/ auditeurs-évaluateurs) , sur le choix d'un titre, d'un sentiment et les confronter au grand groupe ce qui permet de travailler, comme le préconise notamment Elisabeth Nonnon, les grandes familles des conduites discursives telles : justifier, expliquer, exposer...⁶⁹

Il est donc possible à l'intérieur d'une séquence et d'une séance de proposer à la fois de l'oral intégré aux apprentissages (l'oral pour apprendre) et l'oral en tant qu'objet autonome (apprendre l'oral), en tous cas c'est que j'ai souhaité mettre en place dans l'ingénierie didactique que je vais vous décrire dans la partie suivante.

69 NONNON, Elisabeth, *op.cit.*

TROISIEME PARTIE :

L'INGENIERIE DIDACTIQUE

1-Le choix de l'Ingénierie Didactique ?

1-1 Qu'est-ce qu' une Ingénierie Didactique ?

La définition que donne Régine Douady (IREM, Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, Paris VII) dans son article de recherche «*Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir-une chronique en calcul mental, un projet en algèbre à l'articulation collège-seconde*»⁷⁰ va nous permettre de répondre à cette question.

Cet article n'est pas un compte-rendu d'une recherche comme elle le précise mais est une présentation de deux exemples de propositions d'enseignement correspondants à des choix didactiques assumés et argumentés.

Dans son introduction, elle évoque donc l'utilisation d'une ingénierie didactique.

Selon elle, le fait d'élaborer un problème est "*un pas*" (DOUADY, 1994) d'une ingénierie didactique. En effet, dans ce contexte, c'est un ensemble de séquences hiérarchisées, organisées dans le temps par un enseignant à l'attention d'un public cible d'élèves avec un ensemble d'objectifs précis. Mais, malgré ce cadre rigoureux, ce projet d'enseignement/apprentissage peut évoluer suivant les interactions entre l'enseignant et les élèves.

Elle qualifie à la fois l'ingénierie didactique de «*produit*» et de «*processus*».(DOUADY, 1994)

Produit car c'est le résultat d'un travail pensé par l'enseignant, issu d'une analyse à priori et processus au cours duquel le maître met en œuvre le produit en l'ajustant et l'adaptant suivant les besoins de ses élèves.

Mais elle dit également que l'ingénierie didactique est une méthodologie de recherche très intéressante puisqu'elle permet de prendre en compte la complexité d'une classe et qu'elle est très prisée dans les recherches actuelles sur la didactique en France, inspirée des travaux de Michèle Artigue (Professeur émérite en Mathématiques).

⁷⁰ http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/Maths_et_ZEP/reperes15rd.pdf

1-2- La Méthodologie Ingénierie Didactique (MID)

Cette méthodologie de recherche est apparue dans le champ des recherches des didactiques dans les années 80 grâce à Guy Brousseau (professeur émérite de mathématiques à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine et didacticien) inspirée à l'origine par Gaston Bachelard (épistémologue des sciences).

Dans tout apprentissage, les élèves peuvent rencontrer plusieurs types d'obstacles : ontogéniques, didactiques, épistémologiques, culturels et institutionnels.

-ontogéniques : liés au développement de l'élève.

-didactiques : ce sont des obstacles mis par l'enseignant sur le chemin du savoir de l'élève qui peuvent être évités selon Brousseau.

-épistémologiques : liés à la nature et à la structure même des savoirs.

-culturels : liés au contexte social.

-institutionnels : liés aux programmes officiels.

Ces obstacles, on peut les ignorer, les dénoncer ou les confronter aux élèves. L'idée de l'ingénierie didactique est de faire buter les apprenants sur la difficulté afin de repérer ces obstacles pour l'éviter ou le franchir.

L'erreur y est considérée comme révélatrice de besoins et non pas comme un manque de l'apprenant.

Donc, pour chaque obstacle, Guy Brousseau propose une situation fondamentale conçue dans un laboratoire qu'il mettait ensuite à l'épreuve dans une classe. En effet, dans les années 80, il a créé le COREM (Centre d'Observation et de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) associé à l'école Michelet (à Talence) où, avec sa femme Nadine et des enseignants volontaires, il met au point, développe et étudie des situations pour l'enseignement des mathématiques dans le premier degré.⁷¹

C'est le début de la TSD (Théorie des Situations Didactiques) qui propose une modélisation des savoirs, des situations d'enseignements et des rôles du maîtres et des élèves en classe.

Il existe différents niveaux de modélisation :

-les situations adidactiques

-les situations didactiques

-les situations non didactiques

L'analyse adidactique est l'analyse des interactions potentielles entre le sujet, le milieu et le

71 http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf

savoir.

Il faut tout d'abord déterminer un milieu d'étude, c'est-à-dire l'ensemble d'objets matériels et symboliques qui détermine les interactions (comme l'ordinateur, le tableau, le langage par exemple).

Selon ce point de vue, il suffirait de plonger un sujet dans un milieu sans intervention directe et active de l'enseignant pour qu'il y ait savoir. Bien que l'enseignant ait des intentions pédagogiques en amont de la classe, il ne participe pas directement à la construction des savoirs.

Elle permet également de déterminer les comportements attendus par l'élaboration d'une analyse à priori dans laquelle l'enseignant anticipe les éventuels obstacles.

L'analyse adidactique dans une ingénierie didactique est nécessaire mais insuffisante, elle doit alors se compléter avec l'analyse didactique car les comportements observés sont souvent très différents des comportements attendus. Il faut donc un second niveau d'analyse.

Dans l'analyse didactique, l'intervention de l'enseignant devient un élément central dans l'analyse des interactions et va permettre donc l'analyse des écarts entre comportements attendus et comportements observés.

La situation non didactique, quant à elle, existe mais il n'y a aucune intention didactique. Cela peut être par exemple, une situation d'évaluation.

L'ingénierie didactique a donc une double visée : à la fois concevoir et valider des contenus d'enseignement (construire des situations fondamentales) mais aussi créer un contexte d'observation favorable à l'étude.

Il existe trois visées de recherche dans une ingénierie didactique :

- l'ingénierie didactique à visée descriptive
- l'ingénierie didactique à visée stratégique
- l'ingénierie didactique à visée compréhensive

On a toujours tendance à transformer le système mais il faut aussi le décrire et le comprendre avant de le transformer.

Deux niveaux d'ingénierie s'imbriquent : la macro-ingénierie et la micro-ingénierie.

Si la macro-ingénierie prend plutôt en compte les phénomènes liés à la durée dans les rapports enseignements/apprentissages, la micro-ingénierie (qui est l'axe à privilégier dans une ingénierie didactique) prend en compte le niveau local et la complexité de la classe.

Pour construire une ingénierie didactique, il faut respecter différentes étapes

chronologiques :⁷²

- des analyses préalables
- des analyses à priori
- la mise à l'épreuve/ l'expérimentation
- l'analyse à posteriori et la validation interne

Selon une terminologie de Michèle Artigue, les analyses préalables sont des études préliminaires sur lesquelles s'appuie en amont la conception de l'ingénierie didactique.

Et ces études préliminaires se portent sur différents aspects :

- analyse sur le savoir ou analyse épistémologique des contenus visés : Comment le savoir en question se construit ?
- analyse de l'enseignement et des enseignants : Comment le savoir est enseigné actuellement ? Quelle est son évolution ? Qu'en disent les programmes officiels ? Quels sont les résultats de cet enseignement ?
- analyse des conceptions des élèves : leurs conceptions, leurs rapports aux savoirs , les difficultés et les différents obstacles qu'ils peuvent rencontrer (ontogéniques, didactiques, épistémologiques, culturels et institutionnels).
- analyse du champ des contraintes et des ressources matérielles dans lesquels va se dérouler la mise à l'épreuve .

Quand ces analyses préalables sont formalisées, il faut sélectionner des variables pertinentes au regard de l'objectif poursuivi, appelées aussi «*variabilité didactique*» (BRU, 1997) : si je fais ou non du travail de groupe, s'ils sont hétérogènes ou homogènes par exemple.

Parmi ces variables, il y a des variables dites de commandes, ce sont des variables non négociables pour que les élèves puissent franchir l'obstacle. Dans l'ingénierie didactique décrite dans ce mémoire, une des variables de commande pourrait être : «*Tout le monde lit une partie du conte, que ce soit un paragraphe, une phrase ou même un groupe de mots.*»

Après les analyses préalables, vient l'analyse à priori c'est-à-dire les hypothèses à vérifier au cours de la mise à l'épreuve.

Ensuite, se trouve l'expérimentation à proprement dite et la manière dont s'est conduit le recueil de données au cours de la mise à l'épreuve.

Enfin, l'ingénierie didactique se termine par une analyse à posteriori et la validation interne.

On y traite les données recueillies et on les interprète. On peut choisir une analyse quantitative

⁷² CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, Cours UE 354, «Ingénierie didactique et évaluation par compétence», septembre 2011

et/ou qualitative.

C'est le résultat de la mise en tension de l'analyse à priori et de l'analyse à posteriori. On y analyse également les écarts et on valide ou non les hypothèses.

Si Brousseau a été l'instigateur de cette méthodologie de recherche, on remarque que celle-ci s'est enrichie depuis les années 80 et affiche la volonté de «*coller*» au maximum au vécu de la classe tout en gardant sa valeur scientifique.

Ainsi, dans les années 90, Michèle Artigue reprend la théorie de Brousseau en essayant, contrairement à lui qui n'en tenait pas compte, de ne pas mettre à l'écart le travail de l'enseignant dans sa classe et de l'impliquer d'avantage dans la conception de l'ingénierie didactique.

Elle met deux questions fondamentales en évidence :

Comment prendre en compte la complexité de la classe dans les méthodologies de recherche ?

Et comment penser les relations entre recherche et action dans l'action d'enseigner ?

La grande différence réside aussi dans le fait que Michèle Artigue ne se contente pas d'appliquer cette méthodologie seulement dans une seule discipline (comme Brousseau avec les mathématiques) mais de l'importer dans d'autres disciplines. Elle s'est d'ailleurs fortement inspirée de la didactique de l'E.P.S pour l'adapter aux autres matières.

Pourtant, cette transposition d'une matière à une autre peut être à la fois un atout supplémentaire dans le domaine de la recherche mais également une problématique à se poser.

L'ingénierie didactique peut-elle s'appliquer de manière efficace dans toutes les disciplines ?

Tout comme la transposition de l'ingénierie didactique de l'enseignement à la formation est-elle possible ?

Et concernant la mise à l'épreuve sur le terrain, comment jauger la distance entre les options de l'ingénierie didactique et les pratiques usuelles de ou des enseignants partenaires ?

Enfin, quelle est la place que l'ingénierie didactique laisse aux enseignants partenaires sans pour autant dénaturer son caractère scientifique dans le cadre rigoureux d'une recherche ?

1-3-Les raisons de ce choix :

Malgré toutes ces questions pertinentes et légitimes, j'ai opté pour l'ingénierie didactique en tant que méthodologie de recherche car elle crée un contexte d'observation favorable à l'étude et à la compréhension d'un fonctionnement didactique.

Il est donc plus facile de décrire et de comprendre les intentions didactiques dans un premier temps puis de mesurer par la suite les écarts entre les analyses préalables et les analyses à priori.

Dans le contexte de Mayotte, l'ingénierie didactique apparaît donc comme un support tangible, un objet concret entre l'enseignant partenaire et le chercheur.

En effet, de par la construction de l'ingénierie didactique, l'enseignant partenaire se rend compte de tout le travail effectué sur la délimitation de l'objet didactique qui prend à la fois en compte l'histoire de cet objet, son enseignement usuel ainsi que d'éventuelles pistes pour l'enseigner et lui permet de comprendre que ce n'est pas son travail qui est évalué mais davantage sa manière d'appréhender l'objet qui intéresse l'étude.

Les négociations autour de cette ingénierie didactique avec l'enseignant partenaire sont intéressantes car elles permettent de maintenir le lien entre le cadre théorique et les pratiques usuelles. Le fait que j'enseigne également à Mayotte me rend peut-être plus sensible au fait d'accorder de l'importance à ces échanges avec l'enseignant partenaire car ici plus qu'ailleurs, il est essentiel pour les élèves d'avoir un enseignement qui a du sens. Et si cet enseignement a du sens pour les élèves, je pense qu'il aura également du sens pour l'enseignant partenaire même s'il semble éloigné de ses pratiques habituelles.

Effectivement, comme nous l'avons déjà souligné, il existe un problème au niveau de la formation des professeurs métropolitains pour l'enseignement du Français à Mayotte.

Souvent, on l'enseigne comme si le Français était la langue maternelle des élèves mahorais alors que nous avons vu qu'il avait ici le statut de langue seconde. Par conséquent, les professeurs doivent adapter leur enseignement mais cela reste toujours un peu dans le domaine de l'implicite puisque Mayotte est considéré officiellement comme département français, impliquant donc l'application en intégralité des programmes officiels.

Ainsi, les caractères descriptif, compréhensif et stratégique de l'ingénierie didactique pourraient se révéler pour l'enseignant partenaire comme des outils (modestes) d'auto-formation consistant à adapter ses pratiques usuelles aux options définies pour l'ingénierie didactique.

2-Les analyses préalables

2-1 L'analyse épistémologique

2-1-1 Analyse des obstacles historiques et culturels

Françoise Gader, Catherine Le Cunff et Gilbert Turco⁷³ dans «*L'oral pour apprendre*», veulent préciser ces deux termes car l'oral recouvre plusieurs définitions et plusieurs fonctions liées à l'histoire et à la culture.

L'oral, depuis tout temps, a été considéré comme un moyen d'évaluer les connaissances apprises à l'école (oral d'examen, de concours, d'admission opposé aux épreuves écrites d'admissibilité par exemple). En effet, grâce à l'oral comme moyen de communication, on peut vérifier et évaluer tant dans la société que dans la classe le niveau de connaissances.

De plus, de la création de l'école et ce jusqu'aux années soixante-dix environ, l'oral a été perçu comme un moyen de communication «*pauvre*» par rapport à l'écrit qui était considérée comme plus «*noble*». Il était le témoin de langages populaires, variés et fautifs que le maître se devait de corriger afin de ne pas reproduire ses erreurs à l'écrit : langage normatif unique.⁷⁴

L'école, pendant près d'un siècle a donc eu pour rôle d'uniformiser la langue pour que tous les élèves maîtrisent le français et abandonnent les différents patois régionaux.

Mais depuis peu, l'oral est considéré, au même titre que l'écrit comme une compétence langagière, c'est-à-dire comme un objet d'enseignement/d'apprentissage autonome que l'on doit enseigner et évaluer.

Nous voyons ici à quel point il est difficile de cerner l'oral et même sur un plan culturel, il se définit souvent par rapport à l'écrit.

2-1-2-Analyse des obstacles didactiques et institutionnels

Ces représentations culturelles et historiques se traduisent également sur le plan didactique et institutionnel.

Bien que l'oral soit, de nos jours, reconnu par tous comme un objet d'enseignement à part entière, le Ministère de l'Éducation Nationale considérait dans les programmes de 1995, les

⁷³ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/repères/RS017.pdf>

⁷⁴ Chapitre Instructions Officielles de 1923 et de 1938 dans Pascal DUPONT, *op. cit.*, p 19 à p 20

compétences langagières orales comme préparatoires aux compétences langagières écrites. L'apprentissage de l'oral conditionnerait même la réussite à l'écrit.

Néanmoins, les coordinateurs du numéro «Repères» mettent en avant les travaux de linguistes (GADET, 1997)⁷⁵ qui contredisent cette orientation dominant les pratiques en affirmant que l'écrit et l'oral ne s'opposent pas mais qu'il existe plutôt un continuum.

Pourtant, ils évoquent également un courant de la didactique de la langue écrite qui prennent en considération les interactions et verbalisations des élèves traduisant leurs conceptions sur des notions de grammaire ou d'orthographe.

Les fonctions communicatives et interactionnelles de l'oral permettent dans ce cas précis d'apprendre et de construire des savoirs sur l'écrit et ses opérations. En fait, on utilise l'oral pour parler sur l'écrit. L'oral est utilisé comme un moyen méta-cognitif de comprendre les mécanismes de l'écrit.

D'autres courants existent. Il y a celui qui préconise de travailler l'oral et l'écrit pour faire acquérir aux élèves des conduites discursives comme l'argumentation et la justification.

L'oral est, pour d'autres chercheurs, un moyen d'apprendre à travers toutes les disciplines et toutes les disciplines sont des moyens d'apprendre l'oral.

Enfin, il est également évoqué les travaux suisses sur l'apprentissage de l'oral par les genres sociaux de référence présents dans les usages sociaux et transférables à l'école.

Cette multitude de courants didactiques différents voire opposés peuvent être un obstacle pour les enseignants pour s'y retrouver et en suivre les préceptes. Bien que cette multitude de points de vue existe également dans le domaine de la didactique de la productions des écrits ou de la lecture, le fait que l'oral soit comme nous l'avons vu un objet volatil, il existe bien peu de manuels ou de documentation pédagogique à leurs dispositions pouvant leur donner des pistes de réflexion précises ou des progressions/programmations concrètes.

Des programmations sont proposées par des chercheurs, comme la programmation par types de séquences textuelles décalquées sur des programmations de maîtrise de langue écrite : le narratif, le descriptif, l'explicatif et l'argumentatif.⁷⁶ Elle permet d'intégrer les activités d'oral aux autres activités de français et ainsi de faciliter la comparaison entre production écrite et production orale pour un même type de séquentialité. Toutefois, ce type de programmation sous-entend le travail de l'oral au service uniquement de l'écrit puisque cela reste dans un

⁷⁵ <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS017.pdf>

⁷⁶ GARCIA-DEBANC, Claudine avec la collaboration de LAURENT, Danielle et CHOUREAU, Annie, dans GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), *op. cit.*, p 217 à p 262

cadre strictement disciplinaire et ne répond pas ainsi à toutes les attentes institutionnelles.

Claudine Garcia-Debanç et Sylvie Plane préfèrent une programmation basée sur différents paramètres que l'on peut faire varier.

Elles citent notamment :

- les statuts de l'oral (la nature de l'oral n'est pas la même lors d'un cours dialogué ou lors d'un travail de groupe par exemple),

- la place de l'activité dans le projet de classe,

- les modalités d'organisation du groupe-classe,

- la nature des conduites discursives attendues,

- la relation écrit/oral,

- les niveaux d'analyses retenus

- la place et la forme d'une analyse métalinguistique.

Pour autant, ces critères précis ne sont pas des méthodes que l'on peut suivre pas à pas, comme on en rencontre pour l'apprentissage de la lecture ou de l'écrit.

C'est dans cette perspective, que Bernard Schneuwly et Joachim Dolz proposent des séquences génératives respectant un certain nombre de critères afin que les enseignants les testent dans leurs classes mais aussi qu'ils puissent en créer d'autres en fonction des besoins langagiers de leurs élèves.

Lizanne Lafontaine, va plus loin en présentant deux ouvrages «*Activités de production et de compréhension orales-Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*»(2011) et «*Enseigner l'oral, c'est possible -18 ateliers formatifs clés en main*»(2014) aux titres évocateurs, à destination des enseignants et des formateurs qui leur proposent des exemples d'activités ou d'ateliers à travailler de manière décrochée ou en rapport avec un genre oral déterminé.

Néanmoins, ces approches de l'oral, comme certains qualifient de «*technicistes*» sont, comme nous l'avons déjà vu, critiquées entre autres par Michel Grandaty qui dans la conclusion du rapport final de la recherche INRP «*Oral dans la classe*» met en garde contre une utilisation applicationniste des recherches sur l'oral

Il propose à la place, de dresser un inventaire des lieux d'interventions didactiques (comprenant des tâches disciplinaires, des tâches discursives et des conduites discursives) où les enseignants peuvent mettre en place pour les élèves des procédures d'apprentissages et travailler des objets d'enseignements.

Néanmoins, nous concluons cette analyse avec Pascal Dupont, qui ne semble pas d'accord avec cette perspective et affirme que⁷⁷ «*cette orientation didactique met à jour que ce n'est pas uniquement l'élève qui, appréhendant un objet d'enseignement, rencontre des difficultés en construisant ses savoirs, mais également l'enseignant qui se trouve placé professionnellement devant le problème de créer et gérer les tâches adéquates adaptées à des objectifs disciplinaires.*»

2-1-3-Analyse des obstacles ontogéniques

Comme nous l'avons déjà souligné, l'oral, de par sa substance est un objet volatil et donc difficile à appréhender, à mémoriser et à étudier.

L'élève, contrairement à l'écrit n'est pas en face dans la vie quotidienne de sa classe d'un objet constant; concret, à moins d'un apport de la technique vidéo ou audio.

De plus se rajoute à cette difficulté liée à la nature intrinsèque de l'oral, celle liée à l'implication du sujet dans toute activité orale.

En effet, Carole Fischer lors du 9ème colloque de l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français) au Québec affirme que l'oral plus que l'écrit engage les dimensions personnelles et affectives : «*les pratiques orales sont plus chargées de l'implication des personnes, de relations affectives, et inséparables des images de soi qui se négocient dans l'interaction.*»(NONNON, 1994)

Plus encore, «*l'intervention sur le langage oral transforme toujours aussi l'identité des sujets.*» (SCHNEUWLY, 1997)⁷⁸

Elle parle aussi du problème de la norme de l'oral et de celle que l'on doit enseigner.

En effet, hormis gros problème médical, tout le monde sait parler et accède au langage dès sa petite enfance mais au fur et à mesure de la scolarité et de la vie, se pose la question du «*bon*» oral avec la notion de variations et de registres de langues donnant ainsi une immense hétérogénéité de l'oral contrairement à l'écrit qui est plus simple de ce point de vue : soit on écrit bien soit on n'écrit pas bien.

A ce sujet, Lizanne Lafontaine évoque le problème des accents locaux et de certains traits de prononciation (hérités pour la plupart, au Québec, de l'ancien français parlé dans les colonies) qui restent très présents chez certains locuteurs (comme par exemple la palatalisation

77 DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p 46 à p 47

78 http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Fisher.pdf

-articulation reportée vers le palais dur avec certaines consonnes- , l'aspiration -transformation de certains sons proches-, la prononciation archaïsante -prononciation inutile de certaines consonnes en finales de mots- et la diphtongaison c'est-à-dire l'allongement d'un mot).

Elle déplore que ces traits de prononciation bien ancrés chez certaines personnes peuvent être associés à des préjugés ou à un registre de langue populaire, voire vulgaire. ⁷⁹

Cette problématique d'accent et d'accentuation se retrouve également en France et peut poser des problèmes aux élèves qui peuvent être évalués uniquement sur ce critère sans tenir compte de ce qu'ils veulent dire vraiment .

Il est rare, en effet de trouver mêmes sur les chaînes télévisées régionales, des présentateurs ayant l'accent de son terroir alors qu'il ne serait pas anormal qu'ils soient à cette place.

Carole Fisher parle à propos de l'enseignement de l'oral face à cette variété d'usages comme «*d'un dilemme normatif qui renvoie aux stratifications sociales*» et qui pose également problème aux enseignants.

Ce qui leur incombe également d'enseigner et qui pose problème aux élèves en tant qu'obstacle ontogénique c'est le registre de langue.

Selon Lizanne Lafontaine, le registre choisi doit convenir à la situation de communication (formelle ou informelle) mais faut-il pour cela les connaître, les entendre et les utiliser.

Un registre inférieur aux attentes ferait perdre de la crédibilité et un registre au-dessus des attentes pourrait, dans certaines situations, être mal reçu. (ARCAND & BOURBEAU, 1995)⁸⁰

Nous voyons bien ici que ces aspects locutoires et communicatifs sont liés intimement à la personne ainsi qu' à son histoire personnelle, sociale ou régionale et sont des réels obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral que les institutions ont cherché à contourner de manières diverses et variées dès le début de l'enseignement obligatoire.

2-2 L'analyse de l'enseignement usuel

2-2-1 L'étude des programmes de l'école primaire et du collège

Tout d'abord, avant d'étudier précisément l'oral dans les programmes, il est important de commencer par voir rapidement l'évolution du statut du savoir⁸¹ qui a une incidence

⁷⁹ LAFONTAINE, Lizanne, DUMAIS, Christian, *op. cit.*, p7

⁸⁰ LAFONTAINE, Lizanne, DUMAIS, Christian , *op. cit.*, p 99

⁸¹ BONNAL, Karine, Master OMSPI, Cours UE 452, «Généalogie des théories contemporaines d'apprentissage. Évolution des contextes scolaires (le rapport aux savoirs)», 1er février 2012

certaine dans le rééquilibrage récent entre l'écrit et l'oral dans la littérature et dans les textes officiels.

Jusqu'au XIXe siècle, c'est l'ordre propre du savoir qui prédomine dans l'enseignement. Cela est issu de la «*Théorie des signatures du Moyen-Age*» : tout ce qui est dans la nature, nous est donné à lire, tout est là. Il suffit de le décoder.

Comme la religion était très présente, le savoir était issu de cette puissance divine. Le savoir est là, existe bien avant les hommes. Ce savoir ne se construit pas. Le maître est donc celui qui maîtrise, il est donc l'élu. Le savoir du maître est le seul et unique critère de compétence. La pédagogie est secondaire, ce n'est juste qu'un accompagnement.

Le maître donc enseigne à son disciple qui est uniquement un réceptacle. Il n'y a pas de statut de l'erreur : on sait ou on ne sait pas.

Une crise pédagogique au XIXe siècle opposant romantisme et tradition va bouleverser cette vision du savoir et de l'enseignement en prenant plus compte de l'enfant et de la responsabilité de la société de l'éduquer, de l'épanouir et non de le «*dresser*» et de le considérer comme un adulte en miniature.

