Une veillée médiévale
Redonner la voix à un texte épique

Mila Dragović
Plidam, Inalco

Résumé : L'article est le résultat d'une expérience d'évaluation orale, inspirée par la méthode de simulation globale, d'ordinaire pratiquée dans l'enseignement de langues étrangères, et réitérée à trois reprises en français langue première avec des classes de cinquième au collège. Il est souligné que : l'évaluation orale appelle à une inscription réfléchie dans la progression des apprentissages ; la lecture oralisée est une tâche complexe qui se distingue de la lecture à haute voix ; la réussite de l'évaluation orale repose sur un enseignement/apprentissage conscient de ses différentes composantes, qui incluent non seulement des compétences de mise en voix d'un texte, en l'occurrence un poème épique, mais aussi des connaissances acquises par la lecture analytique de textes mis en contexte et en situation.

Mots-clés : français langue première ; pédagogie du projet ; simulation globale ; lecture oralisée ; mise en voix

1 Introduction

Depuis les années 70 où l'enseignement de l'oral en français langue première a trouvé sa place parmi les objectifs essentiels du système scolaire, il bénéficie d'un intérêt croissant en didactique des langues : des publications de plus en plus nombreuses, destinées aux enseignants du primaire comme du secondaire, comportent des répertoires d'objectifs, de situations, d'activités et d'outils d'évaluation comme autant de propositions pratiques pour construire des objets d'un enseignement progressif et une évaluation objective des productions orales des élèves. [1] Dans sa thèse de doctorat, Dumais (2014, p. 24) propose une synthèse de ces travaux récents en définissant l'oral en tant que capacité d'expression qui *« fait appel à des habiletés cognitives, linguistiques (composantes de la langue orale) et pragmatiques (qui prend entre autres en compte la culture, le social et l'affectif) et concerne autant la production que la com-*

1. Simard Claude *et al.* (2010), p. 284 *sqq.*

préhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, gestes, etc.) ». [2]

A la différence des objectifs dans un cursus de langues vivantes étrangères où l'évaluation vise à vérifier l'acquisition d'une nouvelle langue, et notamment de son aspect « vivant » (le niveau de langue parlé étant tantôt déprécié par rapport à la norme dite littéraire, tantôt valorisé comme témoin de la capacité de s'adapter à une situation de communication) [3], les compétences en expression orale dans l'enseignement du français langue première sont souvent sous-entendues car la communication orale en langue maternelle apparaît comme spontanée.

Si l'expression orale a été traditionnellement privilégiée dans l'enseignement primaire ainsi qu'en éducation spécialisée, les textes réglementaires concernant l'enseignement secondaire en France accentuent depuis les années 2000 la place attribuée à l'expression orale dans les acquis des élèves, et par là même l'importance de son évaluation, laquelle s'inscrit dans la tendance générale d'une évaluation par compétences.

Une telle conception concorde en effet avec l'évolution de la société actuelle : l'époque du fétichisme du langage écrit, notamment littéraire, est bel et bien révolue au point où le genre épistolaire ne figure même plus parmi les objets d'étude dans les programmes actuels du collège. Il n'en demeure pas moins que la favorisation de pratiques langagières orales conserve son enjeu social [4] : d'une part, l'oral est appelé à contribuer à la réussite scolaire des élèves dits en difficulté dans le système éducatif car, implicitement, l'écrit leur serait plus difficile à maîtriser, et d'autre part il est marqué par des pratiques sociales et familiales d'un milieu donné, sachant que dans une famille de « classe moyenne » la communication orale peut être violente ou inexistante, alors qu'une famille « défavorisée » peut cultiver une fabuleuse tradition de conteurs.

Soulignons que l'enseignement et l'évaluation de l'expression orale dont il est question ici sont à distinguer de la participation orale, qui consiste en une prise de parole, codifiée, dans un cours dit dialogué, et qui est si souvent évoquée dans les bulletins scolaires (« bonne participation », « participer davantage »...).

Au même titre que l'expression écrite, l'oral est un objet d'enseignement qui trouve sa place dans le cours de français langue première tantôt comme objet intégré aux divers apprentissages (de lecture, d'écriture, de langue) tantôt comme objet d'enseignement autonome et explicite dans une séquence pédagogique à dominante orale.

2. Dumais Christian (2014), p. 24.
3. Blanche-Benveniste, Claire (1997).
4. Lahire Bernard (1993).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

2 Les textes réglementaires et leur incidence sur la conception de la progression des apprentissages et de leur évaluation

2.1 Les programmes

Dans l'enseignement secondaire en France, les programmes actuels sont en vigueur depuis la rentrée 2016 pour tous les niveaux. [5] Les observations qui concernent notre sujet sont de trois ordres.

Premièrement, les cycles de scolarité sont modifiés : l'année de sixième clôt à présent le cycle 3 dit « de consolidation » (CM1, CM2, sixième), et le cycle 4 (années de cinquième, quatrième et troisième) dit « d'approfondissement » appelle à concevoir une progression cohérente des contenus de l'enseignement disciplinaire autant sur l'année que sur l'ensemble du cycle.

Deuxièmement, la conception du programme actuel de français privilégie une approche thématique au détriment d'une approche par genres littéraires, lesquels de ce fait ne sont plus entendus comme des catégories classifiantes.

Troisièmement, parmi les quatre domaines de l'enseignement du français (l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et l'expression orale) la préconisation de décloisonnement est maintenue, sinon renforcée. Ainsi, *« l'enseignement de l'oral au cycle 4 conduit les élèves à entrer davantage dans les genres codifiés de l'oral en les pratiquant et en en identifiant les caractéristiques. Des moments spécifiques lui sont consacrés en lien avec les activités de lecture et d'écriture ».* [6]

2.2 Le Socle commun des connaissances et compétences

Parmi les connaissances et compétences attendues en fin de cycle 3, nous relevons les suivantes :

> *- Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu. Les élèves* [...] *récapitulent, reformulent des informations entendues et les mettent en relation avec les informations implicites plus nombreuses. Ils portent un regard critique sur l'utilisation d'éléments vocaux et gestuels dans un discours. En autonomie, ils comprennent un discours entendu en ayant surmonté les éventuelles difficultés de compréhension.*
>
> *- Parler en prenant en compte son auditoire. Les élèves* [...] *interprètent des textes poétiques et des extraits de théâtre en adaptant leur prise de parole aux genres littéraires.*
>
> *- Adopter une attitude critique par rapport à son propos. Les élèves* [...] *évaluent leurs présentations orales enregistrées et les améliorent en tenant compte des critères préalablement définis.*

5. BOEN spécial n° 11 du 26 novembre 2015, suivi de nouvelles dispositions concernant les spécificités du cycle des approfondissements et les contributions essentielles des différents enseignements au socle commun, BOEN n° 30 du 26 juillet 2018.

6. V. note 5.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

> *- Lecture et compréhension de l'écrit. Les élèves lisent à voix haute avec aisance un texte de 15 à 20 lignes, en étant capables de lever les yeux en direction de l'auditoire,* [...] *en faisant varier leur intonation et le rythme pour produire un effet sur l'auditoire.*
> *- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier. Les élèves* [...] *identifient les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et repèrent leurs caractéristiques majeures.* [7]

L'acquisition effective des attendus ci-dessus est appelée non seulement à être vérifiée en évaluation diagnostique au début du cycle 4, mais également à être stabilisée avant d'introduire de nouveaux apprentissages. C'est à partir de là qu'il s'agit de concevoir la progression des savoirs et savoir-faire à enseigner ainsi que les modalités de leur évaluation.

3 La pédagogie du projet

A la différence d'une production écrite où il est envisageable de programmer dans le temps une ou plusieurs évaluations formatives d'écrits intermédiaires (brouillons), la nature volatile d'une production orale en rend assez complexe l'évaluation progressive. Qui plus est, la production orale de l'élève, concomitante à sa réception auditive par l'enseignant, est évaluée de manière simultanée à moins qu'une réécoute ne soit envisagée grâce à des moyens techniques d'enregistrement et / ou de transcription. En outre, lorsqu'il s'agit de productions orales individuelles, le temps nécessaire à leur évaluation dépasse de loin une séance de cours unique, laissant ainsi la classe dans un état de passivité ou de distraction prolongé, sans compter le fait que le temps consacré à l'évaluation risque bien de dépasser le temps de l'enseignement effectif du contenu à évaluer. Afin de pallier ces inconvénients, il nous a paru souhaitable :

- de concevoir un projet à dominante orale pour la durée d'une séquence (une dizaine d'heures), ce qui permet d'optimiser le temps d'enseignement et d'insérer l'évaluation d'une production orale collective dans une continuité qui lui donne un sens ;

- d'inclure dans l'évaluation finale le travail des élèves effectué en phase de préparation, ce qui leur permet de percevoir une progression dans des compétences en construction.

3.1 L'objectif de séquence : la lecture oralisée

Tout en étant une des modalités de lecture pratiquées depuis l'enseignement primaire, la lecture d'un texte à haute voix en classe est une activité de production d'oral, fréquente et fondamentale. Les textes officiels rappellent qu'elle fait appel d'une part aux « qualités de déchiffrage, de formulation et d'élocution » et d'autre part à « la capacité à donner du sens au texte par le ton et le respect de la ponctuation ». L'évaluation concerne de ce fait deux compétences distinctes : d'une part la capacité à déchiffrer correctement un texte écrit, et de l'autre la capacité à le comprendre. C'est la raison qui nous conduit à introduire une distinction notionnelle entre d'un côté la capacité de lecture correcte, à laquelle nous réservons le terme « lecture à haute voix », où la « voix » désigne celle du locuteur, et de l'autre côté la capacité de

7. https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

lecture expressive, que nous désignons comme « lecture oralisée », laquelle implique l'action de (re)donner la voix, et par là un sens, à un texte écrit. [8]

En classe en effet, lorsque l'action de lire pour tous n'est pas dirigée par l'enseignant, de manière équitable et sans forcément respecter un ordre de passage préétabli, ce sont toujours les mêmes élèves qui se portent volontaires pour lire, et notamment ceux qui ont de la facilité en déchiffrage, formulation et élocution. L'enjeu pour l'enseignant est donc non seulement de faire intervenir ceux qui, pour des raisons diverses, « esquivent » la lecture devant les autres, mais également de faire comprendre à l'ensemble de la classe, y compris aux « bons lecteurs », qu'il est essentiel de témoigner par une lecture expressive de sa bonne compréhension du sens d'un texte littéraire. C'est la raison qui nous a amené à ériger la lecture oralisée en objectif de séquence.