C'est donc dans une société en mutation que va émerger la notion de société de progrès par opposition à la société de tradition.

La France du XIX siècle se veut être une société de connaissances, de citoyenneté et veut en finir avec la société de traditions qui a pour but seulement de perpétuer les choses telles qu'elles sont afin de ne pas modifier l'ordre établi et dissoudre l'unité du corps social.

Tous ces espoirs d'égalité et de progrès matériels, moraux et politiques vont se reposer sur l'école républicaine.

Cette époque marque les débuts de l'école maternelle avec la création des premières salles d'asile à vocation sociales en 1825 du à une initiative privée d'une personne appelée Mme Pastoret. C'étaient des salles avec des berceaux afin de permettre aux femmes, travaillant dans l'industrie, de déposer leurs enfants pendant leur temps de travail.

Jugeant ces salles d'asiles comme nuisibles au développement de l'enfant, Pauline Kergomard crée l'école maternelle en 1881, tournée sur le jeu et sur le respect des besoins du jeune enfant. C'est l'apparition de l'enfant comme sujet à part entière. Ensuite, l'école maternelle ne cessera de prendre de l'ampleur et de jouer un rôle fondamental dans la scolarisation des enfants.

Tous ces courants ont eu comme résultats une transformation du statut du savoir qui se

traduit de nos jours, dans les textes officiels par des phrases comme «*l'élève au centre du système éducatif*». ⁸²

Le savoir désormais s'adapte à la structure de l'élève et non l'inverse et n'a plus d'ordre ni de dynamique propre. Il ne confère plus d'autorité au maître du simple fait de sa possession.

Dans ce contexte de changement de statut du savoir et ce depuis les années 70, la didactique du français s'est peu à peu constituée en discipline de recherche institutionnalisée. Née d'un projet politique de lutte contre l'échec scolaire mais restée un certain temps sous l'emprise de l'applicationnisme linguistique, la didactique du français s'est progressivement constituée, comme un champ de recherche avec ses méthodologies et ses objets d'étude spécifiques jusqu'à la mise en place récente de Masters dans plusieurs universités, qui ont succédé à des maîtrises et à des DEA d'orientation didactique. ⁸³

Bien que l'écrit, dans la littérature spécialisée, a toujours eu une place plus prépondérante que l'oral, nous allons voir maintenant de quelle manière la didactique de l'oral s'est-elle développée en interne de celle du Français en général à travers les prescriptions officielles ?

Ce rapide récapitulatif est divisé en plusieurs parties correspondant à des moments cruciaux du développement de la didactique de l'oral. ⁸⁴

Il débute donc par l'analyse des programmes de l'école élémentaire de 1923 et de 1938 qui font une place importante à l'écrit et au rôle déterminant du maître. Les échanges maîtres/élèves sont inexistantes et les cours magistraux est le seuls moyen de transmettre les savoirs.

Dans ce contexte dans lequel la primauté de l'écrit règne, l'oral n'est réduit, du côté des élèves qu'à sa fonction locutoire au service uniquement de l'écrit. En effet, il est indispensable de bien prononcer pour maîtriser l'écrit, afin de parler «*comme dans un livre*». L'oral est considéré comme un moyen de communication pauvre qui ne peut pas être enseigné de manière autonome. Effectivement, l'oral était révélateur de l'origine sociale et géographique ce qui était par conséquent très mal vu et mal accepté dans l'école républicaine.

Pourtant, dans les années 30, émergent des méthodes d'enseignement dites «*actives*» notamment la méthode Célestin Freinet qui sont en contradiction avec les méthodes d'enseignement préconisées par les Instructions Officielles.

Elles s'intéressent plus à la parole de l'élève et veulent établir une communication durable

⁸² Loi d'orientation de 1989

⁸³ HALTE, Jean-François, «La didactique du Français», 1992, France, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je ?, 127p

⁸⁴ DUPONT, Pascal, *op. cit.*, p 17 à p 55

entre ce qui se passe à l'école et dans la famille. D'ailleurs, ces influences se retrouvent après la Seconde Guerre Mondiale dans le rapport Languévin-Wallon préconisant vivement une évolution des pratiques d'enseignement.

Mais il faut vraiment attendre les années 60 pour que ces méthodes actives aient réellement résonance car cela correspond également à une volonté politique de démocratiser l'école et de scolariser le plus grand nombre d'élèves et d'ainsi d'en finir avec l'idée d'élite républicaine :

- en 1933, l'accès à la classe de sixième devient gratuit.
- l'allongement du temps de scolarité à 14 ans est décrété en 1936
- suppression de l'examen d'entrée en sixième en 1956
- la scolarité devient obligatoire jusqu'à 16 ans en 1959
- création du CES (Collège d'Enseignement Secondaire) en 1965
- puis création du collège unique en 1975, existant encore de nos jours

C'est donc dans ce contexte des années 60, nommé «*Le tournant communicatif*» que le statut de l'oral et des échanges dans l'école se voient modifiés selon quatre facteurs :

- la construction de l'unité linguistique de la France : le français est enfin devenu la langue commune de la Nation.
- une ambition politique affichée pour et par l'école : faire acquérir les compétences de communication qui sont nécessaires sur le plan professionnel, social ou culturel.

C'est ainsi que la publicité et les médias entrent dans l'école ce qui implique des approches plus contextualisées du langage. L'école est donc amenée à accueillir une plus grande diversité de discours et à prendre en compte la variation linguistique.

- le pouvoir intégrateur de l'école : effacer les inégalités sociales
- le rapport au langage étant pointé comme élément majeur d'explication de l'échec scolaire des milieux populaires et ce dès l'école élémentaire.

C'est ainsi que l'école maternelle apparaît comme le lieu privilégié où peut s'exercer l'enseignement de l'oral.

Laurence Lentin, dans ses différentes recherches met en évidence l'importance sur l'apprendre à parler mais aussi sur le passage de l'oral à l'écrit ainsi que sur le rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit.

Vient ensuite le Plan de Renovation de l'enseignement du Français issu du travail de la commission Rouchette en 1971.

Les préconisations contenues sont en totale contradiction avec la tradition pédagogique des IO

de 1923. Il y a ici une tentative de construire une pédagogie. L'aspect communicatif de l'oral y est valorisé et il est conseillé que «*la classe devienne un lieu où une place importante est accordée aux échanges oraux entre élèves, à la créativité, à l'expression*» (ROUCHETTE, 1971)

Les programmes de 1972 qui suivent, confirment ce changement de perspective et l'opposition entre langue parlée/familière et langue cultivée/littéraire n'existe plus.

En effet, jusqu' alors la Rédaction et l'Élocution étaient réunies dans la même matrice «*Langue Française*» mais à partir des programmes de 1972, les deux sous-disciplines sont séparées, distinguant deux modalités possibles pour exprimer ce que l'on pense.

De plus, le terme élocution va à terme disparaître et être remplacé par «*langage, outil de communication*».

Le rôle du maître va également changé car le statut de l'élève se voit modifié ; il devient apprenant et est au centre du système. Les échanges entre élèves sont également favorisés.

Dans les programmes de 1972 et les suivants (1977 et 1978), l'oral devient un objet d'enseignement à part entière avec l'apparition de formes scolaires plus structurées comme les débats et les enquêtes. Ces formes apparaissent aux yeux des enseignants comme susceptibles d'être enseignées et de s'inscrire dans une progression scolaire.

Enfin, l'oral prend une dimension transdisciplinaire qui peut le rendre attractif auprès des enseignants.

Cependant, malgré la valorisation des activités de communication et de leurs enjeux dans les années 70 par les IO, il existe encore un grand décalage entre ces descriptions et les étayages théoriques. On assiste ici à un retour de l'écrit.

La recherche reste focalisée sur les textes et discours écrits et la production d'écrit est un objet d'étude privilégié.

Le champ de l'oral est délaissé et les travaux qui lui sont consacrés sont épars pourtant dans les classes, les enseignants continuent de privilégier les interactions orales mais ne possèdent pas d'outils construits et pertinents pour aborder le domaine des échanges en classe.

Les programmes de 1985 prouvent ce repli et sont en net retrait vis à vis de ceux de 1972, qui mettent les activités de communication au second plan.

Plutôt que d'être enseigné, l'oral a plutôt vocation d'être surveillé et évalué. Le maître comme en 1923 et en 1938 tient une place prépondérante dans la conduite du dialogue pédagogique, écartant ainsi les interactions maître/élèves et élèves entre eux.

L'oral n'est véritablement pratiqué que dans les écoles maternelles qui privilégie son aspect expressif et son pouvoir de socialisation.

Pourtant, les années 90 représentent un nouveau tournant dans l'enseignement de l'oral ainsi que dans l'enseignement en général.

Le discours de Lionel Jospin dans le cadre de Loi d'Orientation de 1989 le prouve⁸⁵ :

«La maîtrise de la langue sous toutes ses formes orales et écrites, n'est pas l'affaire qu'une seule discipline : le Français. Toutes les disciplines concourent à une meilleure maîtrise de la langue par les enfants qui est au cœur des apprentissages.»

La brochure *«La maîtrise de la langue à l'école»* en 1992 découlant de cette volonté consiste à répondre aux difficultés mises en évidence dans les années 80 et de rapprocher ainsi la recherche, les textes prescriptifs et les pratiques.

La maîtrise de la langue est envisagée à travers des enjeux d'apprentissages, démocratiques, sociaux et psychologiques.

Pourtant les obstacles à un enseignement de l'oral subsistent et des questions émergent : Faut-il enseigner l'oral ? Quel oral enseigner ? Peut-on enseigner l'oral ?

Mais comme les textes officiels inscrivent l'oral dans le champ de la classe et lui donnent une dimension transversale et que le rapport annuel de l'inspection générale en 1997 qui affirme que le français soit la base de la polyvalence des maîtres du premier degré, font que l'accent est à nouveau mis sur les échanges en classe bien que la mise en place soit toujours difficile.

Les chercheurs s'intéressent donc également au champ de l'oral.

Elisabeth Nonnon dégage trois niveaux de traitement des enjeux de l'oral :

- premier niveau : identitaire, relationnel et social
- second niveau : médiateur privilégié pour construire les connaissances
- troisième niveau : compétences langagières spécifiques

C'est à ce moment là qu'émerge le groupe *«Oral»* de l'INRP coordonné conjointement par Gilbert Turcot, Michel Grandaty et Caroline Le Cunff, travaillant sur les échanges langagiers en situation d'enseignement et d'apprentissage ainsi que sur le fait qu'il est possible de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines en mettant en avant les notions de conduites discursives (par exemple, raconter, argumenter, réfuter, expliquer) et de tâches discursives (raconter avec le support livre, seul ou à plusieurs...).

Les chercheurs suisses Dolz et Schneuwly., quant à eux, privilégient d'enseigner l'oral par l'intermédiaire de genres sociaux bien délimités (l'interview radiophonique, l'exposé oral, le

⁸⁵ JOSPIN, Lionel, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, discours du 15 février 1990

débat régulé, et la lectures à d'autres) ce qui rendrait l'enseignement de l'oral plus objectif et plus facilement transmissible.

2-2-2 Les difficultés à l'appréhender de la part des enseignants

L'enquête auprès d'enseignants (tous intervenants à l'école élémentaire, tous postes et âges confondus) sur leurs conceptions de l'oral, sur ce qui leur paraît judicieux et possible d'enseigner, que proposent Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane⁸⁶, démontre une hétérogénéité de croyances et de pratiques prouvant que son enseignement n'est pas si simple car pouvant être interprété de différentes manières.

Elles mettent en évidence l'intérêt que tous portent à cette question au vu de la longueur des réponses des intéressés notamment chez les enseignants de la maternelle où apprendre à parler est un objectif majeur.

À la question faisant référence aux représentations de l'oral, une majorité de personnes interrogées assimilent oral et communication.

L'oral est donc le moyen de communication le plus important, le plus utilisé et le plus spontané à l'école primaire, afin d'entrer en contact avec tous ses protagonistes (enfants et adultes).

Pour ces enseignants, la communication orale favorise la cohésion sociale dans l'école afin de la répercuter plus tard dans la société quand les enfants auront grandi.

L'oral est aussi considéré, mais plus par les enseignants du cycle 2 ou 3, comme complémentaire par rapport à l'écrit notamment pour les enfants en difficulté face à lecture et l'écriture. Cela leur permet de compenser leurs lacunes à l'écrit.

Il en est ressorti également que l'oral à l'école est un bon moyen d'expression qui permet d'exprimer ses émotions et d'extérioriser ses pensées.

Concernant les aspects cognitifs de l'oral, les conduites discursives les plus citées sont l'argumentation, la formulation d'hypothèses et l'explication. De plus, beaucoup s'accordent à dire qu'il permet aussi d'apprendre, de clarifier sa pensée.

Curieusement, l'oral en tant que moyen d'enseignement est peu mentionné. Les plus anciens disent qu'il sert à «*transmettre les savoirs*», les plus jeunes préfèrent parler de lui comme moyen de «*recueillir les conceptions et connaissances de l'élève*».

Si la majorité se rejoint sur le fait qu'il est important de pratiquer l'oral pour maîtriser l'écrit,

⁸⁶ GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie, *op.cit.*, p 42-p 79

il y a très peu d'enseignants qui considèrent l'oral comme un objet d'enseignement qui nécessiterait une didactique, une pratique, une progression et une évaluation spécifiques au même titre que d'autres disciplines.

Toujours lors de cette même enquête, aux questions «*Que peut-on enseigner à l'école ?* » et «*Qu'est-ce qui vous paraît difficile d'enseigner ?* », une attitude contradictoire au sein des enseignants se dégage. Si l'aspect communicationnel de l'oral paraît évident aux enseignants, quand il s'agit de l'enseigner, ils mettent en avant les mêmes normes que l'écrit (emploi de connecteurs, phrases correctes, compréhensibles...). En effet, les aspects linguistiques paraissent comme enseignables contrairement à l'écoute qui apparaît comme intéressant à travailler mais très difficile.

Pour beaucoup d'entre eux, la pratique de l'oral en classe se présente essentiellement sous la forme de pratique des genres oraux artistiques comme la récitation de poésies, de comptines, la lecture à voix haute, le chant ou bien encore le théâtre ainsi que sous la forme d'exposés ou de comptes-rendus en maternelle sans oublier les situations de communications en maternelle intégrées dans les rituels à travers l'élaboration du cahier de vie.

Pour conclure sur cette enquête et en vue de donner des pistes de réflexion pour la formation des enseignants, les auteurs de «*Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*»⁸⁷ préconisent entre autres, de considérer la production orale comme une activité cognitive complexe en écartant son aspect «*brouillon*» et «*naturel*», et de faire prendre conscience de son mode de fonctionnement propre avec ses aspects linguistiques spécifiques ainsi que des repères pour l'évaluer et le faire évaluer par les élèves eux-mêmes.

Afin que l'oral soit un véritable objet d'enseignement avec des objectifs précis, des repères pour pouvoir établir une progression et des évaluations permettant de mesurer le travail effectué, une réflexion doit être parallèlement menée sur le rôle et l'importance de la parole du maître qui ne doit pas monopoliser à elle seule «*l'oral*» en classe. Si elle n'en demeure pas nécessaire, de par son étayage ou de ses interventions pertinentes pour déclencher ou enrichir la parole des élèves, la parole du maître doit être prise en considération pour mieux la contrôler.

Ces perceptions différentes se retrouvent également chez les enseignants du secondaire comme le révèlent deux études effectuées par Lizanne Lafontaine (LAFONTAINE, 2008 &

87 GARCIA-DEBANC, Claudine et PLANE, Sylvie, *op. cit.*, p 42 à p79

LAFONTAINE et MESSIER, 2009)⁸⁸ faites au Québec à partir de questionnaires auprès de vingt-cinq enseignants et mille deux cents élèves, portant sur leurs pratiques et perceptions liées à l'enseignement de l'oral.

Il en résulte que l'enseignement donné et reçu se fait essentiellement par transmission de consignes, par rédaction de la présentation orale ainsi que par des situations de communication proposées par les manuels sans réel apport de stratégies d'enseignement d'oral. Il en résulte donc que cet enseignement de l'oral est loin d'être un enseignement explicite. Effectivement, ce n'est pas en leur disant simplement de rédiger leur exposé oral qu'on leur enseigne comment utiliser une intonation adéquate, poser des questions ou employer des marqueurs de relation propres à l'oral par exemple.

Certains d'entre eux disent de manière honnête qu'ils ne l'enseignent pas du tout car ils ne savent pas comment faire ou reproduisent ce qu'ils ont connu quand ils étaient élèves.

Ils affirment en effet qu'ils ne voient pas trop ce que le l'oral peut apporter chez leurs élèves car ils ne semblent selon eux, en tirer des apprentissages transférables.

Cette difficulté à définir l'oral mais aussi à l'enseigner est liée à la «*professionnalité de l'enseignant*» comme le souligne E. Nonnon⁸⁹ dans cette citation :

«La conception de l'enseignement de l'oral engage une définition de la professionnalité de l'enseignant. La pratique de l'oral met toujours en jeu sa personne, partie prenante de la relation où s'exerce la parole des élèves, son mode d'intervention, le fonctionnement de sa parole : c'est un lieu privilégié de sa compétence professionnelle.»

2-3 L'analyse des conceptions des élèves

Lors de cette enquête menée par Lizanne Lafontaine, les élèves interrogés affirment être passifs et s'ennuyer lors des présentations orales de leurs camarades.

Si l'oral, comme nous l'avons vu, fait partie intégrante du français, du moins dans les Instructions Officielles, les élèves ne semblent pas trop être concernés pour autant.

Lors de mon année de préparation au CAFIPEMF, j'avais accueilli dans la classe de CE1, pour une matinée, six CE1 d'une autre classe. Les élèves et moi commencions notre journée à notre habitude par des «*Quoi de neuf ?* ». Puis, nous enchaînions sur le programme

⁸⁸ LAFONTAINE, Lizanne, *op. cit.*, p 6 à p7

⁸⁹ NONNON, Élisabeth, *op. cit.*, p 109

de la journée où les élèves écoutaient ce que nous allions apprendre et où ils pouvaient poser des questions pour en savoir plus et pendant ce quart d'heure qui regroupait ces activités orales d'émission et de réception, les autres CE1 faisaient du travail de copie et d'écriture donnés par leur enseignant et se sont dits tout bas : *«Tu as vu, il est 9 H20 et ils n'ont même pas commencé à travailler»*.

Les élèves de ma classe n'ont pas entendu cette remarque et il aurait été intéressant que je relève ces propos et que je les relate à mes élèves pour voir leurs réactions afin de dégager ainsi leurs représentations sur ce rituel ou pour entamer un éventuel débat avec les autres CE1.

De plus, ayant été brigade départementale pendant deux ans en Ariège, combien de fois j'ai été confrontée à des classes entières, quelque soit le niveau, qui n'ayant pas toute l'intégralité de la consigne et ayant repéré vaguement le but de l'activité se lançaient directement dans l'exécution écrite. Et quand je leur demandais de reformuler la consigne ou de comparer ce qu'ils étaient en train de faire avec la consigne complète, les élèves étaient surpris par cette démarche et il était facile de se rendre compte qu'ils étaient peu habitués à écouter, que ce soit la parole de leurs pairs ou celle du maître.

La question d'avoir une classe plutôt *«sage»* ou plutôt *«active»* se pose ici clairement.

Il se vérifie souvent qu'une classe où les élèves travaillent individuellement est plus silencieuse (et ces moments sont évidemment indispensables et nécessaires pour structurer une notion par exemple) qu'une classe où les élèves, échangent, débattent en groupe classe ou par équipes de 2 ou de 3 .

Je voudrais terminer cette analyse par une enquête INRP *«L'écrit en CM2 et en 6è : images et réalités, Études de Linguistique appliquée, n° 71, 1988»* réalisée en CM2 et en 6ème ⁹⁰par Isabelle Grellet, Daniel Manesse et M-A Montchablon qui montre l'importance du sens et de la lisibilité des apprentissages pour les élèves qui ne sont pas toujours présents dans l'enseignement du Français .

«La technique du "rédiger" ne s'enseigne pas et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leurs pratiques d'enseignement sur le trio linguistique, orthographe, grammaire et conjugaison.

Quant aux élèves,

leur vision de l'écrit est une sorte de caricature de celle de leurs maîtres : "l'exercice royal"(la rédaction) passe bien après la grammaire et l'orthographe le français en

90 HALTE, Jean-François, *op. cit.*, p 101 à p 102

effet, et surtout en CM2 se limite au trio "conjugaison, orthographe, grammaire" et tout le reste est littérature [...]c'est la norme qui tape à l'œil.»

Si cette enquête concerne l'écrit et non l'oral, elle a le mérite de montrer combien l'enseignement et l'apprentissage sont liés et que les conceptions des enseignants et des élèves sont très proches.

Enfin, si les élèves peuvent hiérarchiser aussi catégoriquement et facilement les disciplines de l'écrit entre elles, il est facilement imaginable au vu de la situation actuelle de l'enseignement de l'oral comment ils peuvent considérer et percevoir l'oral par rapport à l'écrit.

2-4 -L'analyse de la transposition didactique de l'oral

Ces différentes analyses montrent en matière d'enseignement/apprentissage de l'oral, le véritable écart qui existe souvent entre le savoir savant et les prescriptions officielles puis entre ces prescriptions et la mise en œuvre des enseignants dans les classes et enfin entre ce qui est enseigné et ce qui est appris du côté des élèves.

Ces processus peuvent se regrouper en seul terme : la transposition didactique.

La transposition didactique c'est «*le processus par lequel un élément du savoir savant devient une connaissance à enseigner puis un objet d'enseignement.*»(CHEVALLARD 1985, réédité en 1991)⁹¹

Il existe trois types de transposition :

-transposition externe ou première transposition. L'enseignant est externe à cette transposition puisqu'il s'agit du passage du savoir savant au savoir à enseigner.

-transposition interne ou seconde transposition. Cette transposition est à la charge totale de l'enseignant qui est responsable de lire et de comprendre les programmes afin de rédiger ses documents de préparation de classe (programmations/ progressions, fiches de préparation...)

-enfin, la troisième transposition est l'apprentissage des élèves, c'est-à-dire les écarts entre les contenus enseignés et ceux réellement appropriés par les élèves, ce que l'on peut mesurer à travers par exemple les recherches sur l'évaluation des écrits des élèves ou l'analyse de leurs productions écrites ou orales.

En fait, malgré l'intérêt des chercheurs sur ces différents niveaux de transposition et

91 BERGEAUT, Jean-François, Master OMSPI, Cours UE 355, «Actualisation et approfondissement», 4 novembre 2011

l'évolution des programmes, on peut s'apercevoir que les écarts successifs entre les différents niveaux sont présents et que parfois les croyances d'antan persistent encore dans les représentations ou les habitus professionnels malgré des prescriptions officielles récentes et allant clairement contre ces pratiques.

Ce fut le cas pour les IO de 1972 qui avaient la volonté de rompre avec les programmes antérieurs et de donner envie aux enseignants d'enseigner l'oral pour ce qui l'est (et non plus uniquement par rapport à l'écrit) mais aussi de manière transversale. Pour autant, le résultat fut l'inverse car les enseignants étaient démunis par manque d'outils et de supports que la recherche ne pouvait pas donner car elle continuait à s'intéresser malgré tout à l'écrit. Ce qui aboutit dans les IO de 1985 à un retour en arrière significatif laissant la pratique orale à l'écart. La percée tardive des méthodes dites actives en est un autre exemple significatif. Il a fallu attendre l'après-guerre pour que ces méthodes soient relayées par l'Institution afin que les enseignants puissent se les approprier mais le résultat n'est pas toujours garanti.

Pour que la ou les transposition(s) didactique(s) soient efficaces, comme nous l'avons vu, il faut que tous les participants soient volontaires et réceptifs.

Il me semble maintenant important de parler ici d'un protagoniste que nous avons pas évoqué dans cette étude et qui me semble pourtant primordial : les parents et la famille qui attendent énormément de l'école pour leurs enfants.

Et cela pourrait être le maillon manquant pour que chacun soit véritablement convaincu qu'un enseignement de l'oral structuré soit nécessaire dans la scolarité des élèves.

Si la pression de la société était la même pour l'écrit que pour l'oral, il serait fort probable que les élèves aient un autre regard sur l'oral à l'école et de réelles compétences orales qui puissent leur servir dans leur vie.

2-5 L'analyse du champ des contraintes

La réalisation didactique effective va se dérouler dans une classe de 6ème dite de «*remédiation-lecture*» dans le collège où j'ai effectué mon stage d'observation.

Le but de ces classes est de faire maîtriser le français aux élèves concernés et ce, dans toutes les disciplines.

Ce n'est pas un dispositif officiel mais une initiative prise par le proviseur et les enseignants face un nombre important d'élèves en difficulté de lecture.

Ce sont donc des groupes de besoin uniquement ciblés sur les classes de sixième et de cinquième afin de donner plus de temps aux élèves fragiles en lecture.

Ces groupes sont formés à partir des évaluations nationales CM2 ou d'évaluations par les professeurs de français lors des premiers jours de la première période faites ainsi qu'à partir des PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative) s'ils existent. L'enseignante partenaire m'a dit que cela pouvait varier suivant les années mais qu'il est plus pratique de faire ces évaluations en fin de CM2 que plutôt en début d'année impliquant des changements de classe pour les élèves concernés.

Comme ce n'est pas un dispositif officiel, l'enseignante partenaire ne peut pas donner de pourcentages sur le taux de réussite des élèves car à part la volonté affichée du collège de prendre en compte ces difficultés, il n'y a pas d'autres moyens financiers ou humains à leur disposition.

Si la transversalité de la langue est un objectif clair de ce dispositif, l'enseignante partenaire déplore le manque de cohérence sur le terrain entre les professeurs de français des trois classes concernées mais également entre tous les enseignants intervenant dans ces classes.

Elle évoque pour certains la peur de «*ne pas faire le programme*» et de se faire pénaliser par la hiérarchie lors des inspections.

A part les conseils de classe, il n'y a pas de réunions prévues pour harmoniser les pratiques ou les attendus.

Par contre, lors des conseils de classe du premier trimestre de cette année, pour les deux classes dont elle s'occupe, il a été décidé de proposer à quatre élèves (deux élèves par classe) de finir l'année de sixième dans une classe «*normale*». Ils ont refusé.

Pour la troisième classe, elle ne sait pas si on a proposé cela à des élèves.

De plus, elle estime sur les trois classes de «*remédiation-lecture*»,

-qu'un tiers des élèves ne connaît pas les graphèmes.

-qu'un tiers des élèves déchiffre lentement sans véritablement comprendre.

-que le dernier tiers déchiffre et comprend.

La classe qui nous intéresse est la 6ème B avec 24 élèves.

Dans la séquence didactique, il est prévu onze séances qui vont se dérouler entre le lundi 13 janvier et le vendredi 1er mars (troisième période de l'année scolaire).

L'enseignante partenaire est libre de programmer les séances quand elle veut. Nous avons fixé ensemble les dates des séances auxquelles j'assisterai et/ou que j'enregistrerai :

- la séance 1 : les représentations des élèves
- la séance 2 : production initiale
- la séance 10 : séance de réinvestissement
- la séance 11 : production finale.

Le matériel utilisé et commun pour toutes ces séances sera :

- des contes enregistrés suivant les objectifs de séance par un lecteur «*expert*», un élève «*lecteur autonome*» et par un élève «*lecteur fragile*» sur PC ou sur dictaphone
- les contes étudiés sur papier
- une affiche collective de la classe des critères trouvés par les élèves pour une mise en voix correcte d'un conte
- un portfolio individuel pour les élèves

Si le matériel vidéo aurait été pertinent et intéressant à utiliser pour évaluer notamment la langage non-verbal des élèves en situation de lecture à haute voix, il a été impossible pour moi d'avoir un tel matériel à ma disposition à Mayotte, malgré mes demandes auprès du collège, de la circonscription dans laquelle je travaille ou encore du Vice-Rectorat.

C'est ainsi que les productions des élèves ont été uniquement enregistrées avec mon dictaphone personnel et pour le recueil des données liées à la compétence communicative (prise en compte de l'auditoire, attitude, gestes, regards, postures...), j'ai écrit directement les remarques sur les grilles pour chaque élève et pour chaque production.

De plus, nous voulons analyser dans cette étude l'évolution des représentations des élèves par rapport à la l'oral et à la lecture à voix haute entre le début et à la fin de la séquence. Pour cela nous utiliserons les deux entretiens des trois élèves cibles.

3-La conception et l'analyse à priori :

Pour cette analyse, j'ai plutôt opté pour un script didactique qui va analyser les variables «*pertinentes*» au regard de l'objectif choisi, une par une, découlant directement des analyses à priori menées en amont.⁹²

C'est un découpage technique et une approche analytique de l'ingénierie didactique.

Ce script détaille en particulier:

- les variables macro didactiques portant sur la structure d'ensemble au niveau de la séquence.

⁹² CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, Cours UE 354, *op.cit.*

-les variables micro-didactiques plus centrées sur les activités des élèves au niveau de la séance en elle-même.

-les variables processuelles qui touche le ressenti de l'élève et le domaine de la méta-cognition.

-les variables relatives au cadre et au dispositif. Ce sont des variables pédagogiques qui s'intéresse plus particulièrement aux différentes conditions de la mise en œuvre dans la séance.

VARIABLES DE COMMANDES (BRU 1991)⁹³	
1-Variables macro didactiques	
Variables	Modalités (options retenues pour l'ingénierie didactique)
Quels contenus enseigner ?	A travers l'étude du genre formel « <i>Lectures à d'autres</i> » : -prendre conscience de la situation de communication -comprendre la structure du texte pour mieux le restituer à l'oral -connaître et maîtriser les critères d'une bonne mise en voix
Comment organiser le cycle?	-Une séquence de onze séances organisées en ateliers d'analyse et de pratique
Comment structurer les leçons?	-Séances qui alternent phase collective de rappel et de mise en commun avec phase de recherche et d'entraînement en équipe.
2-Variables micro-didactiques	
Variables de structuration et mise en œuvre des contenus	
Variables	Modalités (options retenues pour l'ingénierie didactique)
Dans quelle situation vérifier les acquisitions des élèves ?	-Trois productions prévues : initiale (séance 2) dite « <i>situation didactique de référence</i> » (BODA, RECOPE, 1991- ⁹⁴), intermédiaire (séance 7) et finale (séance 11) -La séance 1 qui permet de dégager les

93 CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, UE 354, Diaporama «Conception et analyse à priori », 20 décembre 2011, diapo 13

94 CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, UE 354, Diaporama «Conception et analyse à priori », 20 décembre 2011, diapo 29

	<p>représentations initiales des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> -Des rappels réguliers dans chaque début de séance grâce à la grille de critères élaborée collectivement avec les élèves -Lors des entretiens prévus avec les élèves cibles (en début et en fin de séquence) avec comme support leurs enregistrements et le contenu de leur portfolio.
Comment organiser et hiérarchiser les contenus pour les rendre accessibles aux élèves (prise en compte de l'hétérogénéité)	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilité de varier la taille des supports : contes entiers ou seulement paragraphes, voire une seule phrase pour certains. -Recherche et entraînement individuel et/ou en équipe hétérogène -Prise en charge d'un groupe d'élèves par l'enseignant en leur lisant le conte entier au préalable pour leur favoriser la compréhension.
3-Variables processuelles	
Variables	Modalités (options retenues pour l'ingénierie didactique)
Comment motiver et entretenir la motivation chez les élèves ?	<ul style="list-style-type: none"> -Le projet final de la séquence est d'enregistrer des contes mahorais à l'attention d'autres classes. -Élaborer le jeu «<i>Retrouve le bon conte</i>» en milieu de séquence pour que les autres classes retrouvent le titre du conte à partir d'un enregistrement.
Comment dévoluer le problème à l'élève ?	<ul style="list-style-type: none"> -A partir de ses propres représentations, de son expérience et d'écoutes de divers enregistrements de lecteur expert, d'élève «<i>lecteur autonome</i>» et de lecteur «<i>fragile</i>», l'élève va cerner les différents aspects inhérents à une lecture à haute voix .
Quelles notions « <i>techniques</i> » aborder avec les élèves pour faciliter leur compréhension ?	<ul style="list-style-type: none"> -La mise en voix d'un texte implique : -la prise en compte de l'auditoire (absent ou présent) -la compréhension du texte écrit (différence entre

	<p>parties dialogales et narratives, repérage des sentiments des personnages)</p> <p>-les différentes compétences phoniques (parler distinctement, respecter les groupes rythmiques, la ponctuation, choisir la bonne intonation...)</p>
Comment contrôler les apprentissages ?	<p>En plus des évaluations sommatives que représentent les productions finales, une évaluation formative se fera tout au long de l'apprentissage, à chaque séance à l'intérieur de chaque équipe ainsi que par les pairs et l'enseignant.</p> <p>-Le choix fait par les équipes des locuteurs puis expliqué après chaque prestation traduira de leurs positions vis à vis du savoir à acquérir.</p>
4-Variables relatives au cadre et au dispositif	
Variables	Modalités (options retenues pour l'ingénierie didactique)
Comment organiser l'espace didactique pour chaque groupe ?	<p>-Bouger les tables de la classe suivant les différentes phases de la séance :</p> <p>-Alternier les phases collectives avec des élèves assis à leurs tables avec des phases individuelles et/ou d'équipes où chacune d'elles aura un espace à elle pour chercher, s'entraîner, changer de rôle (auditeur/locuteur)</p>
Combien de temps faire durer les situations d'apprentissage ?	<p>-Des séances entre quarante cinq et soixante minutes sans aller au-delà exceptée pour la séance 10 qui est une séance de réinvestissement dans laquelle sera proposée quatre ateliers tournants de vingt minutes chacun afin de réviser toutes les notions vues dans la séquence.</p>
Combien de répétitions doivent effectuer les élèves ?	<p>-L'important c'est que tous les élèves participent régulièrement de manière autonome ou aidée par ses pairs ainsi que par l'enseignante mais chacun doit s'exercer et lire à voix haute.</p> <p>-Le rôle d'auditeur est également important</p>

	puisque l'évaluation par les pairs fait partie de l'apprentissage. Il n'y a pas besoin de maîtriser la lecture pour donner son avis par rapport aux critères trouvés en classe.
Comment regrouper les élèves ?	-Former des équipes hétérogènes pour créer de la stimulation et pour qu'il y ait entraide mais que chacun ait un rôle précis (auditeur/ locuteur) à jouer.
Quels médias et supports utiliser pour la transmission des consignes ?	-Consignes orales et écrites au tableau ou sur feuille, reformulées par les élèves.

Ces choix que j'ai présentés et hiérarchisés vont pouvoir permettre aux élèves d'oser parler et lire peu importe leur niveau actuel de lecture.

Le projet concret de lire pour les autres permet d'avoir une motivation supplémentaire.

L'enregistrement permet également de s'écouter et d'écouter les autres en vue d'améliorer la prestation.

De plus, travailler en équipe hétérogène avec des supports variés selon les besoins des élèves va dans le sens d'encourager la participation de tous à cette séquence.

Voici les hypothèses que j'avance et je vérifierai lors de la mise à l'épreuve et de l'analyse à posteriori :

-apprendre un objet bien délimité en utilisant régulièrement différents outils (grille et portfolio) puis au terme de la séquence, réaliser une production orale contextualisée, pourrait aider les élèves à s'engager dans la production orale et à progresser.

-cette séquence didactique pourrait permettre de désinhiber les élèves cibles face à un texte à lire ainsi que dans une situation d'échange et d'analyse.

-une séquence organisée et hiérarchisée en plusieurs objectifs autour d'un genre formel permettrait aux enseignants de prendre conscience que l'oral est un objet d'enseignement et de sa possible mise en œuvre en classe.

-montrer que si les enseignants prennent conscience des contenus, les élèves auraient plus de facilités à s'approprier l'oral en tant qu'objet d'apprentissage.

4-La séquence didactique :

Voici la séquence didactique qui découle des différentes analyses précédentes et du script didactique présenté :

La lecture à d'autres de contes mahorais en collège/classe de 6ème

PROBLEMATIQUE

«En quoi la pratique et l'enseignement du genre formel "La lecture de contes mahorais à d'autres" améliorerait les capacités langagières des élèves de collège en difficulté et favoriseraient leur prise de conscience ainsi que de leurs enseignants sur le fait que le français, langue orale, soit un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière à fortiori avec des élèves qui doivent utiliser une langue qui n'est pas leur langue maternelle ?»

OBJECTIF GENERAL DE LA SEQUENCE

La séquence vise avant tout l'apprentissage **d'une gestion consciente de la lecture de conte à d'autres.**

«La technique que les élèves acquerront leur sera utile dans de nombreuses activités scolaires nécessitant la lecture d'un texte en classe - même si ce texte appartient à un genre autre que celui de la narration : présentation d'une production personnelle ou d'un groupe, lecture d'un document lors d'un exposé ou d'une conférence, lecture d'un poème» .⁹⁵

OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA SEQUENCE

•Liés à la situation de communication

-prendre en compte l'auditoire (adaptation et mise en valeur du texte en fonction de la présence d'auditoire ou non)

•Liés au sens et à la structure du texte

-analyser l'organisation du texte (repérer les différentes parties : narration, dialogues)

•Liés à la mise en voix

-maîtriser les capacités associées à la mise en relation grapho-phonétique

-respecter la ponctuation

⁹⁵ DOLZ, Joaquin, SCHNEUWLY Bernard, *op.cit.*, p190

- respecter les groupes rythmiques
- marquer les pauses
- adapter son intonation
- parler distinctement, articuler

DESCRIPTIF DE SEQUENCE

Séance 1 :

-dégager les premières représentations sur les critères de mettre en voix un conte

1-**Présentation de la séquence et de son objectif** (en collectif) : lire des contes mahorais à d'autres classes

2-Dégager les représentations des élèves :Lecture de contes à d'autres :Qu'est-ce que c'est ?

Les élèves donnent des propositions que l'enseignante écrit sur une affiche . Elle leur demande pourquoi c'est important.

3-Écouter un conte mahorais enregistré par un lecteur expert pour compléter les propositions.

4-Écrire, compléter si besoin l'affiche en collectif et leur demander pourquoi ils ont compris.

5-**Présentation de l'outil portfolio** : expliquer aux élèves sa fonction, son utilisation, son intérêt.

Séance 2 : (par équipe) PRODUCTION INITIALE

Matériel élève : un fragment de conte avec parties narratives et dialogales distinctes pour chaque équipe

-lire un fragment de conte mahorais

1-**Présenter le travail** : lire un extrait de conte en tenant compte des remarques de l'affiche et s'enregistrer pour vérifier si c'est bien lu

Rappel par les élèves des critères trouvés la séance précédente.

Lecture d' un conte mahorais «*La voleuse de keya*» : l'enseignante ou les élèves qui peuvent le lire

2-Par équipe de 3 : donner la grille d'observation élaborée en séance 1 et un fragment de contes.

Entraînement par équipe : 1 lecteur/2 auditeurs : un lit en tenant compte des parties repérées et des différents passages et les autres l'écoutent en fonction de la grille. **Possibilité de passer**

plusieurs fois, de changer les rôles ou de le lire à 3 voix (20 min)

3- Explicitation des choix des équipes sur le choix des lecteurs.

Passage de certaines équipes ou écoute de certains enregistrements dans les équipes et par rapport aux critères et au choix de la lecture = discussion collective et rajout de nouveaux critères sur l'affiche collective si besoin

4-Les élèves rajoutent la grille tapée avec la date dans leur portfolio individuel.

Séance 3 : (en individuel ou par 2 suivant le choix de l'enseignant)

Matériel élève : la grille de la classe tapée en petit format

-comparer un même conte et dégager d'autres critères importants pour la lecture d'un conte à d'autres

1-Présenter le travail du jour : écouter le même conte lu par trois personnes différentes et trouver qui lit bien et pourquoi, et ce qu'il faut faire.

(Possibilité que l'enseignant remplace l'enregistrement du lecteur expert pour qu'ils voient l'attitude à adopter face à un auditoire.)

Écouter le même conte mahorais lu par un élève lecteur débutant/élève bon lecteur/l'enseignant (prestations préalablement enregistrées)

-Écoute **globale (1 fois)** dans un premier temps : les élèves disent de quoi cela parle, leurs impressions

-Écoute **analytique (2 fois)**: les élèves avec leur grille cochent, peuvent écrire des remarques s'ils le peuvent.

2-Mise en commun des résultats et des remarques tirées des comparaisons : compléter collectivement avec les nouveaux critères l'affiche de la classe et les grilles individuelles.

3-Les élèves mettent tous les documents de la séance du jour dans leur portfolio individuel.

Séance 4 : (2 séances de 40 min assez proches dans le temps)

-trouver que les parties identifiées soit des parties dialogales ou narratives

1-Présentation du travail aux élèves : trouver l'utilité des parties entourées

Écouter le conte enregistré de la séance précédente :

-écoute **globale (1 fois)** : rappel du thème du conte, des personnages, du lieu par les élèves

-écoute **analytique collective**, assistée avec l'enseignant : distribution du conte écrit

avec les parties clairement identifiées.

L'enseignant s'arrête à chaque partie pour que les élèves voient la correspondance .

2-Les élèves doivent identifier les passages où l'on parle et où l'on raconte sur le texte écrit en gros au tableau (en équipe ou en individuel suivant les élèves).

3-**Mise en commun** et **discussion** de l'importance de ces parties identifiées et de leur rôle dans la mise en voix.

4-**Possibilité de faire passer des élèves volontaires** pour mettre en voix les parties narratives et dialogales.

5-**Rajouter les nouveaux critères** sur l'affiche collective et/ou individuelle.

6-Les élèves mettent dans leur port folio leur travail, les documents de la séance.

-identifier les parties narratives et dialogales

1-**Rappel par les élèves** de ce qui a été fait la séance dernière et **présentation du nouveau travail : identifier les parties dialogales et narratives d'un autre extrait du conte.**

Rappel du conte par les élèves : les personnages, l'action...

2-**Distribution d'un autre extrait écrit du conte (en individuel, par équipe selon les choix de l'enseignante) :** ils doivent trouver les parties narratives «où l'on raconte» et les parties dialogales «où les personnages parlent».

3-Mise en commun **par équipe** (s'il y en a) **ou collective** : les élèves confrontent leurs résultats et se mettent d'accord.

4-Entraînement **par équipe** : un narrateur, un qui lit les dialogues, un auditeur. Possibilité de changer les rôles.

5- Explicitation des choix des équipes.

Passage des équipes volontaires et par rapport aux critères de la grille = discussion collective

6-Mettre les documents de la séance dans le portfolio.

Séance 5 : (60 min)

-repérer les sentiments des personnages et les mettre en voix

1-**Présentation du travail du jour :** repérer les paroles des personnages et dire leurs sentiments, comment ils sont.

Rappel par les élèves des différentes parties d'un conte et de leurs fonctions.

2-Par équipe ou en individuel : A partir de dialogues sélectionnés écrits, en individuel, chercher quels sont les sentiments exprimés par le ou les personnage(s) et écrire le nom de ces sentiments dans les cadres.

-Par équipe de 3, mise en commun des travaux individuels dans un premier temps puis préparation d'une lecture expressive de ces passages : 1 lecteur/2 auditeurs.

-Passage de lecteurs volontaires : la classe doit trouver les sentiments exprimés

3-Mise en commun sur les prestations et les nuances de sentiments choisis par les équipes

4-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 6 :

Matériel élève : le conte (ou l'extrait) en grand format pour la classe, le conte en petit format pour les élèves, feutre/stylo/fluo

-identifier les parties narratives, dialogales

-repérer les paroles des personnages et identifier leurs sentiments

1-Rappel par les élèves de ce qui a été fait la séance précédente et comment on peut retrouver les parties dialogales et narratives.

Présentation du travail du jour.

Écoute d'un nouveau conte enregistré, par équipe de 3.

-écoute **globale** (1 fois) : les élèves repèrent le thème, les personnages, le lieu, l'action, le sens...

-écoute **analytique** (2 fois) : 1ere fois sans texte, puis 2eme fois avec texte à l'appui, les équipes ou en individuel trouvent les parties narratives et dialogales.

2-Discussion au sein des équipes

3-Avec un surligneur, elles doivent repérer les parties narratives et dialogales.

Les équipes doivent trouver les paroles des personnages et des indices sur leurs sentiments, leurs attitudes.

4-Mise en commun des réponses des équipes à l'aide du texte écrit en grand format : validation des parties ou non avec la mise en voix faite par les équipes.

L'enseignant met en évidence sur le grand texte les parties, les parties narratives, dialogales et les indices (guillemets, indices...).

5-Mise en voix du conte par plusieurs élèves d'équipes mélangées en tenant compte des

parties et des indications retenues par la classe.

6-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 7 :PRODUCTION INTERMEDIAIRE (jeu élaboré à destination d'une autre classe)

Matériel élève : les 3 contes en grand format au tableau, le conte choisi par les équipes avec les parties identifiées à disposition des élèves, 3 titres grand format au tableau

-réaliser une lecture à destination d'une autre classe sous forme de jeu de devinettes

Jeu «Retrouve le bon conte» (1)

1-Présentation du jeu et de sa fonction dans la séquence d'apprentissage : rappel par les élèves de ce qui a été appris grâce à l'affiche.

2-Des titres de contes mahorais «M 'bouatnasa» et «Moussa et l'anneau du sultan» sont au tableau (les équipes choisissent un titre et l'enseignant donne le texte correspondant aux équipes).

3-Par équipe : les élèves en individuel lisent silencieusement puis le découpent en parties/repèrent les dialogues.

4-Mise en commun dans les équipes

5-Mise en commun dans la classe et discussion sur les différentes parties : textes écrits en grand format

6-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 7 :PRODUCTION INTERMEDIAIRE (jeu élaboré à destination d'une autre classe)

Jeu «Retrouve le bon conte» (2)

1-Distribution des contes avec les différentes parties et les dialogues mis en évidence.

2-Entraînement par équipe : un lecteur/deux auditeurs : un lit en tenant compte des parties repérées et des différents passages et les autres l'écoutent en fonction de la grille. Possibilité de passer plusieurs fois, de changer les rôles mais à la fin les trois doivent le lire aux autres pour que les autres trouvent le titre. (20 min)

3-Écoute de certains enregistrements : discussion et émergence de **nouveaux critères dus à l'absence visuelle des lecteurs = compléter la grille d'écoute.**

4-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 8 :

Matériel élève : enregistrement d'un extrait de conte

-identifier les mises en voix fautives (débit, respiration...)

1-**Rappel par les élèves** de tout ce qu'il faut faire pour une mise en voix correcte grâce à l'affiche de la classe et aux grilles individuelles.

2-Écoute intégrale de passages puis fragmentée ou de la part de l'enseignant, avec des défauts majeurs portant sur la respiration, le débit, l'intensité, l'articulation, la tenue de la voix

Les élèves écoutent.

3-**Mise en commun** des remarques et **proposition de corrections** par de lecteurs volontaires.

4-Compléter l'affiche collective et la grille individuelle **avec tous les aspects techniques importants pour la mise en voix.**

5-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 9 :

Matériel élève : enregistrement d'un extrait de conte, l'extrait du conte écrit en grand format au tableau

-découper les phrases en groupes rythmiques

1-Rappel de tous les critères pour mettre en voix un texte.

Présentation du travail : découper les phrases à lire en groupes rythmiques *«trouver les mots qui vont bien ensemble»*

2-Lecture à voix haute de la part de l'enseignant d'un passage en ne respectant pas les groupes rythmiques : recueil des réactions des élèves

3-Lecture à voix haute de la part de l'enseignant du passage de l'enregistrement mal interprété (écrit au tableau)

4-Entraînement individuel ou par équipes à partir de phrases (sur ardoise) : les élèves repèrent *«les groupes de mots qui vont bien ensemble»*

5-Mise en commun : L'enseignant place des marques à la fin des groupes rythmiques trouvés par la classe. Vérification à voix haute par les élèves ou l'enseignant.

Une réflexion est conduite quant à la composition et aux limites de ces groupes :

-groupe nominal sujet

-groupe verbal

-complément

-limites marquées par la ponctuation

6-La classe repère les endroits du texte où il convient de respirer.

L'enseignant marque ces endroits par des barres transversales. La règle veut qu'en principe, on ne respire pas à l'intérieur d'un groupe rythmique mais entre certains groupes en fonction du sens et de l'effet que l'on désire obtenir.

Après s'être exercés à lire quelques passages, préparés en mettant les marques de rythme et de respiration, les élèves écoutent une nouvelle fois le début du conte lu par des lecteurs experts, en étant attentifs au rythme et à la respiration.

6-Bilan : La classe discutera de la question de savoir ce qu'apporte une bonne manière de rythmer un texte de respirer à des endroits bien choisis, du point de vue de la compréhension par d'autres et de la mise en valeur de l'écriture et du style du texte.

7-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 10 : (2 heures)

-réinvestir les savoirs et savoirs-faire de la séquence

Matériel élève : enregistrements, des extraits de contes écrits

1-Rappel par les élèves de tout les critères en s'aidant de l'affiche : possibilité de les regrouper, de mettre des titres

A l'aide du port folio, des documents rangés chronologiquement et des objectifs, **les élèves rappellent en vue de la production finale tout de qu'il faut faire ou savoir faire pour lire un conte mahorais à haute voix à d'autres.**

2-Présentation du travail : revoir sous forme d'ateliers tournants les différents pour une mise en voix correcte.

3-Ateliers tournants (4 x 20 min): 7 élèves maximum par atelier

A1 : lire de manière expressive des phrases issus de contes

A2 : repérer des défauts majeurs lors de la mise en voix

A3 : retrouver les parties narratives ou dialogales et les paroles des personnages

A4 : repérer les groupes de mots qui vont bien ensemble à partir d'enregistrements dans des phrases.

4-Mise en commun collective par ateliers

5-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

Séance 11 : PRODUCTION FINALE

Matériel élève : dictaphone, un extrait de conte pour chaque élève, la grille de la classe à disposition, la grille de critères individuelle, le port folio, l'extrait du conte grand format

-lire un conte ou un extrait du conte et l'enregistrer pour une autre classe

1-**Rappel de tout ce qu'ils ont appris** dans la séquence et rappel du projet : lire un extrait d'un conte à destination d'autres classes.

Présentation du travail : à l'aide des grilles élaborées, préparation autonome des enregistrements en groupe .

2-Entraînement autonome des équipes ou des élèves

3-Lecture et enregistrement des contes par groupe : les autres remplissent la grille d'évaluation (évaluation par les pairs et par l'enseignant)

4-**A la fin de chaque production** : auto-évaluation du groupe puis mise en commun des évaluations faites par les élèves et l'enseignant.