Cet objectif paraissait propice à poser en début du cycle d'approfondissement car, malgré sa complexité, il faisait l'économie de la compétence à produire soi-même des énoncés. Il permettait ainsi d'envisager une progression au fil du cycle (interaction à deux ou à plusieurs ; production monologique d'énoncés oraux complexes, avec mise en jeu des stratégies de mémorisation, d'écoute ou de prise de parole…) en complexifiant des tâches discursives (reformuler, résumer, expliquer, exprimer une opinion, argumenter, débattre…), avec ou sans supports écrits ou visuels, jusqu'à l'évaluation certificative en fin de cycle (l'épreuve orale au Brevet des collèges).

3.2 Le choix du support : une chanson de geste

Les genres littéraires propices à être dits oralement sont, évidemment, la poésie et le théâtre à propos desquels il convient de remarquer les faits suivants. Si les collégiens en classe de 5e sont habitués à apprendre des poèmes par cœur (notamment des *Fables* de La Fontaine), ils n'ont pas toujours été évalués en récitation, activité qui, soit dit en passant, valorise souvent la mémorisation plutôt que la compréhension. Quant aux textes du genre théâtral, leur forme dialoguée les rend parfaitement adéquats à l'évaluation orale, même si la sensibilisation aux éléments non verbaux qui les constituent pourrait trouver une place plus importante dans les contenus de l'enseignement. [9]

Conséquemment, la lecture à haute voix préconisée par les textes réglementaires se pratique sur des textes en prose, où il y a lieu de prêter attention à la distinction entre la voix du narrateur et celles des personnages. Une des activités de transformation fréquemment demandées aux élèves est de « théâtraliser » le récit-support : en supprimant la voix du narrateur et en se partageant les rôles des personnages, ils sont appelés soit à ne lire que le dialogue, soit à en insérer un de leur invention. Le travail sur le dialogue en tant que type de discours trouve en effet toute sa place dans l'apprentissage de l'expression orale.

Il nous est apparu pourtant, au fil de nos années d'expérience, que parmi les objets d'étude une place particulière peut être donnée aux genres littéraires narratifs de tradition orale à savoir les contes et la poésie épique. Comme les contes ont émaillé leur scolarité depuis le plus jeune âge, les collégiens ne manquent pas de motivation

8. On trouve cette dichotomie également chez Rollinat-Levasseur (2017), qui distingue les actions de « trouver sa voix par le texte » et celle de « donner sa voix au texte ».

9. Voir Godard, Anne ; Rollinat-Levasseur Ève-Marie (2005).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

lorsque l'occasion leur est donnée de réinvestir leurs compétences de « conteurs », notamment lors de l'étude de Contes des *1001 nuits* ou d'histoires facétieuses telles que les *Sublimes idioties de Nasr-Edine hodja*. En revanche, les textes épiques ne sont généralement abordés ni par leur aspect poétique ni par leur oralité originelle. Si les épopées homériques sont bel et bien inscrites au programme [10], la structure simplifiée des extraits figurant dans les manuels fait peu de cas de l'art d'Homère et réduit l'épopée à un récit dépourvu de toute oralité. Lorsque nous avons eu l'occasion d'expérimenter une lecture théâtralisée des extraits de l'*Iliade* à partir d'un groupement de textes adapté pour le collège, il nous est apparu que ce projet a permis aux élèves de comprendre la succession des principaux épisodes de l'épopée, le contexte spatio-temporel et le rapport entre les personnages, mais l'incidence sur l'apprentissage de l'expression orale s'est avérée très insuffisante.

Du point de vue de l'histoire littéraire, l'époque médiévale est abordée à cheval entre les classes de 6e (Le *Roman de Renart,* fabliaux et farces) et de 5e (chansons de geste et romans de chevalerie). Cette période historique, enseignée en cours d'histoire en classe de 5e, peut difficilement trouver sa place ultérieurement dans le cursus secondaire, tandis que de l'épique il ne restera dans le meilleur des cas que le « registre » dans certains poèmes et extraits de romans.

Rappelons cependant que Paul Zumthor, théoricien de la littérature médiévale, n'a eu de cesse de souligner le caractère essentiellement oral des œuvres médiévales, allant jusqu'à revendiquer que le Moyen Âge soit compris comme le « lieu de résonance d'une voix ». [11] Dans la même veine, Yves Delègue décriait avec beaucoup d'esprit la « littérature ventriloque », survenue le jour « où les poèmes ont été écrits pour être lus, et non plus dits, où les récits n'ont plus eu à être racontés aux auditeurs » et où « la parole refoulée, renfermée dans le ventre, en a perdu la voix » [12]. Les chansons de geste étant antérieures à l'avènement de cette ventriloquie, il nous est apparu propice d'y consacrer en année de 5e une séquence à dominante orale avec une évaluation de fin de séquence sous forme de lecture oralisée collective.

3.3 La situation de l'évaluation : une veillée médiévale

Ayant déterminé la lecture oralisée comme objectif de séquence et ayant choisi comme support la plus connue des chansons de geste à savoir *La Chanson de Roland*, il nous restait à concevoir une situation dans laquelle s'effectuerait l'évaluation. Pour ce faire, nous avons trouvé l'inspiration dans la méthode de simulation globale, ordinairement pratiquée dans l'enseignement des langues vivantes et notamment du FLE. Cette pratique, plus riche qu'un simple jeu de rôles, développée au cours des années 1970 par les chercheurs du BELC [13], nous a d'une part servi à installer les élèves-lecteurs dans un univers hors de la réalité de la classe et nous a aidé d'autre part à circonscrire notre propre rôle d'enseignant en tant que prescripteur du jeu qui ne prend pas d'iden-

10. L'*Odyssée* est abordée en 6e dans le cadre du thème « Le monstre, aux limites de l'humain », et l'*Iliade* en 5e dans le cadre du thème « Agir sur le monde. Héros / héroïnes et héroïsmes ».

11. Zumthor Paul (1987 ; 2008).

12. Delègue Yves (1987), p. 439.

13. BELC, Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, rattaché depuis 1965 au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), basé à Sèvres.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

tité fictive afin de mieux assumer ses responsabilités en tant que personne-ressource, régulateur et médiateur avant d'être évaluateur.

Le choix de créer une situation de veillée au sein de la classe s'est imposée pour plusieurs raisons :

- certains élèves ayant pu connaître l'aspect festif de cette activité pendant des camps de vacances, elle leur permettait en classe de s'installer dans une ambiance sérieuse et détendue à la fois ;

- elle permettait de réinvestir les connaissances acquises en cours d'histoire et de français sur la vie au Moyen Âge, et justifiait le fait de supplanter le rôle du jongleur, performeur médiéval « seul-en-scène », par le groupe où chacun endossait ce rôle à son tour, en s'imaginant paysan-conteur ;

- elle assurait ainsi la cohésion du groupe-classe, en motivant l'ensemble des élèves à adopter une posture d'écoute active afin d'enchaîner attentivement la lecture en se passant le relais.

4 Le déroulement de l'expérience au fil de la séquence

4.1 La place de la séquence dans la progression annuelle

Dans une progression annuelle intitulée « Voyager dans le temps et dans l'espace », la première séquence de l'année est consacrée aux héros de l'Antiquité. La synthèse rappelle entre autres que :

> *L'*Iliade *est un poème épique en vers, composé par Homère au VIIIe s. av. n.e. Il a pour sujet la guerre de Troie qui s'est probablement déroulée quatre siècles auparavant. Comme l'*Odyssée*, cette épopée a longtemps été transmise oralement.*

La deuxième séquence, intitulée « Au temps des chevaliers : *la Chanson de Roland* », est construite en trois temps : acquisition de connaissances sur l'univers de référence (4.2), lecture analytique d'extraits (4.3) et évaluation de fin de séquence (4.4). Nous y ajouterons quelques remarques sur de possibles ajustements et améliorations (4.5).

4.2 Les séances d'introduction

Les premières séances de la séquence sont consacrées à trois objectifs : l'établissement de liens avec les acquis, en construisant notamment des parallélismes avec les épopées homériques, la construction de repères temporels sur l'époque médiévale et l'acquisition de connaissances sur les personnages principaux de la *Chanson de Roland*.

Dans un premier temps, à l'aide d'une frise chronologique, on repère qu'au cours du Moyen Âge, période qui a duré environ mille ans, l'événement historique de la bataille de Roncevaux, qui a eu lieu au VIIIe siècle, est relaté dans une œuvre littéraire qui date de trois siècles plus tard. Un premier parallèle est ainsi établi avec les épopées homériques en soulignant le rôle de la transmission littéraire orale à travers le temps.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Dans un deuxième temps, on se consacre à l'apprentissage lexical, en relation avec les cours d'histoire. En relevant qu'au Moyen Âge la plupart de la population vivait à la campagne, sur des fiefs autour de châteaux féodaux, on travaille d'une part sur le lexique des valeurs chevaleresques et d'autre part sur les activités des paysans que l'on repère dans une enluminure sur les travaux agricoles [14]. En anticipant sur le rôle que les élèves auront à prendre lors de « la veillée », on approfondit la compréhension des aspects de la vie quotidienne au Moyen Âge : hors des jours de fête, une des rares distractions consistait à écouter un conteur lors de la veillée. Afin de faire comprendre que, pour des gens qui ne savaient pas lire, les édifices religieux servaient aussi à la transmission à travers le temps des récits d'événements historiques et légendaires, nous projetons l'image du vitrail de la cathédrale de Chartres sur la vie de Charlemagne.