5-Les élèves mettent les documents de la séance dans leur portfolio individuel.

QUATRIEME PARTIE :

LA MISE A L'EPREUVE DU MODELE DIDACTIQUE DU GENRE DE LA LECTURE A D'AUTRES

1-Le modèle didactique

Le modèle didactique de la lecture à d'autres a été principalement réalisé par les chercheurs suisses que j'ai cités à nombreuses reprises.⁹⁶

Il s'agit d'une activité langagière correspondant à des pratiques sociales et culturelles présentes depuis l'Antiquité, qui sont extrêmement variées : lectures d'œuvres dans les salons littéraires, lecture de textes bibliques, certains discours politiques, les rapports présentés dans les commissions, les conférences, mais également les nouvelles dites à la radio ou à la télévision, les contes lus aux enfants, les lectures faites aux personnes dans l'incapacité de lire elle-même...

Il est donc logique de retrouver ce genre dans la classe bien qu'il soit majoritairement utilisé à l'évaluation du déchiffrage de l'élève ou de manière inconsciente dans la lecture de problèmes, de consignes, de récits, de rédactions ou de poèmes, sans que ces situations soient exploitées comme occasions de développer les compétences orales.

Si, comme cela été précédemment écrit, la lecture à voix haute doit être intelligible, vocalement expressive et intelligente, les dimensions enseignables selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly sont au nombre de trois :

- la situation de communication ou la prise en compte de l'auditoire (présent ou absent)
- le sens et la structure du texte c'est-à-dire le repérage et l'analyse de l'organisation du texte(parties narratives et dialogales, structure du conte).
- et la mise en voix proprement dite qui regroupe les capacités associées à la mise en relation grapho-phonétique ainsi que la bonne réception phonique du discours (articulation des

⁹⁶ DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, p189

consonnes doubles en fin de mot, volume suffisant de la voix, maintien du souffle jusqu'à la fin de l'énoncé, et au respect de la ponctuation par des accents et des pauses appropriés).

En ce qui concerne la dernière dimension, c'est-à-dire qu'un élève doit savoir déchiffrer afin qu'il réalise une lecture à voix haute de qualité, les élèves cibles concernés par l'ingénierie didactique ne sont pas dans ce cas.

J'ai déjà expliqué dans la partie précédente la raison du choix de ce genre par rapport aux autres et c'est sciemment que j'ai choisi ce genre pour ces élèves en difficulté de lecture.

Néanmoins, tout comme le précise les auteurs suisses, cette activité de lecture à voix haute n'a pas été choisi pour évaluer les capacités de déchiffrage des élèves mais plutôt pour les différentes possibilités de travail des compétences orales qu'elle offre.

De plus, c'est pour cette difficulté évidente de lecture, que dans la séquence didactique, il sera possible de différencier et de proposer des extraits de contes aux élèves.

Par conséquent, bien que le modèle didactique proposé par les chercheurs suisses le préconise, les élèves ne travailleront pas sur la structure du texte en entier mais le repérage des parties narratives et dialogales restera central et deviendra le repère unique dans la compréhension de la structure discursive du texte.

De ce point de vue, cette ingénierie didactique respecte donc le modèle didactique présenté ici.

Afin que le lecteur débutant puisse se rendre compte des différentes dimensions maîtrisées simultanément par un lecteur expert, il est souhaitable d'aborder ces dimensions successivement malgré leur complexité pour des élèves de leurs âges.

Cette sériation est qualifiée d'importante par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly car elle permet d'un côté aux élèves une prise de conscience progressive des différentes dimensions à travailler lors de la préparation d'une lecture et leur fournit des outils d'analyse et d'un autre aux enseignants d'articuler les activités liées aux différentes dimensions enseignables.

2-La méthodologie

2-1 Les objectifs et questions de recherche

Au vu de la problématique que je rappelle ici *«En quoi la pratique et l'enseignement du genre formel "La lecture d'un conte mahorais à d'autres" améliorerait les capacités langagières des élèves de collège en difficulté et favoriseraient leur prise de conscience ainsi*

que de leurs enseignants sur le fait que le français, langue orale, soit un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière dans un département de la République où le français n'est pas la langue maternelle des habitants ?», les objectifs de la recherche sont de deux ordres.

Il y a des objectifs concernant les élèves et des objectifs concernant les enseignants.

S'agissant des élèves, les hypothèses sont les suivantes :

-apprendre un objet bien délimité en utilisant régulièrement différents outils (grille et portfolio) puis au terme de la séquence, réaliser une production orale contextualisée, pourrait aider les élèves à s'engager dans la production orale et à progresser.

-cette séquence didactique pourrait permettre de désinhiber les élèves cibles face à un texte à lire ainsi que dans une situation d'échange et d'analyse.

Et du côté des enseignants,

-une séquence organisée et hiérarchisée en plusieurs objectifs autour d'un genre formel permettrait aux enseignants de prendre conscience que l'oral est un objet d'enseignement et de sa possible mise en œuvre en classe.

-montrer que si les enseignants prennent conscience des contenus, les élèves auraient plus de facilités à s'approprier l'oral en tant qu'objet d'apprentissage.

2-2 Le dispositif de recherche mis en place : cadre théorique et les choix méthodologiques

Le cadre théorique de cette étude est didactique car j'ai opté pour la MID (Méthodologie Ingénierie Didactique) en recherche et en formation inspirée des théories des situations de Brousseau, déjà citée précédemment.

Afin de pouvoir répondre à ces questions de recherche, j'ai opté pour une analyse essentiellement qualitative.

Que ce soit pour les élèves cibles que pour l'enseignante, j'ai enregistré leurs entretiens et leurs productions à deux moments clés de la séquence didactique :

-au début (avant le déroulement de la séquence)

-à la fin (après la fin de la séquence)

Les outils méthodologiques pour analyser les productions des élèves utilisés sont la grille et l'enregistrement ainsi que l'entretien post-production pour qu'ils puissent écouter leurs productions et éventuellement les améliorer.

Ces grilles relèvent de la méthode éthologique. L'éthologie est la science des comportements des espèces animales dans leur environnement naturel.

Ces grilles représentent un outil d'observation mais aussi un moyen d'analyser les données recueillies.⁹⁷

L'outil méthodologique pour analyser les représentations de l'enseignante partenaire et l'effet de l'ingénierie didactique sur sa pratique est l'entretien enregistré.

3-La présentation du corpus et études de cas

3-1 Présentation du corpus

Le corpus des données est constitué :

- des retranscriptions des entretiens avec l'enseignante partenaire (le premier avant la mise à l'épreuve de la séquence didactique et le dernier une fois la séquence didactique terminée)
- les documents de préparation de l'enseignante partenaire
- les grilles d'évaluation faites en classe avec les élèves
- des retranscriptions des productions initiales respectives des trois élèves cibles enregistrées en classe lors de la séance 2
- des retranscriptions des productions finales respectives des trois élèves cibles enregistrées en classe lors de la dernière séance
- des retranscriptions des entretiens des élèves cibles après chaque production orale

Le type de retranscription choisie est une retranscription intégrale, mot à mot appelée encore «*verbatim*», avec toutes les répétitions, hésitations, rires, erreurs de syntaxe qu'une production orale peut contenir.

Néanmoins, il y a une différence fondamentale entre la retranscriptions des entretiens et celle des lectures à voix haute.

S'il est convenu de manière unanime de ne pas utiliser les majuscules et le système de ponctuation lors des retranscriptions des entretiens, pour les lectures de contes mahorais en revanche, il m'est apparu incontournable de faire apparaître la ponctuation et les majuscules dans les productions orales afin de bien mettre en évidence les différentes compétences liées à la mise en voix des élèves.

Comme le «*shimaorais*» est une langue essentiellement orale et qu'il a été très difficile de trouver des sources fiables, j'ai opté pour une écriture phonétique que j'ai mise entre

97 MORCILLO, Agnès, Master OMSPI, UE 457 «Suivi de stage», 7 janvier 2012

guillemets à chaque fois.

3-2 Présentation des élèves cibles

Pour reprendre en partie la méthodologie proposée par Dolz et Schneuwly⁹⁸, j'ai demandé à l'enseignante partenaire de sélectionner trois profils différents d'élèves cibles par rapport à leurs compétences de lecture et orales : un élève considéré comme «*bon*», plutôt autonome face à la lecture par rapport à ses pairs et assez à l'aise à l'oral, un élève en situation de grande difficulté de lecture (ne sachant pas déchiffrer) et assez passif en cours mais considéré comme élève «*moyen*» en fonction de ses résultats dans l'ensemble des disciplines et enfin un élève pratiquant le déchiffrement mais considéré comme élève «*faible*».

Voici les profils écrits que l'enseignante partenaire m'a fait parvenir.

Kimman :

Bon élève dans l'ensemble des disciplines. C'est un élève soucieux de réussir, motivé, dynamique en cours et curieux, relativement «*cultivé*» (vocabulaire ; connaissances de références occidentales) comparativement à l'ensemble de sa classe. N'hésite pas à prendre la parole même s'il a tendance à chercher ses mots et si la syntaxe de ses phrases est parfois maladroite. Ses difficultés en français viennent sans doute d'une certaine lenteur visible notamment dans sa prise de notes. Esprit assez logique mais la compréhension peut prendre un peu de temps.

Jacky :

Élève moyen, repéré en début d'année pour faire partie du groupe d'élèves non-lecteurs : l'ensemble des sons n'était pas déchiffré, pas de correspondance graphèmes/phonèmes. Il est donc deux heures par semaine dans le groupe d'apprentissage du français. Bonne progression en lecture depuis le début de l'année. Souvent très passif en cours, et qui se disperse assez rapidement. Manifeste assez peu d'intérêt pour ce qui se passe en cours si on ne s'occupe pas de lui. Presque aucune participation orale, sauf en petit groupe, quand il ne sent pas en situation d'échec ou plus faible que les autres.

98 DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, *op.cit.*, de p187 à p202

Mohamed :

Élève assez faible qui rencontre des difficultés dans plusieurs disciplines. Il est assez timide, calme et attentif mais participe peu en classe par manque de confiance en lui. Des difficultés dans la compréhension des consignes et de l'écrit en général. Sans doute pas beaucoup d'aide à la maison. Mohamed sait cependant déchiffrer.

CINQUIEME PARTIE :

PRESENTATION ET ANALYSE DES

RESULTATS

1-Analyse à posteriori ou validation interne

1-1 Les facteurs structurants

1-1-1 Expérience

L'enseignante partenaire a obtenu son baccalauréat L1 puis s'est inscrite en DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) de Lettres Classiques puis en Licence de Lettres Modernes et s'est inscrite pendant trois années consécutives au cours de Maîtrise de Lettres Modernes. Elle s'est ensuite inscrite en candidate libre au CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat à l'Enseignement du Second degré).

L'enseignante partenaire a obtenu son CAPES de Lettres Modernes en 2003 et exerce en tant que titulaire depuis 2004 c'est-à-dire qu'elle a neuf ans d'ancienneté en tant que professeur de collège. En effet, sa première affectation a été TZR (Titulaire sur Zone de Remplacement) dans le Cher dans l'académie d'Orléans Tours, occupant un poste pendant l'année scolaire 2004/2005 dans un collège de Châteauroux (36).

Puis, elle a été affecté dans le collège de Chateameillant (dans le département du Cher) où elle est restée 4 ans consécutifs (2005/2006, 2006/2007, 2007/2008, 2008/2009) avant d'arriver à Mayotte au collège de M'Tsamboro (années scolaires 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013 et 2013/2014)

Elle a toutefois enseigné en lycée dans le cadre de son année de stage dans l'académie d'Orléans-Tours (département du 37).

1-1-2 Expertise

Mme L a suivi un certain de nombre de stages dans le cadre de la formation continue tout au long de sa carrière :

- dont trois en rapport avec l'enseignement du théâtre et la pratique théâtrale
- dont deux stages sur les apports de l'informatique dans l'enseignement du français notamment auprès des élèves en difficultés ;
- un sur l'évaluation par compétences
- un stage sur l'écriture collective

Au vu de son cursus et des thèmes de stages choisis, nous pouvons qualifier Mme L, d'expert par rapport à l'enseignement de sa matière.

1-1-3 Motivation/ investissement

Venir enseigner à Mayotte, ne peut pas se résumer seulement au dépaysement et aux plages de sable blanc bien que cela peuvent être des raisons personnelles tout à fait compréhensibles.

Sur un plan social et professionnel, la confrontation quotidienne avec une autre culture et un statut bien différent de la langue française que celui que nous connaissons en métropole, témoignent vraisemblablement de la motivation et de l'investissement de cette enseignante spécialiste de sa discipline (diplômée en lettres classiques et lettres modernes) et des disciplines rattachées (histoire, histoire de l'art, littérature grecque et latine).

De plus, le fait d'avoir accepter de tester une séquence qui peut paraître éloignée des pratiques enseignantes habituelles et des besoins apparents des élèves mahorais témoignent aussi d'une volonté d'ouverture certaine.

1-2 Éléments structurels

Les éléments structurels c'est l'ensemble des ressources (pour agir et décider) que mobilise un enseignant pour enseigner.

La principale ressource que l'enseignante partenaire a mobilisé, c'est la séquence didactique issue de l'ingénierie didactique. Ce qui est vraiment intéressant, c'est surtout sa manière de s'en approprier.

En effet, quand nous observons ses documents de préparation (présentés en annexe 10), nous voyons qu'elle a repris dans son intégralité la structure de la séquence didactique, c'est-à-dire les onze séquences proposées avec leurs objectifs respectifs et leur contenu didactique «*Lire à haute voix des contes mahorais aux autres*».

Mais, à l'intérieur des séances, nous remarquons quelques changements notamment sur les outils et les dispositifs pédagogiques initiaux :

- le détournement du portfolio en simple porte-documents
- les ateliers prévus en séance 10 ont été transformés en séance collective
- les débats, les échanges dans les groupes et entre les groupes ont été fortement diminués

L'enseignante explique ces changements notamment par «*le fait qu'il y ait des élèves qui savent sachent pas déchiffrer*» (annexe 5, lignes 88 et 89) puis comme «*les enfants ont très peu écrits eux-même*» (annexe 5, ligne 243) et «*qu'ils travaillent très peu en autonomie*» (annexe 5, ligne 244).

Ces actions, qui se nomment également «*gestes de praticien*» (JORRO, 2000)⁹⁹, qu'elle a décidés de mener, font partie intégrante de différentes postures qu'un enseignant peut avoir dans sa classe.

Anne Jorro affirme qu'il en existe quatre.

Voici les postures différentes d'enseignant-évaluateur :

- la posture de contrôleur (instructeur-contrôleur)
- la posture d'entraîneur (entraîneur-pisteur-talonneur)
- la posture de conseiller (didacticien-conseiller)
- la posture de consultant (passeur-consultant)

Pour chaque posture, Anne Jorro y attribue des gestes de praticien respectifs.

Nous allons donc comparer les gestes répertoriés par Anne Jorro avec ceux de l'enseignante partenaire relevés un peu plus haut.

Dans cette séquence didactique, l'enseignante partenaire, a eu à plusieurs reprises, la posture de contrôleur qui transmet le savoir de manière magistrale afin de pallier notamment au manque d'autonomie des élèves (au lieu des ateliers ou du travail en équipe)

Elle également suivis les objectifs de la séquence en tenant compte de la progression tout en l'adaptant à certains moments (utilisation simplifiée du portfolio par exemple) pour qu'elle soit plus abordable : c'est plutôt la posture d'entraîneur.

De par sa volonté de faire participer tous les élèves par la différenciation et la possibilité qu'elle donne aux élèves de s'aider entre eux (voir les productions initiales et finales de Jacky), elle a endossé également, dans cette séquence, la posture de conseiller.

Seule la posture de consultant n'est pas aussi dominante que les trois autres. En effet, certains

⁹⁹ JORRO, Anne, «L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question.», 2000, Belgique, De Boeck Université, dans MORCILLO, Agnès, MASTER OMSPI UE 356, «Évaluation par compétence en milieu scolaire», 19 novembre 2011

gestes du praticien qu'Anne Jorro y rattache, (comme instaurer une communauté de pairs, accueillir les désirs, les craintes et les demandes des élèves, favoriser la parole questionnante des élèves, partager l'accès à la réflexion, s'intéresser au rapport au savoir de l'apprenant) sont en lien directement avec les compétences mettant en jeu l'oral et la personnalité des élèves qui étaient visées par la séquence et qui ont réellement posé problème.

1-3 Les aspects fonctionnels

Les différentes méthodes d'investigation pour constituer le corpus de données décrites dans la partie précédente servent également à recueillir différents effets :

- l'étude comparative des enregistrements des deux productions orales de chaque élève pour recueillir les effets attendus et constatés
- les entretiens des élèves et de l'enseignante pour étudier les effets déclarés
- appropriation de la séquence didactique à travers les travaux de préparation personnels de l'enseignante pour analyser les effets visés

2-Présentation des résultats : étude qualitative

2-1 Du côté des élèves :

2-1-1 Les productions orales initiales :

Kimán

X = quand il n'y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

Date : mardi 21 janvier 2014		n° de séance : 2			prénom : Kiman				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
<p>et et / j'ai j'ai / pace pace/ croire croire/ plusieurs des garçons/ l'un des garçons/ l'un des gar/ l'un des garçons/ du repas a/ de la vie vieille/ apprend après/ après l'école coranique, comment comment après l'école coranique/ ne né/ le les/ le le/ furieux le rendait furieux</p>	<p>j'ai été au lieu de j'étais/ pace au lieu de parce que/ jé au lieu de je/ di au lieu de dans/ habitait pas au lieu de n'habitait pas/ se glisse au lieu de se glissait/ c'est à dire dit sans liaison/ vieille au lieu de veille/ laisse au lieu de laissait/ ne au lieu de né/ n'a pas trouvé[invention] jamais de quoi à[ajout de mot] manger/ cette [invention]</p>	<p>que je suis ++ né/ il y avait++ plusieurs des garçons</p>	<p>ne respire pas spécialement aux virgules car la lecture est lente et saccadée</p>	<p>de bien me croire croire. [intonation descendante puis montante]/ plusieurs des garçons et plusieurs filles. [intonation égale]/ avec lui. [intonation égale]/ on a toujours faim. [intonation montante]</p>	<p>[aucune pause marquée entre les deux parties]</p>	<p>[aucune variation de débit entre les deux parties]</p>	<p>[ton monocorde, sans changement d'intonation]</p>	<p>[parle fort]</p>	<p>[immobile, assis à sa table, la tête penchée sur la feuille et ne lève jamais la tête]</p>

Kimman lit très lentement, de manière saccadée en s'arrêtant à chaque syllabe. De plus, il fait quatorze reprises au cours de sa lecture, prouvant une grande hésitation face à l'identification des mots. Il a également des problèmes au niveau de l'articulation des mots et invente ou ajoute des mots.

Il est difficile pour lui dans ce contexte de lire correctement les groupes rythmiques et de respecter les virgules pour reprendre sa respiration.

Quant aux fins de phrase, l'intonation n'est qu'une seule fois descendante mais suite à la reprise du mot croire, l'intonation redevient immédiatement montante.

Kimman n'utilise pas le plan du texte lors de sa production et lit de manière monocorde sans tenir compte des différentes parties.

Quant à la compétence communicative, si Kimman lit fort, les critères liés au non-verbal ne sont pas acquis.

Jacky

X = quand il n'y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

en gris = les critères non évalués

[Les mots ou les groupes de mots sont soufflés par un camarade que Jacky répète.]

Date : mardi 21 janvier 2014		n° de séance : 2			prénom : Jacky				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
								<i>[répète très doucement]</i>	<i>[détourne le regard, baisse sa tête et reste assis à sa table]</i>

Jacky est considéré dans cette classe de «*remédiation lecture*» comme élève «*non-lecteur*».

L'enseignante a choisi pour lui une phrase et ses camarades du groupe l'ont aidé pour qu'il participe .

C'est dans ce contexte particulier, que seuls les critères liés à la compétence communicative ont pu être évalués car pour les autres, ils sont entièrement dépendants de la lecture du camarade.

Concernant donc les critères liés à l'interaction et au non-verbal, Jacky parle très doucement, ne regarde pas l'auditoire. Il détourne son regard et a toujours la tête baissée, fixant la feuille bien qu'il n'en ait pas besoin.

Mohamed

X = quand il n' y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

Date : mardi 21 janvier 2014		n° de séance : 2			prénom : Mohamed				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
nous étais nous étions/ dans dans/ il il/ lors alors/ qui que/ ne n'/ La la/ se se/ pour pour/ les le/ le re le reste/ la gran-mè la grand-mère/ lai laisse laissait/ pour pour le pour le garçon/	du repas de la v [reste bloqué]	et dans cette école++coranique,/ l'un des garçons habitait++ chez sa grand-mère,/ sa sœur ne n'habitait pas avec++lui./ se++se se glissait	[ne respire pas spécialement aux virgules car sa lecture est lente et saccadée]	il y avait plusieurs garçons et plusieurs filles. [intonation descendante]/ sa sœur ne n'habitait pas avec lui. [intonation descendante]/ pour le garçon ; [intonation montante]	X	[pas de variation de débit]	[pas de changement d'intonation]	[parle assez fort]	[immobile, ne lève jamais la tête et est assis à sa table, la tête penchée sur la feuille]

Mohamed lit très lentement, de manière saccadée en s'arrêtant à chaque syllabe. De plus, il fait quatorze reprises au cours de sa lecture, prouvant une grande hésitation face à l'identification des mots.

Il articule de manière générale correctement et a hésité sur un seul mot lors de sa production : «*vieille*». D'ailleurs comme il est resté bloqué longtemps, l'enseignante a dû lui donner le mot afin qu'il puisse continuer sa lecture. Il est à noter aucune invention, aucun rajout ou suppression de mots.

Pour autant, il est difficile pour lui de lire correctement les groupes rythmiques et de respecter les virgules pour reprendre sa respiration.

Néanmoins, sur trois fins de phrase, deux sont dites correctement, c'est-à-dire en adoptant un ton descendant.

Si Mohamed ne varie ni le débit, ni l'intonation, il s'arrête néanmoins aux deux points présents dans le texte.

Mohamed lit assez fort mais se fixe uniquement sur la feuille.

2-1-2 Les productions orales finales :

Kimán

X = quand il n'y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

Date : vendredi 21 mars 2014		n° de séance : 11			prénom : Kiman				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
donn do/ d'au d'au/ d'autant elle avait/ des des désagé/ apprendr pe attrapera	raménait au lieu de ramenait/ demandait au lieu de demandait/ qu'il n'est au lieu de qu'il n'en/ puisse que au lieu de puisque/ elle avait le au lieu de elle avait la/ désagérable au lieu de désagréable/ impresan au lieu de d'impression/ facilement au lieu de finalement/ il n'est lavé au lieu de ni elle/ ne profitent au lieu de ne profitaient/ que un au lieu de que d'une/ d'un autre au lieu de d'une autre/ attrapera au lieu de attraperait	puisse que il était parti++aux champs/ Ce mystère tracassait++ ceaucoup la femme/ ne profitent rien++du fruit de son travail.	<i>[ne respire pas spécialement aux virgules car la lecture est lente et saccadée]</i>	puisse que il était parti aux champs <i>[intonation montante]</i>	<i>[aucune pause entre les deux parties]</i>	<i>[pas de variation de débit]</i>	<i>[pas de changement d'intonation]</i>	<i>[parle fort]</i>	<i>[ne regarde pas l'auditoire, regarde uniquement sa feuille, est debout]</i>

La lecture de Kiman reste saccadée et lente néanmoins bien que le texte soit différent de la production initiale, les reprises des mots au nombre de cinq sont bien moins nombreuses qu'à la première production. Par contre, les problèmes d'articulation et de prononciation persistent.

Comme pour la production précédente, il commet deux erreurs au niveau des groupes rythmiques sur l'ensemble du texte et ne respecte pas les virgules pour faire une pause respiratoire.

Par contre, sur quatre fins de phrases, il ne commet qu'une erreur où son intonation ne descend pas. Pour les trois autres, son intonation est descendante et fait une courte pause.

Les critères liés au plan du texte ne sont pas toujours respectés.

Quant aux critères liés à la compétence communicative si Kiman ne regarde toujours pas l'auditoire, il lit d'une voix forte et se met debout pour lire à ses camarades.

Jacky

X = quand il n'y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

en gris = critères non évalués

[Les mots ou les groupes de mots sont soufflés par un camarade que Jacky répète.]

Date : vendredi 28 mars 2014		n° de séance : 11			prénom : Jacky				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
								<i>[parle doucement]</i>	<i>[se cache derrière sa feuille, sourit, semble gêné, est debout mais s'appuie contre le mur derrière lui]</i>

Les conditions de réalisation de la production finale de Jacky sont semblables à la première.

Jacky répète les mots très doucement, ne regarde pas l'auditoire mais a accepté de se lever avec les camarades de son groupe.

Mohamed

X = quand il n'y a aucune erreur

en gras = les erreurs dans l'ordre d'apparition

[en italique et entre crochets] = les remarques/les observations

en gris = critères non évalués

[Phrase lue par Mohamed initialement prévue pour une élève qui a refusé de lire à voix haute.]