Dans un troisième temps, à partir du synopsis de la *Chanson de Roland,* on établit le schéma actanciel et un deuxième parallèle avec l'*Iliade* : le personnage principal du héros (Roland / Achille), le roi pour lequel il combat (Charlemagne / Agamemnon), l'ami et aide du héros (Olivier / Patrocle) et son opposant (Ganelon / Hector). L'attention est attirée sur le titre de l'œuvre et l'appellation du genre : la « chanson » indique que le récit a été transmis par voie orale, et les « gestes » sont des exploits héroïques. Une synthèse intermédiaire est formulée par les élèves :

> *L'épopée est un récit d'exploits historiques ou mythiques d'un héros ou d'un peuple qui provoquent l'admiration. C'est un récit collectif, transmis d'abord oralement.*
> *La chanson de geste est une épopée médiévale. Elle ressemble aux épopées de l'Antiquité (Homère) car :*
> *- il y a des interventions divines ;*
> *- il y a des rois et des royaumes ;*
> *- il y a des héros qui ont un code d'honneur à respecter.*

4.3 Lecture analytique

En poursuivant l'objectif de redonner la voix au texte de la *Chanson de Roland*, nous avons choisi de nous servir des éditions de référence [15] plutôt que d'utiliser les éditions scolaires qui présentent l'œuvre comme un récit en prose, en gommant les traits formels et linguistiques d'origine.

Une première séance de lecture a été consacrée à l'étude de l'*incipit* :

Carles li reis, nostre emper[er]e magnes	Le roi Charles, notre empereur, le Grand,
Set anz tuz pleins ad estet en Espaigne :	sept ans tout pleins est resté en Espagne :
Tresqu'en la mer cunquist la tere altaigne.	jusqu'à la mer il a conquis la terre hautaine.
N'i ad castel ki devant lui remaigne ;	Plus un château qui devant lui résiste,
Mur ne citet n'i est remes a fraindre,	plus une muraille à forcer, plus une cité,
Fors Sarraguce, ki est en une muntaigne.	hormis Saragosse, qui est dans une montagne.
Li reis Marsilie la tient, ki Deu nen aimet ;	Le roi Marsile la tient, qui n'aime pas Dieu.
Mahumet sert e Apollin recleimet :	C'est Mahomet qu'il sert, Apollin qu'il prie.
Nes poet guarder que mals ne l'i ateignet.	Il ne peut pas s'en garder : le malheur l'atteindra.

14. *Calendrier* de Pietro Crescenzi, XIIIe siècle, Musée Condé, Chantilly.

15. Nous avons recouru notamment à l'édition et à la traduction de Joseph Bédier (1921), établie d'après le Manuscrit d'Oxford et celle de Guillaume Picot (1965) dans la collection Nouveaux Classiques Larousse qui présente le texte original intégral en prose mais par laisses. L'édition établie par Gérard Moignet (Bibliothèque Bordas, 1969), avec la traduction vers par vers, n'est malheureusement plus disponible.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

À partir du fac-similé du Manuscrit d'Oxford, on repère la forme en vers du poème. On observe que les lettrines marquent le changement de « strophe », appelée « laisse ». Afin de travailler la perception auditive, la première laisse ci-dessus est lue en ancien français par nous-même. Les élèves repèrent le décasyllabe et les assonances, qui ne sont pas présents partout dans le texte traduit en français moderne. On travaille ensuite sur le lexique pour conclure sur certains traits de langue qui ont changé en diachronie. En fin de séance, on annonce l'évaluation de fin de séquence sous forme de lecture oralisée collective, ce qui remporte l'adhésion de certains, la curiosité des autres et quelques habituelles craintes sur l'évaluation (« On sera noté ? »). Nous promettons d'y revenir.

Une deuxième séance de lecture analytique (laisses 18 à 26 où Ganelon, désigné comme ambassadeur par l'assemblée des Francs, est annoncé comme traître) a pour objectif de réinvestir les connaissances sur les valeurs de la chevalerie en esquissant les portraits du chevalier blanc (Roland) et du chevalier noir (Ganelon). La bonne compréhension est vérifiée, entre autre, par la demande de donner un titre aux laisses 23 (« le testament de Ganelon ») et 24 (« l'ordre du roi »).

4.4 Les séances d'évaluation

L'évaluation proprement dite nécessite au moins trois séances en classe, entre lesquelles est demandé chaque fois un travail à la maison (préparation du support individuel écrit puis entraînement oral pour lequel est fournie un feuille d'aide à l'entraînement).