Date : vendredi 21 mars 2014		n° de séance : 11			prénom : Mohamed				
Compétence linguistique							Compétence communicative		
Critères liés au déchiffrage		Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase			Critères liés au plan du texte			Critères liés à l'inter - action	Critères liés au non-verbal
Fluidité de la lecture	Articulation des mots	Groupes rythmiques	Respiration	Fin de phrase	Pauses	Variation du débit	Intonation expressive	Prise en compte de l'auditoire	Attitude, gestes, regards, posture
alors qui la que la/ la femme ne disa rien ne disait rien/ ch chupide	chupide au lieu de stupide	X	X	X				[parle assez fort]	[est debout, regarde uniquement sa feuille mais ne la met pas devant son visage]

Je n'ai pas pu retranscrire correctement la production orale de Mohamed à cause du bruit lié à l'interclasse et aux nombreux mouvements qui y sont liés.

Par conséquent, Mohamed est évalué sur une phrase qui était initialement prévue pour un élève «*non-lectrice*» et qu'il n'avait pas préparé.

C'est pour cette raison que les critères liés au plan du texte ne peuvent pas être évalués.

Pour autant, il fait trois reprises et articule mal le mot «*stupide*».

Quant aux critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase, il les respecte tous.

Mohamed regarde uniquement sa feuille mais est debout face à l'auditoire et lit sans mettre sa feuille devant son visage .

2-1-3 Comparaison des deux productions

Kimman

Si d'une manière globale, ces deux productions se ressemblent au point de vue quantitatif (aucun des dix critères maîtrisés) et peuvent être considérées comme comportant des problèmes systématiques selon les chercheurs suisses, nous pouvons relever toutefois trois améliorations positives dans les deux compétences mises en jeu :

-des reprises bien moins nombreuses

-une prise de conscience du rôle du point en fin de phrase traduite par une seule erreur sur quatre fins de phrase lors de la production finale alors que pour la production initiale les quatre fins de phrase étaient toutes fautives.

-un changement d'attitude lors de la lecture à haute voix : Kimman est debout lors de la production finale alors qu'il était resté assis pour la production initiale.

Jacky

Au vu du profil de Jacky, seule la compétence communicative peut être évaluée sur les deux productions. Or, mise à part qu'il ait accepté de se lever pour être face aux autres, ses deux productions ne remplissent pas les critères liés à l'interaction et au non-verbal.

Mohamed

Si les trois critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase soient vraisemblablement validés grâce au fait que sa deuxième production est nettement plus courte que la première, il n'empêche que Mohamed a changé d'attitude en se mettant debout pour sa lecture à voix haute et en tenant sa feuille assez basse afin de ne pas cacher son visage.

L'analyse de ses entretiens, viendra compléter ces remarques.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que ces six productions sont considérées comme comportant des problèmes systématiques.

Néanmoins, un point commun se dégage sur les trois productions finales : les élèves chacun à leur manière ont progressé sur la compétence communicative.

2-1-4 Les entretiens de début de séquence

Kimán (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves - Retranscription entretien n°1 (après la production initiale) de Kimán et ANNEXE 6 - Retranscriptions et analyse des productions de l'élève autonome en lecture - Extrait de «*La voleuse de keya*» écouté lors de l'entretien n°1 avec Jacky en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Il répond «*La voleuse de keya*» (ligne 9) au lieu de «*Lire aux autres des contes mahorais.*»

2-Les contenus de la séquence

A la question «*qu'est-ce que tu fais avec Mme Leguirrec*», Kimán répond qu'il lit à haute voix (ligne 14).

3-Titre du conte

Il connaît le titre du conte étudié mais le confond avec le titre de la séquence.

4-Contenu de la pochette -utilisation de la grille

Il reconnaît la grille et la nomme sous forme de tableau (ligne 31). Selon lui, «*ça sert à comment à lire*» un texte à voix haute aux autres (ligne 45).

5-Écoute comparative de deux productions

-écoute de la production de l'élève autonome en lecture

Quand il écoute la production orale de la petite fille il affirme qu'elle ne s'arrête pas quand il y a un point (lignes 66 et 74) alors bien qu'elle ne marque pas la pause entre les deux parties, elle s'arrête bien à tous les points en prenant une intonation descendante à chaque fois. De plus, selon Kiman, l'enfant n'articule pas mais dit bien les mots alors qu'elle ne fait qu'une seule erreur d'articulation dans sa production (de ligne 89 à ligne 95).

Kiman affirme également qu'elle respire quand elle voit la virgule alors que les erreurs liées à la respiration est l'élément majoritairement fautif de cette production. A chaque virgule, elle ne prend pas sa respiration et est obligée de reprendre sa respiration à d'autres endroits.

Enfin, aux questions «*est-ce qu'elle change la voix des fois*» (ligne 98) et «*ou est-ce qu'elle dit est-ce qu'elle lit de avec la même voix*» (ligne 100), il répond négativement à chaque fois alors que la petite fille change bien de voix et de débit dans sa production.

Pour autant, il comprend mieux la production de la petite fille que la sienne «*pace que yyy disait vite y parlait vite*» et «*il a lit fort*» (lignes 74 et 79).

-écoute de la production de Kiman

Kiman considère qu'il n'a pas lu fort, qu'il n'a pas pris sa respiration aux virgules, qu'il n'a pas changé de voix et qu'il n'a pas articulé (lignes 107, 109, 111 et 113).

A part pour le premier critère, Kiman a une vision juste de sa production orale.

6-Analyse ciblée, critères par critères de sa production

Avant de voir critères par critères, je lui ai demandé, après une première écoute de sa production, ce qu'il en pensait globalement et s'il avait relevé des erreurs.

Il dit spontanément qu'il a répété deux fois le mot témoin alors qu'il est écrit sur le texte qu'il a sous les yeux «*j'ai été témoin*». Il considère donc la deuxième syllabe du mot «*été*» comme la reprise de la première syllabe du mot «*témoin*». (lignes 133 et 135)

Puis il remarque qu'il s'est arrêté avant le mot plusieurs pour pouvoir le déchiffrer :

«*plusieurs il y avait plusieurs*» (ligne 138) «*j'ai arrêté*» (ligne 140).

Pour le critère «*articulation des mots*», il répète la même erreur en entretien en lisant «*glisse*» au lieu de «*glissait*» mais en s'écoutant il s'en rend compte.(ligne 160)

Quant au critère «*respiration*» il se rend compte qu'il ne s'arrête ni aux points ni aux virgules. (lignes 167 et 169)

Il dit qu'il baisse sa voix à la fin d'une phrase alors que sur les quatre fins de phrase du texte,

aucune intonation est descendante. (lignes 180 et 182)

Concernant la reprise «*pace pace*», il repère l'oubli de la lettre «*q*» dans «*parce que*» mais ne repère pas qu'il le dit deux fois. (ligne 189)

Il ne repère pas non plus la mauvaise association des groupes de mots dans «*parce que je suis/né*» (ligne 191).

Par contre, en lui demandant d'être attentif sur ma voix par rapport aux deux parties bien distinctes du texte, après plusieurs essais, il se rend compte que je change de voix entre les deux parties.(lignes 220, 222 et 224).

Enfin, si Kiman n'arrive pas spontanément à décrire sa posture lors de sa lecture, il réussit à décrire comment je suis quand je lis le même passage que lui (lignes 251, 268 et 270) et se rend compte par la suite qu'il ne m'a pas regardé (ligne 257). Il trouve que c'est plutôt bien de regarder les autres «*ben pace euh un expression*» (ligne 261).

Jacky (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves, Retranscription entretien n°1 (après la production initiale) de Jacky et ANNEXE 6-Retranscriptions et analyse des productions de l'élève autonome en lecture - Extrait de «*La voleuse de keya*» écouté lors de l'entretien n°1 avec Jacky en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Jacky ne sait pas malgré le fait que je lui montre la pochette avec les documents (ligne 8).

2-Les contenus de la séquence

En lui montrant la pochette, il dit qu'elle comporte des textes et que les élèves doivent les «*lire plus fort*» (ligne 28) ce qui peut sous-entendre qu'il faut les lire à voix haute. De plus, il précise que ces textes sont des contes (ligne 35).

3-Titre du conte

Comme Jacky ne dit pas spontanément le titre du conte, je lui propose «*La voleuse de keya*» et il acquiesce (ligne 17).

4-Contenu de la pochette -utilisation de la grille

En voyant le texte, avec les paroles des personnages soulignées, il déclare «*qu'il faut parler plus fort*» (ligne 57).

Quand je lui montre la grille, il n'arrive pas à la nommer. Quand je lui lis les différents critères

de la grille, il répond «*on coche*» (ligne 67) mais n'arrive pas à expliquer pour quelles raisons il faut les respecter.

5-Écoute comparative de deux productions

-écoute de la production de Jacky

A la question «*est-ce que tu as lu*», il répond par la négative mais ne parvient pas à expliquer la situation (lignes 87, 93 et 95).

Pour aider à l'analyse de sa production, je lui énonce quelques critères.

Jacky trouve qu'il ne parle pas assez fort, qu'il ne lit pas trop vite et qu'il a articulé. Si les deux derniers critères sont directement dépendants de la lecture du camarade, son évaluation de sa production est correcte (ligne 102, ligne 109 et ligne 113).

A la question «*est-ce que tu as compris ta production*», il répond d'abord «*oui*» (ligne 117) puis «*non*» (ligne 119) et quand je lui demande pourquoi, il répond parce que qu'il a parlé fort (ligne 121).

-écoute de la production de l'élève autonome en lecture

Il considère qu'elle lit bien mais ne répond pas quand je lui demande pourquoi.

Quand je lui énonce chaque critère de la liste, il estime que la petite fille ne s'arrête pas au point (ligne 132), qu'elle lit vite (ligne 134) dû probablement au fait qu'elle ne s'arrête pas pour respirer aux virgules (ligne 140). Effectivement, elle ne prend pas de respiration aux virgules et est obligée de faire des pauses à d'autres endroits pour pouvoir respirer. Et ne s'arrête pas au seul point de l'extrait.

De plus, il souligne qu'elle ne change pas de voix alors qu'elle varie le débit et l'intonation. .

Néanmoins, il considère qu'il comprend cette production parce qu'elle lit fort (ligne 154).

6-Analyse ciblée, critères par critères de sa production

Au vu des circonstances dans lesquelles se sont passées l'enregistrement de sa production initiale, le seul critère «*attitude, gestes, regards et posture*» a été retenu pour l'analyse ciblée.

Pour faire émerger les critères, je lui propose deux lectures avec deux attitudes bien différentes (l'une en le regardant et en faisant des gestes accompagnant la lecture et l'autre en adoptant un ton monocorde et en mettant la feuille devant le visage sans le regarder).

Il arrive à décrire partiellement ce que je fais pour chaque lecture. Pour la première, il dit que je regarde la feuille (lignes 171 et 173) et pour la seconde, il remarque que je le regarde (ligne 182).

Quand je lui demande quelle lecture il préfère, il répond d'abord «*la feuille*» (ligne 185) c'est-à-dire celle où je ne le regarde pas mais après un autre exemple de lecture, il affirme «*quand tu me regardes*» (ligne 196).

Ensuite, il remarque que je bouge et trouve avec le fait d'accompagner ma lecture avec des gestes, que ça l'aide à comprendre la lecture (ligne 197 et ligne 210).

Enfin, à la dernière question sous forme de choix «*c'est mieux de regarder la feuille ou de regarder les enfants*» (lignes 213 et 214), il répond que c'est préférable de regarder les enfants (ligne 215).

Mohamed (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves - Retranscription entretien n°1 (après la production initiale de Mohamed et ANNEXE 6 - Retranscriptions et analyse des productions de l'élève autonome en lecture - Extrait de «*La voleuse de keya*» écouté lors de l'entretien n°1 avec Jacky en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Il confond le nom de la séquence «*Lire à haute voix un conte mahorais aux autres*» avec le titre du conte étudié au moment de l'entretien «*le voleuse de keya*» (ligne 4).

2-Les contenus de la séquence

Mohamed déclare que dans cette séquence, il «*apprend à lire à haute voix*» (ligne 9), «*qu'il faut s'arrêter avec le point*»(ligne 11), «*avec des virgules on s'arrête un petit peu et après on continue*» (lignes 14 et 16) et aussi «*lire d'abord le titre*» (lignes 22 et 24)

3-Titre du conte

Il le dit à la place de donner le nom de la séquence (ligne 4).

4-Contenu de la pochette-utilisation de la grille

Mohamed n'arrive pas à décrire le contenu du portfolio et ne nomme pas la grille. Je dois lui dire ce que c'est et lui lire les différents critères écrits dessus mais il explique à quoi elle sert partiellement : «*c'est quand les autres les autres lit si ils s'arrêtent il faut mettre une croix*» (ligne 115)

En lui montrant les parties narratives et dialogales du texte, Mohamed reconnaît les guillemets et sait que les phrases soulignées sont des paroles.(lignes 40 et 42)

Bien qu'il s'y prenne à deux fois, Mohamed, à l'aide de ma lecture, trouve que c'est Attoumani

qui prononce les paroles «*espèce de voleuse*» (lignes 53 et 55).

Il repère également le sentiment et sait l'expliquer : il est «*en colère*» (ligne 65) «*parce qu'il a volé tout + le keya laissant laissant le ventre vide*» (ligne 74).

5-Écoute comparative de deux productions

-écoute de la production de Mohamed

En lui demandant de se servir des critères de la grille pour analyser sa production orale, Mohamed repère spontanément qu'il ne lit pas fort alors que sa prestation est audible.

Il répond par la négative à tous les critères que j'énonce sauf pour l'arrêt à la virgule (ligne 146) alors qu'il ne fait aucune courte pause aux virgules.

Effectivement, la plupart des réponses de Mohamed sont les contraires de ce qui s'est passé.

Mohamed s'est arrêté à tous les points et adopte pour deux fins de phrase une intonation descendante adéquate.

Il considère qu'il n'articule pas alors qu'il ne commet qu'une seule erreur. Comme il ne sait probablement pas comment on prononce le mot «*vieille*», il préfère rester bloqué. De plus, il affirme qu'il ne comprend pas ce qu'il dit alors que c'est tout à fait compréhensible malgré le déchiffrement. D'ailleurs, pour le critère «*tu ne lis pas trop vite*» (ligne 131), il répond «*non*» (ligne 132). Quand je lui reformule la question autrement «*est-ce que tu lis vite*» (ligne 133), il répond également «*non*» (ligne 134).

Le seul critère sur lequel il ne se trompe pas c'est qu'il trouve que sa voix ne change pas.

-écoute de la production de l'élève autonome en lecture .

Il dit spontanément après écoute de la production qu'elle lit très fort et très vite (lignes 152 et 154) et que la petite fille respire quand il y a des virgules (ligne 156) alors que ce n'est pas le cas.

Quand je lui propose chacun des critères, il trouve qu'elle ne s'arrête pas au point (ligne 160) et que sa voix ne change pas (ligne 163) alors qu'elle ne commet qu'une erreur pour le critère «*pause*», qu'elle change de voix et de débit pendant sa lecture.

Pour autant, Mohamed comprend mieux la production de la petite fille que la sienne «*parce qu'elle lit très fort et vite*» (ligne 168) et bien que je mette en évidence la contradiction de sa réponse avec les critères de la grille («*il ou elle ne lit pas trop vite*» ligne 169), il maintient sa réponse.

6-Analyse ciblée, critères par critères de sa production

Avant d'écouter précisément des extraits de production, je recueille auprès de

Mohamed ses impressions générales en s'aidant des critères de la grille.

Il remarque qu'il ne s'arrête pas au point alors qu'il marque la pause aux deux points présents dans le texte (ligne 179 et 182).

Il déclare également ne pas lire correctement tous les mots (ligne 184) alors qu'il ne commet aucune erreur pour ce critère. Ce que l'on peut souligner seulement c'est le blocage de Mohamed face au mot «*veille*». Il évoque même le fait qu'il a été «*coincé*» (ligne 188) quand il s'agit de lire l'école coranique «*école ranique*» (ligne 192) et pourtant sur les deux fois où ce groupe de mots apparaît dans le texte, Mohamed ne commet aucune erreur d'articulation.

Nous commençons donc notre analyse ciblée par le critère lié au déchiffrage et plus précisément par l'articulation des mots.

Contrairement à la production initiale, il ne reste pas bloqué face à ce mot mais prononce «*vieille*» au lieu de «*veille*» (ligne 197). Quand je lui fais écouter le passage en question et que je lui précise que ce n'est pas «*vieille*», il n'arrive toujours pas à repérer de quel mot il s'agit.

Pour lui faire prendre conscience de son erreur, je lui demande d'expliquer ce qu'est le *keya* et de lui demander si «*le repas de la vieille*» prend du sens dans le contexte du conte. Il arrive à définir le mot «*vieille*» (ligne 228) puis comprend que l'on parle bien du repas et non du repas d'une personne âgée (ligne 231). De plus, quand je lui demande pourquoi il est resté coincé sur ce mot, il ne répond pas mais affirme tout de même qu'il connaissait le mot «*veille*» (lignes 236 et 238).

S'agissant du critère de la fluidité de la lecture, je lui montre le mot «*alors*» qu'il prononce «*alorse*». S'il se rend compte qu'il le répète deux fois (ligne 255) alors qu'il est écrit une seule fois dans le texte (ligne 259), il omet de dire qu'il le dit de manière incomplète la première fois : «*lors alors*» et n'explique pas pourquoi il l'a fait (ligne 261).

Dans le même registre, il remarque qu'il dit «*grand-mère*» deux fois de suite (ligne 267) mais une fois encore ne dit rien sur la prononciation incomplète de la première tentative «*grand-mè/grand-mère*». Par contre, il apporte cette fois-ci une explication «*parce que j'ai oublié de respirer*» (ligne 271).

Concernant la respiration, il prétend qu'il n'a pas respiré en montrant le point où il aurait du faire une pause alors que pour chaque point il marque un léger arrêt (lignes 276 et 278).

Ensuite, pour les fins de phrase, il remarque que sur le dernier mot «*lui*», sa voix est basse tandis que pour le reste de la phrase sa voix n'est pas spécialement basse (lignes 297 et 300).

Par contre, pour la phrase se finissant par le mot «*garçon*», même s'il dit dans un premier

temps que sa voix est descendante (ligne 304), il se rend compte par la suite après une lecture de ma part que sa voix ne change pas : «*elle reste comme avant*» (ligne 314).

De plus, Mohamed trouve que c'est préférable de baisser sa voix en fin de phrase (ligne 318) mais je n'arrive pas à entendre son explication (ligne 322).

Il ne repère pas la mauvaise coupure dans le groupe rythmique «*école/ coranique*» mais trouve, entre deux propositions, le groupe rythmique correct en avançant comme explication que j'ai lu vite (ligne 335).

Ensuite, il ne remarque ni les pauses, ni la variation de débit dans le texte et considère qu'il a changé de voix mais ne précise pas à quel moment (lignes 346 et 348).

Quand j'insiste sur ce critère, Mohamed met en avant ma voix «*grande*» (ligne 355) mais n'évoque pas le changement (ligne 361).

Quant à au critère lié au non-verbal, il me regarde à certains moments quand il lit et arrive à le décrire (ligne 372). Pour ma lecture, il arrive également à décrire ce que je fais : «*vous m'avez regardé et t'as bougé ton corps* »(lignes 392 et 394)

Pour finir, je lui présente une lecture où je penche ma tête uniquement sur la feuille et se rend compte que la lecture à voix haute est moins bonne «*parce que la tête elle est sur la table*»(ligne 419).

2-1-5 Les entretiens de fin de séquence

Kimán (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves
Retranscription entretien n°2 (après la fin de la séquence) de Kimán et
ANNEXE 7 - Retranscriptions et analyses de mes productions orales lors des
entretiens n°2 avec les élèves - Extrait de «*Ourouva*» lu lors de l'entretien n°2
avec Kimán en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Au lieu de donner le nom de la séquence «*Lire à voix haute des contes mahorais*», Kimán donne le nom du premier conte étudié dans la séquence «*La voleuse de keya*» (ligne 5).

2-Les contenus de la séquence

A la question «*qu'est-ce tu fais avec elle*», il répond «*on apprend à lire à haute voix*»(ligne 9) mais ne précise pas le genre de textes (ligne 11). Quand je lui propose les

contes mahorais comme proposition, il acquiesce (ligne 13).

3-Titre du conte

Il donne le titre du conte en le déchiffrant (ligne 17).

4-Contenu de la pochette-utilisation de la grille

Il donne le contenu de la pochette : *«je mets des contes mahorais»* (ligne 20) et *«c'est la liste quand il faut lire»* (ligne 22)

Il explique l'utilisation partielle de la grille en disant *«c'est la liste quand il faut lire»*(ligne 22) et la manière dont on s'en sert : *«on regarde si on fait des fautes»* mais ne dit pas dans un premier temps son contenu (lignes 26 et 28).

Pourtant, quand je lui pose la question *«qu'est-ce que tu regardes»*, il répond *«je regarde un comment il faut lire»* (ligne 30) et cite quatre critères de la grille :

-*«y quand y a la virgule on s'arrête»* (ligne 32)

-*«quand y a un point on [allongé] s'ar on s'arrête pour respirer»* (ligne 34)

-*«quand [allongé] y a quand on lit pas fort»* (ligne 36)

-*«regarder les autres»* (ligne 41)

5-Écoute comparative de deux productions

-écoute de la production de Kiman

Avant d'écouter sa production, je lui relis tous les critères de la grille pour qu'il puisse analyser sa production.

Il considère à juste titre qu'il *«s'est arrêté pour déchiffrer»*(ligne 53).

Il trouve qu'il s'arrête au point (ligne 57) et effectivement le fait à trois reprises (sur quatre points), à chaque fois qu'il adopte une intonation adéquate. Il constate également qu'il marque une courte pause aux virgules (ligne 59) alors que sa lecture saccadée et lente ne lui permet pas de s'arrêter aux virgules.

Il se rappelle également qu'il n'a pas regardé l'auditoire (ligne 61) lors de la production finale.

Il est vrai que malgré le fait qu'il se soit levé, il ne regarde que sa feuille.

Je complète l'analyse de sa production en lui posant des questions sur les critères restants :

-il estime qu'il lit plutôt vite (ligne 64) alors que sa lecture est très hachée .

-il considère qu' il parle plutôt fort (ligne 66)

-il affirme qu'il n'articule pas toujours et sa production comporte plusieurs erreurs relevant de ce critère (ligne 68)

-enfin, il reconnaît qu'il ne change ni de voix ni de débit dans le texte (ligne 70).

-écoute de ma production

Avec l'aide de la grille, Kiman apporte des remarques justifiées sur ma production :

-«vous m'avez regardé» (ligne 79).

-«vous avez respecté les virgules» (ligne 81) et précise «qu'on s'arrête» (ligne 85) pour «respirer» (ligne 87).

-«vous avez bougé» (ligne 89).

-«vous avez li vous avez li fort» (ligne 91).

- «vous +vous +vous avez + tout [allongé] vous avez articulé» (ligne 93).

Et quand je lui demande quelle production il a le mieux comprise, il répond «la si la mi + toi» (ligne 97) «parce que vous avez li fort fort [allongé] vite respecté la virgule» (ligne 99).

6-Analyse ciblée, critères par critères de sa production

En ce qui concerne le critère de la respiration, je demande à Kiman d'écouter attentivement la manière dont il lit «poisson». Il répond en premier lieu «j'ai li mal» (ligne 118). Comme je lui fais réécouter ce passage en lui précisant d'analyser le mot en fonction de la virgule placée juste après, il réajuste en disant «j'ai pas j'ai pas dit le je ne me suis pas arrêté» (ligne 124).

Le critère suivant est la lecture du groupe rythmique «puisque'il était parti aux champs». Kiman se rend compte de son erreur mais quand il relit le groupe rythmique, il commet une nouvelle erreur (ligne 127) en séparant d'un côté «puisque' il était parti» et d'un autre «aux champs» (ligne 135).

Bien qu'il dise qu'il se soit arrêté au point après le mot «champ», lors de la production finale, Kiman n'a fait aucune pause (ligne 154).

Concernant la fluidité de la lecture et l'articulation des mots, il reconnaît avoir mal prononcé «désagréable» (lignes 159 et 161) qu'il lit d'ailleurs «dèssagréable» lors de l'entretien mais ne fait pas mention de l'hésitation et de la reprise «des des désagé».

Tout comme «finalement» qu'il arrive à lire lors de l'entretien mais qu'il avait remplacé en production finale par «facilement», il se rend compte de son erreur (lignes 167, 169 et 171).

Quant à la mauvaise articulation du mot «profitaient», qu'il prononce d'ailleurs en entretien «profiden» (ligne 173), Kiman s'aperçoit de son erreur (prononce «profitent» au lieu de «profitaient» - lignes 177 et 181) mais dit simplement «qu'il ne savait pas» pour expliquer cette confusion (ligne 183).

Ensuite, il remarque à bon escient, que sa voix est basse quand il prononce «voleur» en fin de

phrase (ligne 194) mais n'arrive pas à relier cette intonation descendante avec la présence du point (ligne 198).

Quant au critère lié au non-verbal, il pense à me regarder quand il lit et en est conscient (de ligne 207 à ligne 212 puis ligne 214 et ligne 218).

Il réussit également à décrire ma posture et mon attitude quand je lis : «*tu me regardais*» (ligne 224) et «*et tu mettais [m'imites en train de me gratter les cheveux avec ma main]*» (ligne 226) ainsi que «*il été comme ça [en la prenant dans ses mains au niveau de la table]*» (ligne 228) pour évoquer la position de la feuille par rapport à mon visage.

A la question «*ouais on comprend mieux quand on est-ce qu'on comprend mieux quand le lecteur te regarde*», Kiman répond «*euuh oui*» (ligne 235).

Par contre, il ne repère pas le changement de voix et d'intensité que j'adopte entre les deux parties (lignes 248 et 250).

7-Bilan de la séquence

Ce que Kiman retient spontanément de la séquence c'est «*...qu'il faut regarder les gens*» (ligne 255) mais déclare qu'il ne le fait pas (ligne 257) alors qu'il venait juste de le faire un peu plus tôt dans l'entretien (ligne 259).

Ensuite, il énumère tout ce qu'il a appris à faire dans la séquence et ce qu'il met en œuvre dans une lecture à voix haute : «*j'appris à lire fort*» (ligne 263), «*à regarder les virgules et les points*» (lignes 265 et 267), «*je pense à lire vite*» (ligne 273), «*à articuler*» (ligne 275), et «*à déchiffrer tout*» (ligne 277).

Pourtant, quand je lui demande à la fin ce qui est le plus important pour lui pour réussir une lecture à haute voix aux autres, il déclare «*de [allongé]++je ne sais pas*» (ligne 282).

Jacky (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves
Retranscription entretien n°2 (après la fin de la séquence) de Jacky et
ANNEXE 7 - Retranscriptions et analyses de mes productions orales lors des
entretiens n°2 avec les élèves - Extrait de «*Ourouva*» lu lors de l'entretien n°2
avec Jacky en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Il ne sait pas (ligne 6).

2-Les contenus de la séquence

Jacky ne dit rien et fait signe avec la tête qu'il ne sait pas (ligne 10).

3-Titre du conte

Comme il ne répond pas, même en lui lisant un extrait (lignes 12 et 13), je finis par lui donner le titre du conte «*Ourouva*».

4-Contenu de la pochette -utilisation de la grille

Quand je lui demande ce qu'il y a dans la pochette, il répond «*les textes*» (ligne 15). En lui montrant la grille, il reconnaît que ce n'est pas un texte mais ne la nomme pas. Comme il parle très peu lors de cet entretien, c'est moi qui lui dit ce que c'est et son utilité.(de ligne 28 à 31)

5-Écoute comparative de deux productions et analyse ciblée, critères par critères

-écoute de la production de Jacky

Comme il avait du mal à s'entendre, je lui fais écouter la prestation orale de son camarade de groupe et se rend compte qu'il n'a pas lu fort.(lignes 47 et 49)

-écoute de ma production

Tout comme au premier entretien, il a été retenu qu'un seul critère au vu des conditions dans lesquelles se déroule la production orale de Jacky.

Je profite de cette occasion pour lui présenter deux attitudes différentes lors d'une production orale : une où je ne le regarde pas et une autre où j'alterne les regards entre l'auditoire et la feuille.

Jacky décrit ce que je fais, «*tu lis et après tu me regardes*» (ligne 61) et affirme que c'est différent de sa production finale (ligne 63).

En lui proposant le choix entre deux possibilités, «*est-ce que c'est mieux de regarder ou de ne pas regarder*» (lignes 64 et 65), Jacky répond que c'est préférable de regarder mais n'apporte pas d'explication supplémentaire (lignes 66 et 68).

6-Bilan de la séquence

Jacky ne répond pas à la dernière question sur ce qu'il a retenu ou compris de la séquence (ligne 75).

Mohamed (voir ANNEXE 4 - Retranscriptions des entretiens avec les élèves
Retranscription entretien n°2 (après la fin de la séquence) de Mohamed et
ANNEXE 7 - Retranscriptions et analyses de mes productions orales lors des
entretiens n°2 avec les élèves - Extrait de «*Ourouva*» lu lors de l'entretien n°2
avec Mohamed en vue d'une analyse comparative)

1-Nom de la séquence

Il donne juste le numéro de la séquence sans donner de titre exact (ligne 5).

2-Les contenus de la séquence

Mohamed dit qu'il apprend dans la séquence en cours «*à lire à voix haute*» (lignes 13, 15 et 17).

3-Titre du conte

Il nomme à plusieurs reprises un personnage du conte «*Ourouva*», «*mari*» (ligne 26), «*le mari de*» (ligne 28), «*le martir*» (ligne 30), «*le mari*» (ligne 31) sans jamais citer précisément le titre.

4-Contenu de la pochette-utilisation de la grille

Il décrit le contenu de la pochette et donne également son utilisation, «*ce sont des contes mahorais*» (ligne 35) et «*c'est un grille qui fait des erreurs on coche*» (ligne 37) et «*tu corriges quand il fait des fautes*» (ligne 40).

Il dit, sans les lire, deux critères figurant sur la grille : «*sur les mots avec des virgules avec des points*» (ligne 42) et «*il faut respirer*» (ligne 44).

5-Écoute comparative de deux productions

-écoute de la production de Kiman

Comme les circonstances de l'enregistrement de la production finale de Mohamed ne permettent pas une écoute satisfaisante et que son autre production (phrase lue par Mohamed pour remplacer une élève refusant de lire) étant trop courte pour analyser tous les critères, je lui propose d'écouter la production finale de Kiman.

Avant de commencer, je lui relis tous les critères de la grille.

Spontanément, après l'écoute, Mohamed donne de manière pertinente son avis en citant deux critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase, relevant de la compétence linguistique : «*il lit*» (ligne 70), «*et puis il s'arrête un petit peu*» (ligne 72) ainsi que «*et puis il baisse sa voix*» (ligne 74), confirmant ainsi la seule erreur d'intonation

(montante au lieu de descendante) de Kiman sur quatre fins de phrase.

Voulant savoir à quel moment il baisse la voix, je lui demande, mais comme Mohamed ne me répond pas, je lui demande si c'est quand il y a des points, il répond oui avec la tête (ligne 76).

Pour continuer son analyse, je lui propose les critères restants sous forme de questions :

-Mohamed trouve à juste titre que Kiman lit en déchiffrant (ligne 78).

-Il le comprend toujours (lignes 80 et 82) malgré mon insistance et le fait que la lecture de Kiman soit marquée par de nombreuses reprises ainsi que de mots mal prononcés ou inventés.

-Mohamed considère que Kiman ne lit pas trop vite (ligne 84), dû probablement au déchiffrement quasi systématique des mots.

-Selon Mohamed, Kiman parle assez fort (ligne 86), ce qui est exact.

-Il estime également que Kiman n'articule pas (ligne 88) et l'analyse de la production de Kiman confirme cela avec treize erreurs d'articulation.

-Mohamed trouve que Kiman ne lit pas correctement les groupes rythmiques (ligne 90) alors que trois erreurs ont été relevées pour ce critère.

-Enfin, il estime que la voix de Kiman change parfois d'intensité pour mettre des mots en valeur (ligne 93) alors que les critères liés au plan du texte ne sont pas du tout maîtrisés par Kiman.

-écoute de ma production

Les premiers critères qu'il cite c'est «*tu lis vite*» (ligne 102), «*tu regardes les autres*» (ligne 104), «*tu me regardes*» (ligne 106).

Ensuite, je lui propose les autres critères de la grille sous formes de questions :

A ma question comportant en fait deux questions «*est-ce que je change de voix est-ce que je m'arrête au point pour respirer*» (ligne 111), Mohamed ne répond qu'à la deuxième partie :

«*vous avez respiré*» (ligne 112) et «*vous avez respiré quand il y avait des points*» (ligne 114).

Quand je lui demande quelle lecture il préfère, il répond la mienne «*parce que tu lis à voix haute*» (ligne 118). Bien que je lui fasse remarquer que Kiman lise également à voix haute, il avance un autre critère : «*parce que tu lis vite*» (ligne 125).

A nouveau, j'avance le critère de la grille «*il ne faut pas lire trop vite*» (ligne 126) pour une bonne lecture à haute voix. Comme Mohamed ne réagit pas, je lui demande si je déchiffre et répond par la négative (ligne 128).

6-Analyse ciblée, critères par critères de sa production

Après lecture de ma part de l'extrait lu par Kiman, nous commençons l'analyse ciblée

concernant la fluidité de la lecture.

Mohamed repère immédiatement la mauvaise prononciation, «*désagérable*» (ligne 145) au lieu de «*désagréable*» mais ne parle pas de la reprise «*des / désagréable*».

En ce qui concerne le mot «*profitaient*», Mohamed le lit correctement et trouve immédiatement que Kiman prononce mal la terminaison du verbe conjugué et lit «*ne profitent*» (lignes 163 et 165).

Par contre, il ne repère pas que Kiman dit «*facilement*» au lieu de «*finale*ment» alors que Mohamed a su parfaitement le lire lors de l'entretien (lignes 153 et 155).

Ensuite, nous passons au critère «*fin de phrase*» et Mohamed remarque que Kiman «*a changé*» (ligne 173) et «*a baissé sa voix*» (ligne 175) quand il a vu «*un point*» (ligne 170).

En ce qui concerne la pause entre deux parties bien distinctes du textes, Mohamed comprend bien que Kiman ne s'arrête pas au point et le traduit par «*il est parti sans respecter*» (lignes 185 et 189).

Pour ce qui est de la prise de respiration à la virgule, Mohamed entend que Kiman fait une pause au mot «*poisson*» (ligne 203 et 205).

Quant au groupe rythmique, il ne se rend pas compte de la mauvaise coupure «*puisse que il était parti aux/champs*» et se concentre uniquement sur le fait «*qu'il avait lu vite*» (ligne 217).

Il considère à tort que Kiman change de voix entre les deux parties alors que celui-ci ne fait aucune variation ni sur la voix, ni sur le débit (lignes 223 et 225).

Enfin, s'agissant de la compétence communicative, il alterne les regards entre la feuille et moi puis l'explique lors de l'entretien : «*je t'avais regardé pu*» (ligne 232), «*et puis j'ai continué*» (ligne 234), «*j'ai continué jusque [incompréhensible]*» (ligne 236). Il sait aussi décrire ma posture et mon attitude : «*tu m'as regardé*» (ligne 246) et «*quand tu lis [incompréhensible] un petit peu*» (ligne 250).

En réponse à ma question, il trouve que c'est bien de regarder les autres mais n'explique pas en quoi (lignes 238 et 240).

7-Bilan de la séquence

«*je lis à haute voix et puis je regarde les autres*» (ligne 258) sont les critères les plus importants à respecter selon Mohamed lors d'une lecture à haute voix.

2-1-6 Comparaison des deux entretiens

Kimman

Si Kimman fournit dans l'ensemble les mêmes réponses pour les trois premières questions de l'entretien (Nom de la séquence/Les contenus de la séquence/Titre du conte), des différences sensibles sont à noter pour les réponses concernant la question 4 (Contenu de la pochette-utilisation de la grille).

En effet, du point de vue quantitatif, Kimman fournit à chaque fois plus d'éléments pour le second entretien que pour le premier. Pour la grille, il ne se contente plus de la nommer mais donne également son utilisation et cite sans les lire quatre critères y figurant.

Pour ce qui est de l'écoute comparative des deux productions, il donne spontanément lors du second entretien quatre critères au lieu de trois bien que pour chaque écoute il se trompe au moins pour un critère.

Lors du second entretien, je lui pose quatre questions sur les critères non abordés fait seulement une erreur sur le fait qu'il estime qu'il lit plutôt vite alors que sa lecture est lente et hachée.

En ce qui concerne l'analyse de la production d'un autre, l'analyse de production du second entretien est meilleure que celle du premier entretien car tous les critères qu'il cite sont pertinents et justifiés alors que dans le premier entretien, il commet des erreurs de jugements sur l'articulation des mots, la respiration ainsi que sur le changement de voix et de débit.

Enfin, concernant l'analyse ciblée, sur les huit critères proposés, lors du premier entretien, il réussit à déceler les erreurs à quatre reprises tandis que pour le second entretien il en trouve six au total.

Jacky

Lors des deux entretiens, il ne donne pas le nom de la séquence.

Lors du premier entretien, il parle de textes, de contes et qu'il faut les «lire plus fort» alors qu'il ne dit rien lors de l'entretien final.

En ce qui concerne le titre des contes étudiés, c'est à chaque fois moi qui les donne.

Lors du premier entretien, il réussit à distinguer les textes de la grille et fournit une explication très simple de leur utilisation tandis que pour le second entretien il se contente seulement de nommer les textes.

Jacky a plus l'occasion de parler de sa production dans le premier entretien car je lui pose des questions auxquelles il répond avec justesse par oui ou par non.

Pour autant, quand je lui demande s'il a compris sa production, il propose deux réponses contradictoires.

La mauvaise qualité d'écoute de la seconde production a pu empêcher Jacky d'analyser sa production mais se rend compte tout de même, en comparant avec la voix de son camarade, qu'il n'a pas lu fort.

Comme Jacky est peu loquace dans le second entretien, je ne lui pose pas les mêmes questions que pour le précédent entretien, afin d'analyser une production d'un tiers.

Bien qu'il souligne des comportements fautifs chez la petite fille, toutefois il comprend mieux sa production car elle lit «*fort*».

Enfin, sur les critères liés à l'interaction et au non-verbal, il arrive à décrire succinctement à chaque fois mon attitude et la sienne.

Mohamed

Sur les deux entretiens, Mohamed ne donne pas le nom exact de la séquence.

Pour ce qui est du contenu de la séquence, Mohamed est plus précis lors du premier entretien que le second car en plus de dire «*qu'il apprend à lire à voix haute*», il fournit deux critères.

Mohamed ne réussit pas à donner le titre du conte : soit il le donne à la place du nom de la séquence lors du premier entretien, soit il dit un nom des deux personnages du conte «*Orouva*».

Par contre, pour ce qui est du contenu de la pochette, lors du second entretien, Mohamed décrit spontanément le contenu de la pochette et donne également son utilisation alors que lors du premier entretien, il avait fallu qu je lui lise les critères de la grille pour qu'il la décrive partiellement.

En ce qui concerne l'écoute comparative des deux productions, un changement est à noter.

Si Mohamed avait eu des difficultés lors du premier entretien à analyser sa production, il arrive au second entretien à prélever certains critères pertinents .

Pour ce qui est de l'écoute de la production d'un tiers, l'écoute du second entretien est aussi de meilleure qualité car toutes les remarques qu'il fournit sont justes et appropriées.

Lors de l'analyse ciblée, Mohamed repère lors du second entretien les erreurs de prononciation faites par Kiman alors que pour le premier entretien, le mot «*veille*» lui a posé

problème et n'a pas réussi pas à trouver l'erreur. Pour autant, bien que Mohamed lise correctement le mot « *finalement*», il ne décèle pas l'erreur de Kiman qui le remplace par « *facilement*».

En ce qui concerne les reprises de mot et la fluidité de la lecture, les réponses sont incomplètes. S'il se rend compte au premier entretien, qu'il répète deux fois les mots « *alors*» ou « *grand-mère*», il ne repère pas que sur les deux mots, il y en a un qui est mal prononcé comme pour « *désagréable*» lors du second entretien dans lequel il repère la mauvaise prononciation de Kiman mais pas la reprise partielle du mot : « *des/désagréable*».

S'agissant du critère « *respiration*», Mohamed fournit une analyse juste au second entretien alors que pour le premier entretien, il considèrerait qu'il ne s'arrêterait pas au point alors qu'il marquait un léger arrêt.

Pour ce qui est du critère « *fins de phrase*», Mohamed repère les erreurs et les réussites.

La notion de groupe rythmique lui pose tout de même problème sur les deux entretiens car il ne repère pas les mauvaises coupures, tout comme le changement de voix et de débit.

Enfin, les critères liés à l'attitude et à la posture, que ce soit en situation de production ou d'analyse, ne lui posent pas de problème sur l'ensemble des deux entretiens.

Au vu des analyses individuelles des entretiens des trois élèves, se dégage une tendance générale.

Mis à part pour Jacky, les réponses de Kiman et de Mohamed du deuxième entretien concernant tous les critères liés au déchiffrement, deux des trois critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase, un sur trois critères liés au plan du texte ainsi que les deux critères de la compétence communicative, sont plus pertinentes que lors du premier entretien.

En effet, il est difficile pour ces deux élèves de repérer et d'expliquer quand il s'agit des groupes rythmiques, de la variation du débit et de la voix.

Pour autant, il n'est pas aisé d'affirmer de manière claire et définitive des faits car très souvent probablement par manque de vocabulaire, ou pour cause de problèmes de compréhension ou simplement de timidité, les réponses peuvent être contradictoires, incomplètes ou inaudibles. Les entretiens avec Jacky, et notamment le deuxième, en sont des exemples frappants.

2-2 Du côté de l'enseignante

2-2-1 Ses conceptions, sa vision de la séquence (avant la mise en œuvre)

(voir ANNEXE 5 – Les retranscriptions des entretiens avec l'enseignante partenaire (avant et après la séquence) - Retranscription entretien n°1 (avant la séquence) vendredi 17 janvier 2014)

Selon le premier entretien précédant la mise à l'épreuve de la séquence didactique, l'enseignante déclare qu'elle enseigne très rarement l'oral (ligne 5) et qu'elle l'utilise de préférence comme moyen d'enseignement et d'apprentissage : *«on en fait forcément un peu à tous les cours»* (lignes 16 et 17), *«on travaille beaucoup sur la re reformulation mais euh j'sais pas sur l'oral moi je dirai que ça prend quand même euh en fait euh les trois quart trois quart du temps alors pas l'enseignement de l'oral mais la partie orale euh en cours prend bien les trois-quart du temps»* (lignes 46, 47 et 48).

Elle ne le considère donc pas comme un objet d'étude autonome, *«je m'en suis jamais vraiment servi comme objet d'étude ni comme support enfin ou comme ouais vraiment comme support dominant d'une séquence toute entière»* (de ligne 137 à 139) et affirme de le travailler parfois *«sans qu'ils le sachent en fait y a pas de prise de con enfin j' leur dis pas on travaille sur l'oral et j'ai pas toujours non plus conscience moi-même que l'on travaille sur l'oral»* (lignes 14, 15 et 16).

Par conséquent, elle ne peut pas le quantifier puisque l'oral est omniprésent dans les cours et sert principalement de préalable à l'écrit *«comme c'est quand même des élèves qui sont en difficulté à l'écrit on passe quand même beaucoup beaucoup de temps dans l'échange oral y a qu' y répondent à l'oral»* (lignes 42, 43 et 44).

A la question *«comment vous l'enseignez»* (ligne 7), sa réponse correspond aux réponses des enseignants aux différentes enquêtes évoquées précédemment dans l'analyse de l'enseignement usuel et préfère le pratiquer avec les troisièmes *«pour préparer des oraux»* (ligne 8) qu'avec les sixièmes *«qui ont beaucoup de difficultés à l'oral»* (lignes 9 et 10).

En effet, elle enseigne ou a enseigné le débat avec les troisièmes et travaille avec eux *«comment on va faire pour convaincre quelqu'un»* et *«comment je me tiens, je pose ma voix»* (lignes 98 et 99).

De plus, l'enseignante affirme, en classe de troisièmes, que l'étude des dialogues ou des parties narratives servent plus de préalable à la compréhension écrite ou à l'étude d'un

personnage qu'à une réelle préparation d'une mise en voix, «...c'est quelque chose qu'on ferait que j'ai pu faire avec des troisièmes euh mais parce que c'était relié à un autre support par exemple euh par exemple étudier la façon dont il s'exprime un personnage c'est intéressant pour que ça nous apprend du personnage socialement hmm mais du coup pas avec les sixièmes» (lignes 60 à 64).

En ce qui concerne la séquence proposée, si elle l'a jugé «intéressante» (lignes 108 et 109) par le fait que les élèves puissent être motivés de lire à voix haute pour les autres (lignes 110, 111 et 112), elle la trouve à des égards assez compliquée car «on se retrouve avec une partie de des élèves qui sont non-lecteurs c'est-à-dire qui ne savent pas déchiffrer déchiffrer le français qui savent pas déchiffrer un mot simple ou alors qui ont du mal à déchiffrer un mot nouveau ou même des mots qui seraient connus» (de la ligne 114 à 117).

2-2-2 Son avis, sa vision de la séquence et ses documents de préparation (après la mise en œuvre)

(voir ANNEXE 5 – Les retranscriptions des entretiens avec l'enseignante partenaire (avant et après la séquence) - Retranscription entretien n°2 (après la séquence) mardi 25 mars 2014 et ANNEXE 10 – Documents de préparation de l'enseignante partenaire)

La dernière question du premier entretien fut également la première du second entretien et l'enseignante partenaire y a répondu de manière similaire, «en fait c'était une séquence qui me paraissait parfaitement pertinente le fait d'avoir à mettre en voix un texte à lire pour les autres euh c'était euh effectivement intéressant [bruits de bouche]»(de ligne 30 à ligne 32) et «j'aurai sans doute pas d'emblée proposer à des euh à des élèves qui étaient en difficulté de déchiffrage [bruits de bouche] parce que ça pose du coup ça pose d'autres problèmes que la que le travail de la + de la mise en voix véritable véritablement [respiration]»(de ligne 21 à ligne 24).

A la question de la faisabilité et de la réalisation de la séquence didactique, l'enseignante déclare qu'elle est réalisable (lignes 32 et 33) mais qu'elle n'a pas «l'impression de l'avoir réalisé en tous cas telle qu'elle était telle qu'elle a été telle qu'elle a été proposée» (lignes 41 et 42).

Néanmoins, elle en a suivi l'ordre et la progression générale, ce qui lui paraît le plus important

(de ligne 144 à ligne 146) ainsi que «*le support qui était l'idée de travailler travailler sur les contes*» (lignes 157/158).

L'enseignante rajoute qu'elle a également travaillé tels quels selon la séquence initiale «*les critères de mise en voix*», «*qu'est-ce qu'une bonne lecture*», «*la distinction entre narration et dialogues*», «*les sentiments des personnages*» et «*savoir repérer des erreurs des erreurs de diction*» (de ligne 160 à ligne 163).

Afin de s'adapter au mieux à tous les élèves de la classe, l'enseignante affirme «*qu'il y a des choses donc pas mal de choses qu'il a fallu modifier*» (lignes 36 et 37).

Elle précise qu'elle a réduit de manière conséquente la taille des textes (lignes 33 et 34) et pense qu'il aurait même fallu «*que je pré-sélectionne des passages très courts destinés à tel ou tel élève que chaque élève sache dès le début qu'est-ce que je dois lire* » (de ligne 46 à ligne 48).

Le travail en autonomie ou de préparation en groupe a été également diminué car elle s'est rendue compte que par manque d'habitude, «*ils se retrouvaient malgré un peu malgré moi ils se retrouvaient à travailler seuls*» (de ligne 152 à ligne 153).

C'est pour cette raison qu'elle n'a pas proposé les ateliers tournants prévus en avant-dernière séance et qu'elle a préféré leur lire en classe entière les extraits afin qu'ils repèrent les erreurs (de ligne 180 à ligne 182).

L'enseignante partenaire explique qu'elle a également réduit le nombre de débats car «*la grande surprise c'est quand même que ben ils avaient + finalement aucune idée ou très peu d'idées de ce que pouvait être une lecture à + haute voix*» (de la ligne 202 à la ligne 204) et «*qu'ils avaient énormément du mal à commenter ce qui tient aussi au manque de au manque de vocabulaire*» (de la ligne 208 à la ligne 209).

Elle considère que la notion de «*groupes rythmiques*» a été complexe car «*ça s'est fait ça fait très vite*» (lignes 174 et 175) et «*il aurait fallu passer plus de temps*» (ligne 178).

Pour ce qui est de l'affichage collectif, elle déclare qu'elle s'en est peu servie, un peu au début de la séquence (de la ligne 187 à la ligne 188) et le justifie en disant «*qu'aussi le fait de travailler avec des collégiens on est très peu habitués à travailler avec l'affichage*» (de la ligne 195 à la ligne 197).

Quant à l'usage du portfolio, elle se rend compte que son usage initial a été détourné et «*a surtout permis de pouvoir garder tous les documents et qui soient ressortis qui soient ressortis à chaque fois qu'on a travaillé sur la séquence sur le sur le conte mahorais que les*

que les documents ne [allongé] ne s'égarer pas» (de la ligne 239 à la ligne 242) parce qu'étant donné «qu'ils travaillent très peu en autonomie»(ligne 244) «les enfants ont très peu écrit eux-même» (ligne 243).

Enfin, elle conclut par le fait que l'objectif principal de la séquence «lecture pour les autres» n'a pas été rempli, «a un peu été mis de côté» (ligne 184), «puisque en fait finalement globalement ils n'ont jamais lu pour autrui sinon pour leurs camarades qui étaient en face d'eux» (lignes 186 et 187) principalement à cause de la lecture qui «n'était pas d'assez bonne qualité» (lignes 187 et 188) et «parce qu'en fait initialement euh c'était lire pour d'autres tel le résultat tel qu'il a été + euh il faut que ce soit pour faire voilà pour faire plaisir à une classe» (de ligne 111 à ligne 112).

A la question «a-t-elle été utile pour faire progresser les élèves en quoi»(ligne 52), l'enseignante répond que c'est trop tôt pour le dire (ligne 53) mais pense tout de même que «pour les bons élèves pour les meilleurs élèves c'est pas forcément les très très bons lecteurs mais c'est des des élèves qui étaient +euh qui étaient curieux qui étaient intéressés par la séquence et je pense que eux eux auront retenu des choses» (de la ligne 54 à la ligne 57). Une fois encore, elle estime qu'il faudrait faire des séquences de ce type là plus régulièrement «presque une par an» (ligne 60) pour en évaluer réellement les progrès des élèves.

Les points positifs de la séquence qu'elle relève sont tout d'abord «l'occasion de travailler en groupe» (lignes 67 et 68) car les élèves de sixième qui ne sont pas forcément habitués «manquent un peu de rigueur pour travailler ensemble»(lignes 71 et 72).