4.4.1 Première séance de préparation à l'évaluation : répartition du texte à lire et établissement des critères d'évaluation

Dans un premier temps, nous distribuons comme support de lecture un polycopié comportant autant de laisses que d'élèves. Notre lecture oralisée donne à entendre une mise en voix possible et permet aux élèves de saisir le sens global du texte composé de trois épisodes : Roland est désigné pour l'arrière-garde (laisses 58 à 68) ; querelle de Roland et d'Olivier (laisses 80 à 92) ; Roland sonne du cor (laisses 130 à 136). Au fil de notre lecture, les élèves sont invités à se porter volontaires pour choisir chacun « sa » laisse, et tous notent sur le polycopié la « répartition des rôles ». La bonne entente est installée sans trop d'intervention de notre part.

Les consignes de travail individuel demandé pour le cours suivant sont notées par les élèves :

> - recopier « sa » laisse de manière lisible sur une feuille qui servira de support lors de la lecture collective ; y inclure le nom du lecteur précédent et la dernière phrase qu'il aura lue ;
> - surligner en couleurs différentes les voix des personnages (le discours direct) ;
> - respecter la ponctuation car c'est elle qui permettra de rythmer sa respiration ;
> - relever les « mots difficiles » et faire une recherche lexicale ;
> - illustrer le texte si l'on veut.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

De nombreux élèves demandent s'il faut apprendre le texte par cœur. Nous expliquons qu'il ne s'agira pas d'évaluer leur capacité de mémorisation.

Dans un deuxième temps, les critères d'évaluation, suggérés par les élèves, sont notés au tableau et classés au fur et à mesure comme suit.

POUR BIEN LIRE, il faut faire attention à ...

1° LA DICTION

Le volume sonore : faible, inaudible / bon / fort
Le timbre (placement de la voix) : grave / normal / aigu
L'articulation : confuse, marmonnante / distincte / appuyée
L'intonation : monotone / variée / exagérée

2° LA FLUIDITÉ et LE RYTHME

! respiration, pauses, liaisons
! respect de la ponctuation
Le débit : laborieux, saccadé / adapté / rapide

3° LA MISE EN RELIEF des parties importantes du texte.

Distinguer les voix narrateur / personnages
(*Roland, Olivier, Charlemagne etc.)*

RAPPEL :

! La lecture doit être en même temps correcte ET expressive.
! Celui pour qui on lit ne VOIT pas le texte, il doit le comprendre EN L'ECOUTANT.

4.4.2 Deuxième séance de préparation à l'évaluation : vérification du support individuel de lecture et évaluation par les pairs

La séance se déroule avec deux activités en parallèle. Nous vérifions les supports individuels de lecture, qui reflètent le travail de réflexion et de compréhension. Nous aidons à lever les difficultés lexicales (archaïsmes) en autorisant la modification du texte en reformulant ou en utilisant un synonyme. Nous invitons chacun à annoter son support en y introduisant des signes péri-verbaux personnels qui peuvent aider à la lecture : souligner le mot important qu'il faudra lire plus fort, scinder une période longue en autant de propositions qu'il faudra de respirations etc.

Pendant ce temps, les élèves sont en binômes et en co-évaluation. Ils sont encouragés à noter les points forts et les points à améliorer avant la lecture collective. Celui qui n'arrive pas à se relire recopie à nouveau.

En fin de séance, une feuille d'aide à l'entraînement est distribuée afin de permettre aux élèves de se préparer pour l'évaluation de fin de séquence au cours suivant. Elle contient :

— le rappel de la contextualisation :

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

UNE VEILLÉE MÉDIÉVALE

Nous sommes des paysans au Moyen Âge. Nous ne savons pas lire. Nous travaillons dur toute la journée. Le soir, autour d'un feu, nous nous racontons l'histoire de Charlemagne et de Roland à la bataille de Roncevaux.

— les critères *Pour bien lire* établis lors de la séance précédente ;

— des consignes complémentaires sur les aspects collectifs de la lecture : du fait que la lecture d'une laisse est un maillon dans la chaîne d'un récit qui se termine tragiquement, par la mort du héros, il faut faire attention au « passage de relais » et éventuellement produire une gradation ; avant et après sa propre lecture chacun fait partie de l'auditoire, qui doit être attentif et silencieux.

Un échange oral sur la théâtralisation possible fixe d'un commun accord les modalités de la mise en espace (postures du corps, gestes…). Il en découle que chaque paysan peut choisir son activité lors de la veillée, y compris apporter un accessoire, et que celui qui lit a le droit mais non l'obligation de se déplacer. Le degré de confiance dans l'objectivité de l'enseignant-évaluateur leur permet d'affronter la séance suivante avec sérénité et même avec impatience.

4.4.3 La production finale et le retour sur l'expérience

Le jour de l'évaluation, l'espace de la classe est aménagé afin que les élèves puissent s'asseoir en cercle, sur les tables, sur les chaises ou par terre. Nous prenons place derrière eux, notre grille d'évaluation comporte les mêmes items que ceux qui ont été distribués aux élèves, qui sont assez concentrés sur leur tâche pour ne pas penser au fait qu'ils sont évalués. La salle est éclairée au minimum nécessaire à la lecture. Au fil de leur lecture, nous remplissons la grille d'évaluation par des appréciations sous forme de symboles, en nous ménageant la possibilité d'ajuster la pondération ultérieurement. Lors de la lecture, les passages de relais se déroulent en auto-régulation, de sorte que nous n'avons pas besoin d'intervenir. Parmi les plus audacieux, l'un monte sur la chaise lorsque Olivier monte sur un tertre pour observer l'armée sarrasine (laisse 80), l'autre s'adresse au voisin : « Roland, sonnez votre olifant » (laisse 84). L'osmose fonctionne au point où l'élève la plus timide, qui lit la dernière laisse (136) en ayant fait beaucoup de progrès de diction, prononce dans un silence dramatique la fin de son texte : « Pas un qui ne dise à l'autre : 'Si nous voyions Roland avant qu'il ne soit mort, avec lui nous donnerions de grands coups !' Mais à quoi bon ! Ils ont trop tardé ».

La situation de la veillée est terminée en rallumant pleinement l'éclairage. Les élèves sont invités à exprimer leur opinion sur l'expérience. En voilà quelques unes :

« C'était bien de s'asseoir sur les tables ».
« C'était bien de lire pour les autres ».
« C'était un peu magique ».
« On aurait dû éteindre la lumière, parce que la veillée, c'est le soir.
- Oui, mais on aurait dû alors apprendre le texte par cœur ».

Nous avons constaté ainsi que l'autoévaluation de sa propre prestation, si fréquente dans des situations d'évaluation ordinaires, a laissé la place aux appréciations de la

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

performance collective que plusieurs élèves ont demandé à réitérer avec une mise en espace plus prononcée, ou devant un autre public. A la fin de la séance, les élèves sont invités à nous remettre leur feuille-support, afin que nous puissions inclure dans la note de fin de séquence leur travail de préparation.

4.5 Ajustements et améliorations de l'expérience

Nous avons eu l'occasion de réitérer cette expérience à trois reprises avec des classes de 5e que nous avons eues en charge successivement et dont la motivation pouvait varier selon l'ambiance et la bonne entente entre les élèves. En fonction des possibilités dictées par le calendrier scolaire, nous avons pu procéder aux modifications suivantes.

a) Une séance supplémentaire de lecture analytique a été consacrée à la progression thématique du poème, en ayant comme support la grille comparative ci-dessous :

Laisse 133	*Laisse 134*	*Laisse 135*
Roland… sonne avec grande force	*Roland, à grand effort, en haletant, avec une grande douleur, sonne son olifant*	*Il sonne l'olifant douloureusement, à grand-peine*
Le son porte loin : à trente grandes lieues on l'entendit résonner.	*On entend le son de son cor au loin*	
Charles l'entend et toutes ses troupes	*Charles l'entend, qui passe les ports. Le duc Naimes l'entend, et tous les Francs l'écoutent.*	*Charles l'entend, et ses Français l'entendent.*
Le roi dit : « Nos hommes livrent bataille ! »	*Le roi dit : « … Jamais il n'en sonnerait s'il ne livrait bataille. »*	*Le duc Naimes répond : « … Il y a bataille, j'en suis sûr… »*
Ganelon lui répliqua	*Ganelon répond*	*Le duc Naimes répond*

Elle a résulté par une définition de la laisse comme unité de texte sur laquelle repose la répartition équitable du temps de parole.

> *Un même épisode du récit est raconté dans plusieurs laisses. Elles n'ont pas toutes la même longueur, mais tous les vers sont des décasyllabes. La laisse ressemble à la strophe d'un poème où chaque vers se termine par la même voyelle dans la dernière syllabe. Il y a des laisses enchaînées, où la fin de l'une annonce le début de l'autre. Il y a des laisses qui se ressemblent, mais celle qui suit est plus détaillée que celle qui précède. Ce n'est pas tant pour le suspense que pour le plaisir de raconter.*

b) Afin de mieux repérer les procédés littéraires caractéristiques de la poésie épique (figures d'amplification, de répétition, d'analogie, superlatifs, adverbes d'intensité…), une séance supplémentaire de lecture analytique y a été consacrée, en utilisant notamment comme support les laisses 104-105 qui décrivent la violence de la bataille. Le lien a été fait entre l'objectif du conteur de magnifier les capacités physiques et morales d'un héros (ou d'une armée) et l'objectif de la séquence, et notamment l'expressivité de la lecture. La compréhension de l'hyperbole est obtenue par la mise en relation

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

entre le médaillon du vitrail de Chartres qui représente Roland brisant son épée et la photographie de la « brèche de Roland » au Cirque de Gavarnie dans les Pyrénées, qui a été ouverte, selon la légende, lorsque Roland tenta en vain de briser son épée sur la roche pour éviter qu'elle ne tombe aux mains des Sarrasins.

c) Lors des préparations pour l'évaluation collective, il nous est apparu nécessaire, et même indispensable, de faire mieux comprendre aux élèves les différentes composantes de l'élocution (diction et prosodie) ainsi que leur incidence sur la perception auditive du texte. Dans un échange fortuit avec une des assistantes d'éducation, nous avons appris qu'elle était comédienne diplômée et qu'elle serait prête à venir aider les élèves dans les préparatifs. Ce qui fut fait au grand bonheur des élèves qui ont pu pratiquer avec sérieux des exercices ludiques : l'échauffement, qui a consisté à travailler le souffle et les muscles de la bouche et de la mâchoire ; l'articulation et le débit, qui ont été travaillés à partir des « fourche-langues » (ex. Trois gros rats gris dans trois gros trous très creux). Les contraintes horaires n'ont pas permis d'ajouter aux exercices de posture corporelle quelques exercices d'écoute qui auraient été fort utiles. Cette séance a eu le bénéfice individuel et collectif de faire comprendre que la production orale ne pouvait pas être dissociée de la voix et du corps et qu'en maîtrisant sa voix on pouvait maîtriser son appréhension de la faire entendre devant un public.