Le fait de faire travailler les élèves sur des contes mahorais est aussi un point positif pour l'enseignante partenaire qui estime que les élèves même «si c'est ils l'ont pas forcément dit»(ligne 75) ont particulièrement apprécié ces séances «parce que c'est + y avait le jour des contes mahorais»(ligne 77) et que pour l'occasion «ils savaient qu'on changeait de place» (ligne 78).

Elle rajoute que grâce à cette séquence elle a consacré énormément de temps à la lecture à haute voix (ligne 83).

Le gros point négatif qui est récurrent dans les propos de l'enseignante c'est «ma très la très grosse difficulté c'est le fait qu'il y ait des élèves qui savent sachent pas déchiffrer»(lignes 88 et 89) ce qui a rendu la participation et la concentration des élèves très difficiles lors de cette séquence (de la ligne 91 à la ligne 93).

Le nombre de textes et leur longueur semble être un autre point à améliorer de cette séquence. L'enseignante présente deux phénomènes contradictoires débouchant sur un problème concret qu'elle a eu du mal à résoudre : *«écouter cinq minutes dix minutes ça va euh au-delà surtout si c'est le même texte et d'un autre côté on peut pas non plus changer de texte tout le temps euh bah parce que parce qu'il faut bien qu'il s'entraîne sur un texte »* (de ligne 94 à ligne 96). Elle va plus loin en rajoutant *«le problème que ça pose de travailler sur le même texte il y a eu des ex des jours que j'ai senti que le fait de changer le texte à chaque fois ça les empêchait de progresser aussi sur la sur la lecture parce que à chaque y avait redécouverte donc redéchiffrage»* (de ligne 99 à la ligne 102).

Cependant, travailler *«sur des unités beaucoup plus courtes»* pourrait être une solution (ligne 103).

Enfin, ce qu'elle trouve également gênant, ce sont comme elle les nomme des *«séances prétextes»* (ligne 108), notamment la séance appelée *«Retrouve le bon conte»* dans laquelle des élèves de Mme L devaient enregistrer des extraits de deux contes différents à l'attention d'élèves d'une autre classe de sixièmes qui devaient associer l'extrait écouté avec les titres proposés au tableau.

La qualité de la lecture des élèves de sa classe due entre autres aux conditions d'enregistrement (ligne 133), le nombre insuffisant et la longueur des extraits proposés (lignes 130 et 131) n'ont pas permis de remplir l'objectif initial de cette séance.

De plus, au vu du rendu des productions intermédiaires de ses élèves, l'enseignante déclare *«finalement je m'en servirai pas de ce qu'on a fait euh + je pourrais le faire ponctuellement mais ce sera pas ce sera + moi en faisant une relecture derrière la lecture que les élèves m'ont faite»* (de la ligne 125 à la ligne 127)

Une fois de plus, le manque de temps est mis en avant par l'enseignante qui déclare *«il aurait fallu du coup faire plus de séances c'était déjà une séquence qui me paraissait assez longue je enfin je trouve qu'on y a passé du pas mal de temps c'est très bien mais après ça aurait pu être long»* (de la ligne 135 à la ligne 137). Effectivement, sur son document de préparation, l'enseignante a regroupé à la séance 4 *«Récit et dialogue»*, les deux séances prévues en une seule et a proposé à la suite la distinction des parties dialogales et narratives en collectif puis en groupe alors qu'initialement la première séance était une découverte collective et la seconde plutôt un réinvestissement en groupe.

Quand je lui demande si les élèves ont réinvesti en situation finale tous ce qu'ils

avaient appris lors des différents ateliers (reconnaître et différencier les parties narratives et dialogales, le repérage des sentiments des personnages notamment), elle déclare l'avoir rappelé en début de la dernière séance mais elle reconnaît que tous les élèves ne l'ont pas fait ni en préparation ni en situation de production orale (lignes 229), dû principalement «à la question du déchi déchiffrage» (ligne 231). Néanmoins, elle estime tout de même «que pour certains même si le déchiffrage est difficile je pense qu'ils l'ont retenu mais c'était c'était pas quelque chose qui était ben qui pouvait s'entendre en production en production finale»(de la ligne 233 à la ligne 235).

Concernant les apports de la séquence sur sa pratique et sur sa vision de l'enseignement de l'oral, elle déclare tout d'abord avoir vu un grand intérêt de cette séquence pour les élèves car «de faire un travail raisonné euh sur sur sa façon de parler que ce soit la mise en voix que ce le la la mise en forme le contenu peu importe euh ça ça permet à l'élève de prendre conscience de sa parole et de et du coup de progresser aussi dans son et du coup progresser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit puisque ce sont des compétences qu'on va retrouver ensuite qu'on va retrouver l'écrit donc effectivement pour l'apprentissage du français ça me semble très intéressant» (de la ligne 267 à la ligne 273).

Ensuite, comme elle a eu «l'impression d'avoir être d'avoir été sur un espèce de cas extrême euh une situation dans laquelle je me retrouverai pas de sitôt» (de ligne 281 à la ligne 283), elle considère que «c'est peut-être moins compliqué [sourires] c'est peut-être moins compliqué que ce que je pensais aussi à mettre en place» (lignes 280 et 281) et elle est donc convaincue que cela sera plus facile la prochaine fois car «du fait de l'avoir fait aussi une fois donc de me confronter à quelles problématiques qu'on rencontre les difficultés comment on y pallie»(lignes 279 et 280) et «forcément j'ai appris des choses là-dessus sur ce que ça peut apporter et du coup la possibilité de le faire de le refaire à l'avenir» (de la ligne 286 à la ligne 290).

Par contre, si elle serait tentée de renouveler l'expérience d'enseigner l'oral par l'intermédiaire d'un genre formel, elle ne choisirait pas forcément la lecture à haute voix de contes avec des sixièmes car «c'est vrai qu'on en fait beaucoup après» (ligne 296) mais plutôt à la lecture à haute voix de poésies, des récits courts ou de nouvelles (lignes 297, 302 et 306) et «ça peut aller jusqu'en troisièmes» (ligne 297). De plus, elle pense que le débat en tant que genre formel, «c'est des + choses qui sont plus difficiles à mettre en place» (lignes 306 et 307) avec des collégiens.

Enfin, le fait d'écouter des extraits et d'utiliser une grille d'évaluation de critères lui ont paru pertinent bien qu'elle avait *«peu d'élèves je pense qui ont compris qui comprenaient ce que euh chaque critère signifiait précisément»* (de ligne 317 à 319) et estime *«toujours prise par le temps j'ai pas j'ai pas suffisamment exploité»* (ligne 320).

Ainsi pour faciliter au mieux la compréhension des élèves et enrichir par la même occasion leur vocabulaire, l'enseignante, lors de la séance 5 *«Les sentiments des personnages»* a rajouté un moment pour définir avec les élèves la définition du mot *«sentiment»* ainsi qu'une recherche collective de sentiments connus par les élèves avant de passer à la recherche proprement dite des sentiments des personnages dans les contes mahorais.

2-2-3 Comparaison des deux entretiens de l'enseignante partenaire

D'une façon générale, les points positifs et les intérêts de la part de l'enseignante partenaire sont plus nombreux lors du second entretien que du premier.

Si lire à voix haute pour les autres est un intérêt commun sur les deux entretiens, le fait de travailler en groupe et de lire des contes mahorais sont deux points positifs supplémentaires qui apparaissent seulement dans le second entretien.

Il est à également noter chez l'enseignante partenaire une envie de recommencer ou de refaire une séquence similaire sur la lecture à haute voix en changeant toutefois de support (courts poèmes, nouvelles...), confirmant vraisemblablement le caractère génératif que voulaient impulser les chercheurs suisses en proposant des séquences didactiques sur l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire d'un genre formel.

Mme L se rend compte de ce fait que l'oral est donc un objet d'enseignement qui n'est pas si difficile à mettre en place dans la classe grâce aux différents ateliers proposés et aux objectifs ciblés.

Néanmoins, le fait d'avoir réalisé cette séquence sur l'oral avec des élèves en grande difficulté de lecture, reste un grand obstacle bien que l'enseignante a mis en place ou a réfléchi à des remédiations. En effet, sur ses documents de préparation pour la séance 1, elle avait prévu de présenter aux élèves la séquence, les objectifs et les modalités de travail. Entre autres, elle a écrit : *«apprendre à lire des contes pour d'autres élèves : oral, avec l'objectif de progresser en lecture»*

De plus, le temps de la mise en place de la séquence ou du temps réel qui aurait fallu y

consacrer est aussi un point récurrent sur les deux entretiens.

3-Les pistes d'interprétation choisies de ces résultats : discussion

Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly précisait pour que la séquence didactique «*Lectures à d'autres*» soit la plus efficiente possible, il fallait que le déchiffrage chez les élèves soit suffisamment acquis.

Nous nous rendons compte au vu des productions orales des élèves ainsi que des effets visés et déclarés par l'enseignante que le problème de la lecture est bien réel et a représenté un obstacle à la participation de tous les élèves à cette séquence.

Par conséquent, au vu des hypothèses pour les élèves dans un premier temps,

-apprendre un objet bien délimité en utilisant régulièrement différents outils (grille et port folio) puis au terme de la séquence, réaliser une production orale contextualisée, pourraient aider les élèves à s'engager dans la production orale et à progresser,

-cette séquence didactique pourrait permettre de désinhiber les élèves cibles face à un texte à lire ainsi que dans une situation d'échange et d'analyse.

Nous ne pouvons pas les valider en l'état bien que cette réponse par la négative ne soit pas tout à fait totale et définitive comme nous l'expliquerons par la suite.

Puis pour les enseignants,

-une séquence organisée et hiérarchisée en plusieurs objectifs autour d'un genre formel permettrait aux enseignants de prendre conscience que l'oral est un objet d'enseignement et de sa possible mise en œuvre en classe,

-montrer que s'ils prennent conscience des contenus, les élèves auraient vraisemblablement plus de facilités à s'approprier l'oral en tant qu'objet d'apprentissage.

Nous pouvons en revanche les valider toutes les deux en apportant toutefois des nuances.

Si les hypothèses énoncées pour les élèves ne peuvent pas être validées car les productions orales finales des trois élèves cibles sont considérées comme comportant des erreurs systématiques selon les chercheurs suisses précédemment cités et que les entretiens montrent souvent la fragilité des réponses des élèves, des changements sensibles sont à noter comme nous l'avons déjà souligné.

Plusieurs éléments peuvent expliquer que ces hypothèses ne peuvent pas être validées.

Tout d'abord, la conception même de la séquence didactique.

En effet, de tous les genres formels à notre disposition, il a été choisi, celui qui de premier abord peut être le plus éloigné de l'oral car ayant besoin de l'écrit pour exister, la lecture à d'autres.

Aussi contradictoire que cela peut paraître, la lecture a représenté dans ce choix autant un inconvénient qu'un avantage. Effectivement, à travers l'apprentissage du genre formel, les élèves ont eu l'occasion de se confronter à l'acte très difficile de la lecture mais d'une manière différente et sous l'angle notamment des compétences spécifiques de l'oral.

Pour rendre cette séquence plus attractive, il a été proposé une lecture à haute voix des contes mahorais pour que le contexte familier et le sens qui en découle soient des facteurs aidant le plus possible les élèves.

Ce choix a été guidé également par le souci du respect au maximum de la séquence initiale des chercheurs suisses et de leurs prescriptions.

Bien que je sois consciente de la difficulté des élèves face à la lecture, j'estimais que la variété des textes et leurs longueurs relatives pouvait être une réponse concrète à la diversité des élèves. De plus, les critères liés au plan du texte comme la pause, la variation du débit et l'intonation expressive me paraissaient pertinents et pouvant être accessibles aux élèves ou du moins à ceux qui savaient déchiffrer. Nous avons vu que c'étaient justement les critères qui faisaient partie de ceux qui posaient le plus de problème aux élèves car d'après ce qu'a dit Mme L, au vu de la lenteur du déchiffrement, elle n'a pas pu proposer des textes entiers et par conséquent travailler en profondeur ces critères liés au plan du texte.

De plus, le nombre trop élevé de textes a été un obstacle pour les élèves à se les approprier. Il aurait été donc plus pertinent d'en proposer moins ou de travailler sur différents extraits d'un même conte puisque la plupart des élèves voire la majorité ne peuvent travailler que sur des extraits.

Ensuite, le seul recours à l'enregistrement audio ou à l'écoute directe des locuteurs n'ont pas pu toujours permettre l'analyse critique et les échanges prévus dans la séquence.

Comme le précise l'enseignante partenaire et comme nous l'avons relevé lors des entretiens, les élèves ont du mal à décrire spontanément, à donner leur avis et il est souvent indispensable de leur proposer des questions fermées ou à deux possibles pour qu'on obtienne une réponse.

Il est aussi difficile pour eux de maintenir leur attention quand d'autres camarades lisent.

L'utilisation de l'outil vidéo aurait pu être une aide précieuse dans ma recherche mais aussi

comme outil didactique dans la classe.

Cela aurait représenté plusieurs avantages non négligeables :

- un attrait supplémentaire dans la classe dû au pouvoir de l'image
- un outil complémentaire à l'enregistrement audio pour établir des comparaisons entre les productions mais aussi pour différencier les critères selon si les auditeurs vont seulement écouter la production ou l'écouter et la regarder en même temps
- une réelle motivation de fournir une production orale de qualité en vue de la transmettre à une autre classe

Bien que la compétence communicative, mis à part pour Jacky, soit la compétence la mieux réinvestie dans les productions orales lors des entretiens, l'outil vidéo aurait pu aider les élèves à prendre conscience de l'importance du non-verbal dans une production orale et ainsi apporter une variante dans les supports d'analyse pour que ce ne soit pas toujours l'enseignante qui propose des productions correctes ou fautives.

Le temps et la concentration de la séquence sur une courte durée a été également problématique bien que ce soit un des préceptes de la séquence didactique selon Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly.

Si la succession des différents objectifs fait partie intrinsèque de la séquence et par conséquent ne peuvent pas être supprimés, le fait que ce soit probablement la première fois, que ces élèves avec des profils particuliers, travaillent l'oral en tant qu'objet n' a pas contribué à son appropriation complète.

Comme l'a dit l'enseignante partenaire et comme le soutient Lizanne Lafontaine, il faudrait que chaque année, dans leur cursus scolaire, ces collégiens pratiquent une séquence similaire sur des genres formels différents afin d'en avoir une vue d'ensemble. Cela demande donc une concertation entre les professeurs du collège pour assurer une certaine progression dans les apprentissages.

Pour que les élèves bénéficient au maximum des bienfaits de ce genre de séquence, il aurait été préférable contrairement à ce qui s'est passé lors de la mise en œuvre de cette séquence, de plus la contextualiser, c'est-à-dire de l'inclure dans un projet plus vaste comme dans le cadre d'une correspondance ou dans l'objectif de présenter les lectures à voix haute lors d'un spectacle de fin d'année par exemple.

Ainsi, l'enseignante et les élèves n'auraient pas eu l'impression de faire «*des séances prétextes*» mais le temps prévu par cette séquence didactique n' a pas pu permettre cette mise

en place concrète de projets.

De plus, le contexte scolaire et social tel qu'il est à Mayotte, en lien avec la pratique de la langue française, n'ont pas contribué à valider les deux questions de recherche concernant les élèves.

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'enseignement du français qui n'est pas la langue maternelle de ces élèves et de leurs instituteurs posent problème. Pour aller plus loin, nous pourrions dire tout simplement que l'enseignement et la pédagogie véhiculés dans l'école républicaine est un problème en soi.

En effet, ces élèves, bien qu'à leurs âges ce n'est plus probablement leur cas, suivent depuis leurs très jeune âge parallèlement deux cursus scolaires différents : l'école laïque, républicaine et l'école coranique.

Comme il a été déjà vu dans ce mémoire, les deux cursus sont présents dans la journée, à des moments bien distincts. Le contenu est également différent car si l'école républicaine est organisée en niveaux structurés avec des programmes respectifs pour chaque discipline, l'école coranique est basé essentiellement sur le rythme personnel de lecture et de mémorisation du Coran de chaque enfant, sous la surveillance du foundi (maître coranique) qui valide ou non la progression de la lecture du livre.

Ces habitudes de travail très différentes peuvent expliquer en partie la difficulté des élèves cibles à participer à des travaux de groupes ou à des échanges entre pairs qui sont des dispositifs pédagogiques généralement assez pratiqués en école primaire. Or, comme le souligne l'enseignante partenaire, ces élèves de sixième en ont à priori très peu fait auparavant, au vu de leurs attitudes négatives ou passives à ces moments-là, ce qui a conduit Mme L à les réduire ou à les transformer en des temps collectifs.

De plus, l'écoute des camarades a été aussi compliquée due à la qualité insuffisante des lectures mais vraisemblablement aussi au manque d'habitude et de pratique dans ce domaine.

De ce fait, l'utilisation de la grille et du portfolio ont été difficile à mettre en place.

Si Mohamed et Kiman connaissent l'utilisation de la grille et disent s'en servir en classe, Jacky ne la nomme pas et donne même lors du premier entretien un début d'explication «*on coche*» qu'il ne fournit pas au second entretien.

Quant au portfolio, de par le manque d'autonomie de certains élèves face à la lecture et du travail de groupe réduit, il n'a pas rempli son rôle de recueil personnel d'informations et de connaissances.

C'est ainsi que très rapidement, en entretiens, j'ai laissé de côté les questions sur les traces personnelles qu'il aurait du contenir car les élèves de la classe avait pratiquement le même contenu et les seuls traces écrites y figurant étaient des traces collectives, copiées et élaborées avec l'aide de l'enseignante.

Une fois de plus, le fait de proposer moins de textes ou de travailler sur différents extraits d'un même texte aurait pu faciliter la compréhension générale du texte et la mise en place progressive, pour certains élèves d'un port folio individuel (dans le cadre d'une différenciation), ou à l'échelle d'un groupe, d'un port folio d'équipe, regroupant par exemple, les sentiments ou les paroles d'un même personnage d'un conte ou d'un extrait.

Effectivement tous les élèves, à l'image de Jacky qui n'a pas accès à l'écrit, ne sont pas prêts pour l'élaboration et l'utilisation d'un tel outil mais le fait de pouvoir y contribuer oralement et de voir les autres le construire puis de s'en servir pourrait contribuer à enrichir ses connaissances sur l'oral et à mieux le maîtriser.

Pour conclure sur les résultats des élèves, les contenus des seconds entretiens sont meilleurs que ceux des premiers et la qualité des entretiens finaux est supérieure à celle des productions finales.

Ces résultats pourraient rejoindre l'analyse de Jean-François Halté sur le rôle et la hiérarchisation des savoirs dans l'apprentissage qui les classe de la manière suivante :

-il y a d'abord les procédures qui sont des «*connaissances en acte*»¹⁰⁰ qui ne se résument pas seulement aux seules suites d'actions qui les manifestent mais restent toutefois dépendantes des contextes d'emploi.

-puis, avec la pratique concrète, on aboutit à «*des concepts opératoires*»

-enfin, l'élaboration de ces concepts sous la forme de connaissances déclaratives (ou savoirs déclaratifs), les constituent en objets «*cognitivement manipulables*» que l'apprenant peut appréhender au moyen des procédures cognitives générales, du type trier, classer, généraliser, reproduire, induire, déduire...

Les savoirs déclaratifs, parce qu'ils sont verbalisables sont des savoirs «*décontextualisés*» qui peuvent être sollicités à volonté, peu importe le contexte d'utilisation.

L'auteur rajoute que le passage du procédural au déclaratif est toujours délicat et nous le constatons dans ce mémoire par rapport aux résultats des trois élèves.

En effet, l'enseignante a parlé lors du second entretien, qu'elle avait le sentiment, sans que cela

¹⁰⁰HALTE, Jean-François, *op. cit.*, de p110 à p111

n'a été dit en classe ou que cela ne s'est vu en production, qu'un certain nombre de procédures avait été intégrées par certains élèves mais qu'il était difficile de l'évaluer vraiment.

Premièrement, à cause du temps, nous n'avons pas pu évaluer si ces savoirs avaient atteint le stade d'objets cognitivement mobilisables en tout contexte. Il aurait été intéressant de refaire un entretien, en fin d'année par exemple avec l'enseignante partenaire ainsi qu'avec les élèves cibles, afin de se rendre compte de la mobilisation de ces savoirs dans d'autres contextes (participation dans la classe, lectures de consignes, de productions d'écrits...), autres que la séquence «*Lire à d'autre à voix haute*».

Puis, nous pouvons penser qu'à l'image de Mohamed et de Kiman, d'autres élèves de la classe ont acquis des procédures et atteint peut-être des concepts opératoires, il sera quand même très difficile de les mobiliser en savoirs déclaratifs pour la bonne raison que l'activité métacognitive n'a pas été chose aisée au vu des hésitations, voire des contradictions et des formes syntaxiques erronées. Je rejoins l'impression de l'enseignante sur le fait que ces élèves ont acquis des connaissances mais avaient vraiment du mal à les exprimer ce qui peut empêcher leurs mobilisations et leurs réinvestissements sur une longue durée et dans d'autres situations.

Si les hypothèses de recherche ne peuvent pas être validées en l'état pour les élèves, les deux hypothèses concernant l'enseignante peuvent en revanche l'être.

Manifestement, l'enseignante voit les intérêts de mettre en œuvre une séquence de l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire d'un genre formel et le fait de l'avoir testée dans un contexte particulier, lui a permis d'en voir les limites et de réfléchir sur un certain nombre d'aménagements nécessaires

Si la durée de la séquence ne peut pas permettre d'affirmer clairement que cette prise de conscience de la part de l'enseignante sur le fait que l'oral est un réel objet d'enseignement a permis réellement aux élèves de se l'approprier comme objet d'apprentissage, nous pouvons tout de même supposer, à partir de ses propos et de sa volonté de générer une autre séquence, que désormais l'enseignante mettra plus facilement en œuvre des activités rendant l'oral plus lisible aux yeux des élèves.

Toutefois, bien que cette séquence sur l'oral ait été mise en œuvre et que les principes fondamentaux ont été respectés, nous remarquons deux éléments de la séquence qui ont pu apporter de la confusion chez l'enseignante et du coup dans la mise en œuvre de la séquence.

Tout d'abord, bien que ce master soit intitulé OMSPi «*Ouverture Professionnelle en Milieu Scolaire dans un cadre Pluridisciplinaire Inter degrés*», je me suis rendue-compte que la séquence didactique proposée était «*très premier degré*» et «*très personnelle*» si je peux me permettre de m'exprimer ainsi et du coup ne correspondait pas toujours à l'enseignement pratiqué en collège.

Ce qui peut paraître évident et cohérent quand on a une classe de jeunes élèves toute l'année, cinq heures ou six heures par jour, sur plusieurs disciplines, peut l'être beaucoup moins avec des élèves plus âgés seulement sur une discipline, quelques heures par semaine. Tel est le cas pour l'utilisation des affichages, qui a été vite abandonné par l'enseignante, de la mise en place du jeu «*Retrouve le bon conte*» et du travail de groupe.

A en croire les propos de l'enseignante, cela a été plus des obstacles que des éléments facilitateurs.

Pourtant, sachant la complexité de la mise en œuvre de la séquence, je pensais au contraire que des dispositifs pédagogiques de l'enseignement élémentaire pourraient convenir à des élèves de sixième en difficulté.

Au lieu d'ouvrir sur des possibles, la séquence en voulant être trop exhaustive, a au contraire bloqué l'enseignante qui ne s'est pas retrouvée dans ses multiples propositions inhabituelles pour elle.

Pour en revenir aux textes par exemple, au lieu de proposer une liste précise et arrêtée comme cela a été fait, il aurait été préférable de la présenter sous forme de banque de textes ouverte dans laquelle l'enseignante aurait pu piocher à son gré et selon les besoins des élèves.

Bien qu'il avait été clairement établi avec l'enseignante, que la séquence était une base de travail et que l'un des objectifs de cette recherche était de voir comment elle se l'appropriait et qu'elle n'a pas hésité d'ailleurs à le faire sur certains aspects, cette séquence à posteriori a été trop dirigiste notamment sur les dispositifs pédagogiques. Si c'était à refaire, outre les objectifs de chaque séance qui sont incontournables et la banque de textes qui paraît être pertinente, la séquence serait plus souple notamment sur le déroulement de chaque séance et les dispositifs pédagogiques à mettre en œuvre.

L'autre élément de confusion qui apparaît souvent c'est la place importante qu'a la lecture dans cette séquence consacrée pourtant à l'oral.

Comme nous l'avons déjà dit, ce genre formel qu'est «*La lecture à d'autres*» nécessite de lire voire de bien lire selon les chercheurs suisses.

Si l'objectif principal n'était vraiment pas la maîtrise de la lecture, le fait de mettre en voix un conte mahorais pour d'autres camarades puisse motiver les élèves à lire, faisait partie intégrante de la recherche.

Malgré la structure même de la séquence et ses objectifs langagiers clairs et précis, la lecture est restée toujours au centre de cette séquence.

En effet, l'enseignante considère même que l'objectif de la séquence n'a pas été réalisé car les élèves n'ont jamais lu pour les autres, sous-entendu pour d'autres personnes que les élèves de la classe, à cause de leur prestation orale insuffisante.

Une fois de plus, les textes et le nombre de textes sont-ils à l'origine de ce problème ou alors est-ce la séquence même découlant de la didactique de l'oral par genres formel qui en est responsable ?

En effet, à vouloir découper l'oral en différents objectifs comme pour n'importe quel objet d'enseignement en français n'a-t-il pas contribué au fait de rejoindre l'enseignement de la lecture avec celui de l'oral ?