Ceci nous conduit à souligner l'utilité de ménager dans la progression des enseignements un temps pour un retour à la phonologie, complètement absente des programmes de français langue première, ainsi que d'introduire dans la formation des enseignants certains cours qui sont obligatoires pour des comédiens. D'ailleurs, l'enseignant n'exerce-t-il pas un métier qui s'apparente à un « seul en scène », qui plus, est devant un public qui n'a pas choisi d'assister au spectacle ? En attendant, l'ouvrage cité de Christian Dumais fournit aux enseignants quelques distinctions notionnelles utiles, telles que :

> accent d'insistance / accent tonique
> pause respiratoire / pause grammaticale / pause virtuelle (ex. la tension/ l'attention) / pause d'hésitation
> éléments non-verbaux statiques / cinétiques
> geste autocentré / coverbal / symbolique
> disfluence (interruption ou perturbation de la fluidité verbale) avec ses multiples modalités etc.

5 Conclusion

La lecture oralisée, choisie parmi les modalités d'expression orale comme objectif de notre expérience avec des élèves de classe de 5^{e} se trouve à mi-chemin entre la lecture-déchiffrage et le savoir-faire d'un conteur. On peut dire qu'elle a remporté l'adhésion des élèves, car le récit narratif est devenu en quelque sorte interactif, et l'identification a été collective, non avec le héros, mais avec le narrateur, devenu multiple. La situation d'évaluation, vécue par les élèves comme équitable, a contribué sensiblement à réduire les facteurs d'inhibition émotionnelle caractéristiques du développement social et moral à leur âge.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Il faut espérer que des compétences acquises pour la plupart inconsciemment au cycle 3 aient été ainsi transformées en apprentissage conscient du discours narratif, dans lequel sont insérés des dialogues et des descriptions. Ces acquis étaient censés permettre une progression sereine vers des types de textes plus complexes, exigeant notamment une structuration de l'énoncé et une argumentation pour exprimer des prises de position personnelles.

L'expérience menée prouve que la lecture oralisée est une activité complexe, mais qu'elle peut être évaluée de manière positive si l'acquisition des savoir-faire s'appuie sur une acquisition de savoirs et si l'importante préparation en amont aboutit à des séances structurées mais suffisamment souples pour laisser surgir le hasard.

Bibliographie

Blanche-Benveniste, Claire, *Approches de la langue parlée en français,* Ophrys, Paris, 1997.

Caré, Jean-Marc ; Debyser, Francis, *Les simulations globales,* CIEP, Sèvres, 1995.

Delègue, Yves (1987) « La littérature-ventriloque », *Poétique*, No 72, France, p. 431-442.

Dumais, Christian, *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans.* Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec, Montréal, 2014.

Godard, Anne ; Rollinat-Levasseur, Ève-Marie (2005) « Le dialogue théâtral, 'miroir grossissant' des interactions verbales », *in* Cicurel, Francine ; Bigot Violaine (dir.), *Les interactions en classe de langue. Le Français dans le monde, Recherches et applications.* France. CLE, FIPF, p. 122-132.

Lafontaine, Lizanne, *Activités de production et de compréhension orales,* Chenelière, Montréal, 2010.

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire,* Presses Universitaires de Lyon, 1993.

Morel, Mary-Annick ; Danon-Boileau, Laurent, *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral,* Ophrys, Paris, 1998.

Opigez, Lætitia ; Pulliat, Alexandra, *Enseigner l'oral au cycle 4,* Réseau Canopé, France, 2017.

Rollinat-Levasseur, Ève-Marie (2017) « De l'oralité de la littérature aux pratiques chorales de la lecture », *in* Aguilar José ; Cadet Lucie ; Muller Catherine ; Rivière Véronique (dir.), *L'Enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions.* Riveneuve Éditions, France, 2017.

Simard, Claude ; Dufays, Jean-Louis *et al.*, *Didactique du français langue première,* De Boeck, Bruxelles, 2010.

Zakhartchouk, Jean-Michel, *Apprendre à apprendre,* Réseau Canopé, France, 2015.

Zumthor, Paul, *La lettre et la voix : De la littérature médiévale.* Le Seuil, Paris, 1987.

Zumthor, Paul (2008) « Oralité », *Intermédialités : histoire et théorie des arts, des lettres et des techniques*, n° 12, Canada, p. 169–202.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669