S'il faut se méfier des dérives trop technicistes de cet enseignement de l'oral, dénoncées entre autres par Michel Grandaty et Elisabeth Nonnon, l'enseignement de l'oral par les genres formels a le grand avantage de proposer une progression lisible et claire de tous les aspects de l'oral.

Néanmoins, au vu des résultats concernant cette recherche, il est évident, dans le contexte social, culturel et langagier de Mayotte, que si l'enseignement de l'oral par l'intermédiaire des genres formels n'est pas couplé, accompagné ou précédé d'une pratique régulière de l'oral intégré aux apprentissages, l'oral ne sera pas maîtrisé par un certain nombre d'élèves.

Cette mise en œuvre de séquence m'a permis de m'apercevoir qu'au final ce n'est pas forcément la lecture qui a posé problème et qui a été un frein dans l'acquisition des compétences attendues mais bel et bien l'oral et les compétences qui y sont rattachées.

Les entretiens en sont une preuve flagrante : ils démontrent pour les trois élèves, leurs difficultés sur la manière de parler à l'autre en employant des mots ou formes syntaxiques corrects ainsi que sur la manière de se comporter en situation d'interaction verbale ce qui n'a aucun lien direct avec l'écrit et la lecture.

Le profil de Kiman en est un exemple intéressant.

Il est considéré comme bon élève dans l'ensemble des disciplines et est très dynamique en cours, n'hésite pas à prendre la parole alors que concernant la lecture, il déchiffre péniblement et commet beaucoup d'erreurs lors de ses lectures.

Toutefois, malgré ses difficultés face à l'écrit, cela ne l'a pas empêché d'intégrer certains critères et de les réinvestir partiellement lors des productions ou des entretiens.

En fait, ce n'est finalement pas la difficulté en lecture qui bloque ces élèves mais plutôt les difficultés de langage qui les empêchent d'accéder aux savoirs et aux savoirs-faire.

Si cette séquence n'a pas permis à Kiman de mieux lire, elle lui a permis de se rendre compte, entre autres, de l'importance des points et des virgules dans un texte, dans une mise en voix et de pouvoir en prendre conscience par l'écoute et la verbalisation.

Et si Kiman a pu profiter des apports de cette séquence didactique, c'est grâce notamment à ses compétences orales, et interactives précédemment acquises.

Nous voyons donc ici l'importance de l'enjeu d'enseigner l'oral à ces élèves et ce dès l'école maternelle pour que, lorsqu'ils arrivent au collège, ils aient déjà la parole «*débloquée*» et puissent être prêts à suivre une séquence comme celle que nous leur avons proposé.

Je rejoins ici, Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane¹⁰¹, relatant d'une expérimentation à l'école maternelle, qui évoquait la nécessité de la part des enseignants de créer le «*vouloir*» parler chez leurs élèves, afin d'établir une culture commune à tous les élèves de la classe pour pallier au fait que l'enfant ne veuille parler ni de lui, ni de sa famille.

Elles évoquent l'importance de mettre en place des procédures didactiques qui amènent d'abord l'enfant à «*vouloir*» parler puis progressivement à «*devoir*» parler pour enfin le mettre en position d'exercer le «*pouvoir de parler*».

Si toutes ces conditions ne sont pas remplies à l'école primaire, l'enfant aura des difficultés à accéder au statut d'élève, et n'ayant déjà pas l'habitude de parler, de s'exprimer, ne pourra pas entrer dans un enseignement de l'oral par genres qui lui demande d'analyser, d'évaluer et de critiquer plusieurs productions orales.

Le profil scolaire de Jacky le prouve totalement.

Cet élève éprouve énormément de difficultés, à l'écrit certes, mais aussi dans tout ce qui touche l'interactionnel et ce que doit être un élève en classe. Les seuls dispositifs pédagogiques pouvant le stimuler et dépasser ses craintes selon les propos de l'enseignante partenaire, c'est le petit groupe ou l'activité duelle avec un adulte dans lesquels il s'autorise à parler.

101 GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie, *op. cit.*, p280 et p284

Évidemment, dans ces conditions, on peut facilement comprendre qu'il ne sache pas maîtriser la lecture et qu'il ne puisse pas exprimer son avis.

Les propos de Philippe Boisseau concernant le CP, déjà cités en introduction prennent ici tout leur sens en collège : *«La lecture au CP happe ainsi l'essentiel des énergies (voir, par exemple l'opération CP renforcés). Pourtant, une grande partie des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture à 6 ans le sont parce que leur langage est insuffisamment construit, et que, pour certains, il est dramatiquement en friche»*

Si, à un moment donné, on ne travaille pas avec des élèves comme Jacky sur l'origine de leurs difficultés -le langage et les compétences orales- ce collège, dans lequel nous avons mené cette séquence, continuera à accueillir des élèves considérés comme *«non-lecteurs»*.

Cette notion de *«langage dramatiquement en friche»* est illustré en partie par le contenu des entretiens de Mohamed qui démontrent à plusieurs reprises des hésitations dans les réponses, des utilisations de mots pour un autre (*«il est grand»* en parlant de ma voix par exemple) dues à un manque de vocabulaire et de formes syntaxiques d'usage.

Car, comme le dit l'enseignant, on ressent bien à certains moments que l'élève comprend bien ce qu'on lui demande, mais il n'arrive pas pour autant à l'exprimer.

Si je rejoins l'avis des auteurs suisses sur le fait que savoir déchiffrer est une condition favorisant une assimilation plus rapide des compétences orales attendues à travers le genre formel *«Lecture à d'autres»*, la séquence peut cependant être tout à fait réalisable avec les élèves de la classe *«remédiation-lecture»* à condition de respecter certains principes que nous avons déjà évoqués :

- l'oral intégré aux apprentissages doit tout d'abord être travaillé en amont du collège et en aval évidemment
- cette séquence sur un genre formel est incluse dans une progression globale au sein du collège
- le genre *«lectures à d'autres»* doit être intégré de préférence dans un projet porteur de sens pour les élèves
- proposer moins de textes pour moins focaliser sur la lecture proprement dite et plus se concentrer sur leur appropriation orale
- donner des extraits correspondants aux capacités de lecture de chacun dans le cadre d'une différenciation

-utiliser la vidéo pour varier les supports de travail et sensibiliser les élèves de la nécessité de la compétence communicative dans toute interaction orale

-prendre suffisamment du temps pour diversifier les dispositifs pédagogiques et pour que les élèves puissent s'approprier réellement les outils proposés dans cette séquence tels la grille de critère et le portfolio

De plus, si la lecture peut représenter un certain obstacle dans l'enseignement de l'oral par le genre formel «*Lecture à d'autres*», je rejoins l'enseignante quand elle déclare lors du second entretien qu'il aurait été cependant très difficile avec ces élèves d'aborder d'autres genres formels comme le débat, la pétition et l'interview à cause simplement de leur probable manque d'habitude et de références en matière d'oral.

CONCLUSION GENERALE

Aboutir à cette problématique finale de ce mémoire «*En quoi la pratique et l'enseignement du genre formel "La lecture d'un conte mahorais à d'autres" amélioreraient les capacités langagières des élèves de collège en difficulté et favoriseraient leur prise de conscience ainsi que de leurs enseignants sur le fait que le français, langue orale, soit un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière, a fortiori avec des élèves qui doivent utiliser une langue qui n'est pas leur langue maternelle?*» et mettre en œuvre l'ingénierie didactique présentée dans ce mémoire n'ont pas été simples .

Comme il a déjà été dit, il a fallu tout d'abord, bien qu'il était convenu que ma recherche porterait sur l'enseignement de l'oral par les genres formel, adapter la problématique au contexte particulier de Mayotte laissant un choix très limité sur le genre formel à enseigner pour des raisons que nous avons déjà énoncées.

Ensuite, suite au stage qui a été décrit en introduction, un autre dispositif de recherche avait été d'abord envisagé. En effet, ayant observé dans ce cadre, deux enseignants durant l'année scolaire 2012/2013 (un enseignant mahorais confirmé de sixième SEGPA et une enseignante mahoraise contractuelle, voulant passer le CAPES de Lettres modernes, en classe de sixième «*remédiation -lecture*»), je voulais tout d'abord mettre en œuvre cette séquence didactique dans les deux classes voulant comparer l'appropriation de l'objet «*oral*» des enseignants selon leur parcours et formation professionnels. N'ayant pas eu le temps de mettre concrètement en application ce dispositif de recherche pour plusieurs raisons (grèves, fin de contrat pour l'enseignante contractuelle), j'ai dû rapporter la mise en œuvre à l'année scolaire 2013/2014. Néanmoins, l'enseignant de SEGPA avait accepté de la commencer sur la fin de l'année scolaire pour se l'approprier puis de la faire entièrement l'année suivante.

Initialement, il était prévu que cette séquence didactique soit testée dans les deux classes dans lesquelles j'avais observées pour le stage. Si l'enseignant était le même en classe de sixième de SEGPA, l'enseignante de la classe de sixième «*remédiation-lecture*» avait changé puisque l'enseignante métropolitaine titulaire était revenue après un congé longue maladie.

Par conséquent, si la comparaison pouvait être maintenue, les questions de recherche et la problématique allaient sensiblement changer. Il me semblait alors intéressant de se focaliser par l'intermédiaire de l'appropriation de la séquence didactique sur l'existence d'un lien entre origine géographique (mahoraise ou métropolitaine) ainsi que professionnelle (issus du

premier ou second degré) des enseignants et enseignement de l'oral. C'est-à-dire, étudier précisément quels sont les aspects de l'oral qu'un enseignant mahorais issu du premier degré et qu'une enseignante métropolitaine du second degré privilégient?

Mais des difficultés à accorder les emplois du temps de chacun n'ont pas pu permettre d'aller au bout de ce dispositif de recherche qui aurait pu être intéressant.

C'est ainsi que je suis arrivée à cette problématique et à ce dispositif de recherche consistant à mettre en œuvre la séquence didactique dans une seule classe.

Le travail et le temps consacrés (recueil de données et retranscriptions des différents entretiens notamment) me permettent d'affirmer qu'une comparaison de deux pratiques enseignantes et de trois élèves cibles dans chaque classe auraient été quasi impossible sur la période que j'ai pu consacrer au recueil de données. Il aurait fallu donc démarrer la mise en œuvre bien plus tôt pour pouvoir finir le mémoire et le soutenir dans les délais impartis.

Pour autant, ce dispositif de recherche a suffi largement à valider ou à invalider les hypothèses avancées.

Il serait par contre intéressant de tester cette séquence didactique dans un collège à Mayotte dans une classe hors dispositif «*remédiation-lecture*» pour se rendre compte de l'impact réel de la lecture par rapport à l'oral avec des élèves qui ne sont pas sensés être en difficulté face à l'écrit.

Si ce mémoire m'a permis de m'ouvrir plus volontiers sur le contexte scolaire de Mayotte et d'approfondir mes connaissances sur la didactique de l'oral, mener une telle recherche sur ce territoire n'a pas toujours été facile.

En effet, le CUM¹⁰² (Centre Universitaire de Mayotte) proposant des formations en présentiel pouvant aller jusqu'à en L3, de Lettres-Sciences Humaines-Géographie, de Droit/AES (Administration Économique et Social) ou de Sciences Technologie ainsi que des masters 1et 2 en télé-enseignement tutoré par et incorporant également l'IFM (Institut de Formation des Maîtres), ne possède pas une bibliothèque universitaire suffisamment achalandée comme en métropole pour que je puisse emprunter les livres dont je me suis servi pour ce travail de recherche.

C'est ainsi que j'ai dû commander un certain nombre d'ouvrages par Internet, ce qui n'était pas toujours la solution la moins onéreuse et la plus rapide au vu de la distance de l'île avec la métropole.

Si le personnel du Vice-Rectorat de Mayotte a fait son possible pour répondre à mes

102<http://www.univ-mayotte.fr/formations>

demandes concernant l'organisation concrète de ma soutenance du mémoire en proposant de mettre à ma disposition du matériel de vidéo-conférence, il a été difficile d'obtenir des informations précises (sur la proportion des enseignants mahorais dans le premier et second degré ainsi que sur leur niveau de recrutement, par exemple) sur le contexte scolaire mahorais par manque d'habitude apparemment de ce genre de demande.

J'ai pu aussi compter sur ma directrice de mémoire, qui par courrier électronique, m'a envoyé à plusieurs reprises des documents précieux. Internet et toute la variété de sites que cela offre, a été une véritable aubaine dans ma situation géographique, bien que je sois consciente que toutes ces sources consultées ne soient pas toujours les plus récentes ou les plus adaptées.

Une autre difficulté à laquelle j'ai du faire face et qui doit transparaître dans la rédaction de ce mémoire c'est le fait que j'ai été en quelque sorte *«juge et partie»*.

Il a été difficile pour moi de mettre et de maintenir la distance nécessaire qu'un chercheur doit avoir par rapport à son objet de recherche et des élèves cibles notamment.

Bien que tous mes collègues du master aient du peut-être ressentir ce tiraillement normal entre la casquette de l'enseignant et celle du chercheur, le fait d'être à Mayotte a vraisemblablement exacerbé le phénomène.

Nous sommes tous des enseignants qui, dans le cadre de ce master OPMSPI, se sont posés des problématiques de terrain et ont interrogé les cadres théoriques pour tenter de les résoudre.

Dans cette optique, il est recommandé d'être le plus neutre et le plus rigoureux possible et le fait normalement de tester sa séquence dans un autre degré que celui dans lequel on enseigne peut aider à mettre cette distance.

Cela a été aussi mon cas puisque la séquence didactique s'est déroulée en collège alors que je suis une enseignante du premier degré.

Mais là où cela a été délicat, c'est que l'objet de cette recherche en collège, l'oral, se retrouve être également la problématique rencontrée dans mon quotidien d'enseignante de primaire à Mayotte.

Je me suis rendue compte que ces élèves de sixième avait les mêmes problèmes à l'oral que mes élèves de CP, ce qui a suscité l'émergence lors des entretiens, de *«réflexes professionnels»* de ma part comme la guidance et l'étayage envers ces élèves en grande difficulté.

Cette difficulté liée aux compétences de l'oral s'est du coup croisée avec les difficultés face à la lecture, induites par la séquence sur le genre formel *«Lecture à d'autres»*, ce qui a pu accentuer chez moi cette volonté d'aider les élèves.

Néanmoins, la réalisation de cette ingénierie didactique m'a permise de m'apercevoir de la persistance des représentations qu'ont les enseignants et les élèves sur l'enseignement de l'oral, rejoignant ainsi les propos de Lizanne Lafontaine.

En effet, elle affirmait, comme les élèves s'ennuyaient quand leurs camarades étaient en prestation orale, les enseignants hésitaient à leur proposer des séquences d'enseignement sur l'oral alors que nous pouvons supposer que si les élèves étaient plus habitués à travailler l'oral et à s'écouter entre pairs, ils s'ennuieraient moins.

C'est ainsi que, plus que jamais il s'avère important de proposer des séquences d'enseignement de l'oral, afin de montrer aux enseignants et aux élèves les multiples intérêts d'enseigner l'oral par les genres formels.

Outre le fait d'apprendre l'oral comme toute autre discipline, c'est-à-dire mis en forme pour devenir explicitement des contenus enseignables et enseignés, son appropriation viserait la développement de la personne rejoignant ainsi les propos des auteurs du chapitre 9 «*Évaluer l'oral*» de l'ouvrage précédemment cité «*Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* » qui considèrent que seule la combinaison du «*vouloir*» parler avec le «*devoir*» parler et le «*pouvoir de parler*» peuvent contribuer à la transformation de l'enfant en élève et en apprenant.¹⁰³

Donc, quelque soit la didactique de l'oral, à condition que l'oral y soit considéré en objet d'enseignement et apprentissage et pas seulement en moyen, les buts sont identiques puisque des objectifs plus vastes sont visés telles le «*devenir élève*» voire le «*devenir citoyen*» pour les années à venir.

Ces allégations sont à rapprocher avec la citation de Mireille Brigaudiot présentée dans l'introduction «*Lorsque le langage est considéré comme ce qu'il y a de plus précieux dans une classe, il ne faut pas longtemps à un visiteur extérieur pour s'en rendre compte : confiance, respect et ambiance de travail règnent. Ce résultat s'obtient à partir du moment où le maître choisit de considérer que c'est là que se joue la totalité des activités intelligentes des enfants, et que tous en sont capables.*» ainsi qu'aux propos d'Elisabeth Nonnon¹⁰⁴ «*La conception de l'enseignement de l'oral engage une définition de la professionnalité de l'enseignant. La pratique de l'oral met toujours en jeu sa personne, partie prenante de la relation où s'exerce la parole des élèves, son mode d'intervention, le fonctionnement de sa*

¹⁰³ GARCIA-DEBANC, Claudine, avec la collaboration de LAURENT, Danielle, MARGOTIN, Magali, GRANDATY, Michel et SANZ-LECINA, Eliane, dans GARCIA-DEBANC, Claudine et PLANE, Sylvie, *op. cit.*, p280

¹⁰⁴ NONNON, Elisabeth, *op. cit.*, p109

parole : c'est un lieu privilégié de sa compétence professionnelle.» nous amenant évidemment à parler des enjeux de la formation dans l'enseignement de l'oral à Mayotte.

Bien que notre séquence didactique se soit déroulée dans le second degré et que l'enseignante partenaire soit un professeur de collège, nous nous sommes rapidement rendus compte que ces élèves de sixième cumulaient diverses difficultés remontant à leur début de cursus scolaire et que nous parlerons plutôt ici de l'importance de la formation des enseignants du premier degré.

Si le problème de formation des enseignants sur l'oral est bien présent en métropole autant sur le premier que sur le second degré, la problématique transportée à Mayotte est une fois de plus, très complexe car couplée avec le fait que la majorité des enseignants du premier degré sont des enseignants mahorais qui doivent apprendre une langue à leurs élèves qui n'est pas non plus la leur.

Nous pouvons supposer, bien que je ne sache pas les proportions exactes, que les problèmes que connaissent les élèves par rapport à l'oral, sont des problèmes qu'ont probablement rencontré eux-mêmes leurs enseignants.

Il semble donc important qu'au sein de l'IFM, une réflexion soit menée pour donner aux IS (Instituteurs Stagiaires) des outils pour aider les élèves mahorais à maîtriser la langue orale.

Ce que j'entends ici par outils, c'est leur faire vivre concrètement différentes situations didactiques comme un enseignant proposerait à ses élèves.

C'est ce que je compte mettre en pratique, dès la rentrée 2014, en tant qu'enseignant maître-formateur/1er degré à l'IFM de Dembéné en mettant en place des situations didactiques incitant ainsi les IS à «*vouloir* » parler puis à «*devoir*» parler afin d'acquérir le «*pouvoir de parler*».

De plus, être face à un public adulte dans un cadre professionnel, sera favorable évidemment à la mise en place de séquences didactiques sur l'enseignement de l'oral par différents genres formels tels le débat, l'interview ou la pétition.

Ce sera l'occasion de travailler l'écoute entre pairs et l'analyse critique qui sont par ailleurs, des qualités indispensables au métier d'enseignant, qui font souvent défaut aux enseignants débutants.

Évidemment, je ne serai pas seule à décider des contenus de formation car je ferai partie d'une équipe pluridisciplinaire composée d'enseignants de premier degré, du second degré ainsi que d'universitaires mais j'aurai à cœur de partager les connaissances théoriques et empiriques que j'ai pu collecter durant ces trois années consacrées à ce master.

BIBLIOGRAPHIE

Articles de recherches

DUPONT, Pascal, «Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires», les 20, 21, 22 janvier 2011, Villeneuve d'Ascq, Deuxième colloque international de l'ARCD

DUPONT, Pascal, «S'il te plaît, dessine-moi un débat», 2012, dans *Vivre le primaire*, volume 21, numéro 1

DE PIETRO, Jean-François, SCHNEUWLY, Bernard, «Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique» dans *Cahiers Théodile n°3*, Université Charles de Gaulle, Lille 3, p 27 à p52

DOLZ, Joachim, GAGNON, Roxane, «Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit», 2008, dans *Pratiques n°137/138, La didactique du français*, p.179-p198

LAFONTAINE, Lizanne, «L'enseignement de l'oral au primaire», 2012, dans *Vivre le primaire*, volume 21, numéro 1

NONNON, Elisabeth, «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques», dans *Revue française de pédagogie*, n°129, octobre-novembre-décembre 1999, p 87-123

NONNON, Elisabeth, «Pour une approche intégrée du travail de l'oral», dans *Réflexion sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant*, vendredi 16 avril 2004

PETIT, Lucie, «Genre du discours, genèse instrumentale et didactique du française», 2007, Lille, Actes du colloque international : *Didactique du français, le socioculturel en question*

Cours/Diaporamas

BERGEAUT, Jean-François, Master OMSPI, Cours UE 355, «Actualisation et approfondissement», 4 novembre 2011

BONNAL, Karine, Master OMSPI, Cours UE 452, «Généalogie des théories contemporaines d'apprentissage. Évolution des contextes scolaires (le rapport aux savoirs)», 1er février 2012

CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, Cours UE 354, «Ingénierie didactique et évaluation par compétence», septembre 2011

CARNUS, Marie-France, Master OMSPI, UE 354, Diaporama «Conception et analyse à priori», 20 décembre 2011

MORCILLO, Agnès, Master OMSPI UE 356, Diaporama «Évaluation par compétence en milieu scolaire», 19 novembre 2011

MORCILLO, Agnès, Master OMSPI, UE 457 «Suivi de stage», 7 janvier 2012

PARMENTIER, Bénédicte, Diaporama dans le cadre d'une liaison CM2-6ème

Ouvrages

BRIGAUDIOT, Mireille (coordonné par), «Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle», 2000, France, PROG-INRP, Éditions Hachette Éducation Didactiques, 287p

BOISSEAU, Philippe, «Enseigner la langue orale en maternelle», 2008, France, Retz-SCEREN, 304p

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard, «Pour un enseignement de l'oral- Initiation aux genres formels», 1998, France, ESF Éditeur, 210p

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard & THEVENAZ-CHRISTEN, Thérèse, «L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique», sous la direction de BROSSARD, Michel & FIJALKOW, Jacques, avec la collaboration de RAGANO, Serge & PASA, Laurence dans *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques*, 2008, France, Presse Universitaire de Bordeaux, p143-p156

DUPONT, Pascal, «Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire, Émergence d'un genre scolaire disciplinaire», Toulouse, thèse soutenue le 24 septembre 2010 à UT2 Le Mirail, p2 à p64

GARCIA-DEBANC, Claudine & PLANE, Sylvie (coordonné par), «Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?», 2004, France, INRP, Editions Hatier Pédagogie, 335p

GIOUX, Anne-Marie, «Première école, premiers enjeux», 2000, France, Hachette Éducation, 191p

HALTE, Jean-François, «La didactique du Français», 1992, France, Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je ?, 127p

LAFONTAINE, Lizanne, «Activités de production et de compréhension orale», 2011, Canada, Chenelière Éducation, Partie 1 de p5 à p59

LAFONTAINE, Lizanne, DUMAIS, Christian, «Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main», 2014, Canada, Chenelière Éducation, 288p

Ouvrages pour la séquence

«Contes inédits de Mayotte, tome 1, Fables», 2010, Île Maurice, Archives Départementales de Mayotte, 85p

Textes officiels

Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 – J.O et du 28-7-2013

Loi d'orientation de 1989

Autres ressources

JOSPIN, Lionel, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, discours du 15 février 1990

JOUFFE, Michelle, Principale du collège de M'Tsamboro, Entretien téléphonique le 27 septembre 2013

SITOGRAPHIE

Sites consultés	Date de consultation
http://www.malango-mayotte.fr/enseignement/francais_ecole_mayotte.htm ,	Mars 2013
http://www.actoulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r4274_61_2_les_langues.pdf	Mars 2013
http://snalc-mayotte.over-blog.com/article-227338.html ,	Mars 2013
http://www.annuaire-mairie.fr/ville-mtsamboro.html	Mars 2013
http://carep.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/presentation-ecoles-du-socle.pdf	Mai 2013
Httpwww.ac-mayotte.fr/IMG/pdf/PA_format_A4_30_avril_2013.pdf	Mai 2013
http://fr.wikipedia.org/wiki/Mayotte	Juillet 2013
http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral-et-education-prioritaire/articles/evaluer-loral.html	Juillet 2013
http://www.senat.fr/rap/r08-115/r08-11521.html	Juillet 2013
2013http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/Mathset_ZEP/reperes15rd.pdf	Novembre 2013
http://eroditi.free.fr/Enseignement/DDML3S1_08-09/DDML30809S1_C5_TSDb.pdf	Novembre 2013
http://18bgouttedor.scola.acparis.fr/IMG/pdf/FA_2012_PS_Boiron_comprehension_recitfiction.pdf	Janvier 2014
http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS017.pdf	Janvier 2014
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Fisher.pdf	Janvier 2014
http://www.education.gouv.fr/cid58761/les-evaluations-en-lecture-dans-le-cadre-de-la-journee-defense-et-citoyennete.html	Mars 2014
http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html	Mai 2014
http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html	Mai 2014
http://fr.wikipedia.org/wiki/Médersa.html	Mai 2014
http://fr.wikipedia.org/wiki/Dîn	Mai 2014
http://www.univ-mayotte.fr/formations	Juillet 2014
http://www.diagnostic_Mayotte-Rapportfinal-Annexe_Première_partie.pdf	Juillet 2014