

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
Résumé	3
1.Introduction	6
2.Problématique	6
2.1 La didactique de l'oral en français – bref historique.....	6
2.2 Les plans d'études/ l'entrée par les genres	7
2.3 Difficultés des enseignants	8
2.4 Mise en œuvre d'une séquence	8
3.Cadre conceptuel	9
3.1 Qu'est-ce que l'oral ?	9
3.2 Objectifs en lien avec la production orale selon le PER.....	9
3.3 Les genres de texte	10
3.4 L'enseignement de l'oral : regard extérieur	11
3.5 La séquence didactique	13
3.5.1 La mise en situation	13
3.5.2 La production initiale	14
3.5.3 Les modules d'apprentissage	14
3.5.4 La production finale.....	16
3.6 L'ingénierie didactique.....	16
3.7 La séquence expérimentée : <i>La biographie</i>	17
3.7.1 Caractéristiques du genre de la biographie	17
3.7.2 Description de la séquence.....	18
4. Questions de recherche	22
5. Méthodologie	22
5.1 Caractéristiques de l'échantillon	22
5.2 La recherche-action.....	23
5.3 Procédure	24

6. Analyse des résultats	24
6.1 Mise en situation.....	24
6.2 Module 1 : rechercher et sélectionner les informations	26
6.3 Production initiale	29
6.3 Module 3 : structurer les informations à l'aide d'une grille de questions.....	32
6.4 Module 5 : passer du mot clé à la phrase.....	35
6.5 Modules 7 et 8 : repérer le contenu et élaborer les opérations d'encadrement de la biographie	36
6.6 La production finale	37
7.Conclusion.....	41
7.1 Retour sur la question de recherche	41
7.2 Analyse de la démarche.....	42
7.3 Prolongements.....	43
Bibliographie	44
Liste des annexes	45
Attestation d'authenticité	66

1. INTRODUCTION

Au cours d'un stage auprès d'élèves de cycle 2, nous avons réalisé une séquence de production orale. Pour élaborer cette séquence, nous bénéficions de très peu de connaissances et d'aucune expérience dans l'enseignement de l'oral. En se référant au plan d'études pour fixer des objectifs d'apprentissage, nous sommes parvenue à mettre en place différentes séances portant sur un texte argumentatif. Attirée par le caractère interactif et stimulant de la discipline et préoccupée par le peu de ressources méthodologiques disponibles, nous avons identifié l'importance d'une potentielle recherche dans le domaine de l'oral en français. L'enthousiasme des élèves à qui l'on donne la parole et que l'on met en projet a confirmé notre intention d'entreprendre un travail d'expérimentation autour des séquences de l'oral récemment créées. En tant que future enseignante, la question la plus vive et à la fois la plus simple consistait à se demander, comment permet-on aux élèves de progresser dans le domaine de la production orale ? Ce questionnement déboucha sur d'autres questions : « sur quelles dimensions progressent les élèves ? » ou encore : « que proposent les didacticiens de ce domaine plutôt jeune de l'enseignement du français ? »

En nous documentant sur le domaine de l'enseignement de l'oral, nous avons remarqué que le sujet était déjà traité à travers différents travaux. En outre, l'oral constitue une préoccupation importante pour la plupart des enseignants. Ils ont pour tâche de travailler les nombreux objectifs prescrits à ce niveau, tant en production qu'en compréhension. Nombre d'entre eux n'ont pas encore reçu de formation spécifique pour l'enseignement de cette discipline, ce qui explique les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Depuis quelques temps, le groupe de l'animation de français est mobilisé pour soutenir le travail des enseignants. A cet effet, il a élaboré et élabore encore une série de séquences didactiques consacrées à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Les séquences touchent à la fois la compréhension et la production de l'oral et recouvrent différents genres de texte comme le conte, la recette de cuisine ou le bulletin météorologique. Les séquences destinées au cycle 2 sont, pour la plupart, au stade de l'expérimentation. Pour ce faire, elles ont été transmises à un groupe de praticiens chargés de les mettre en œuvre avec leur classe. Cette expérimentation a suscité notre intérêt, nous avons cherché à y participer. Après avoir pris contact avec l'une des auteurs des séquences, nous avons choisi celle qui nous semblait la plus réalisable dans le temps et dans les dimensions du présent travail de recherche. Nous nous sommes mise en quête d'une classe prête à nous accueillir pour notre intervention. Après avoir analysé a priori les différents modules, nous avons réalisé la séquence sur une période de trois semaines avant de procéder à l'analyse des données récoltées sur le terrain.

Le présent travail, situé au cœur de la didactique du français, va permettre d'enrichir notre future pratique professionnelle, précisément au niveau de l'enseignement de la production de l'oral. De manière plus large, il va nous mettre en réflexion autour de la notion de séquence, quel que soit le domaine de l'enseignement concerné. D'autre part, cette recherche peut éventuellement déboucher sur des pistes d'améliorations de la séquence expérimentée.

2. PROBLEMATIQUE

2.1 LA DIDACTIQUE DE L'ORAL EN FRANÇAIS – BREF HISTORIQUE

Dans les années 60, le mot « oral » n'apparaît ni dans les plans d'études, ni dans les manuels ; à cette époque, il s'agit d'enseigner le « parler » aux élèves. (Dolz & Schneuwly, 1998, p.11) Le « parler » existe à l'école à travers deux activités principales : la récitation, c'est-à-dire, réciter les leçons mémorisées (il s'agit là d'un moyen d'évaluation) et l'élocution, que l'on peut définir comme l'art de bien parler dans le but de structurer sa pensée (la qualité de l'élocution étant évaluée à partir de critères qui sont ceux de la langue écrite). A partir des années 70, l'enseignement de l'oral a suscité un fort

intérêt, que ce soit au niveau de la recherche, des plans d'études ou des pratiques scolaires qui en découlent (Nonnon, 2011). Le désir d'atténuer les clivages sociaux explique en partie ce phénomène mais pas uniquement. On retrouve également différentes recherches à l'origine de ce regain d'intérêt. Ces études soulignent le fait que le langage, et plus particulièrement le langage parlé, s'avère être en lien direct avec les difficultés scolaires (échec, redoublement). Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* (1970) indique un changement fondamental dans les finalités de l'enseignement de la langue maternelle : son objectif principal est communicatif, il s'agit de rendre les enfants capables de s'exprimer par écrit ou par oral. Dolz et Schneuwly (1998) remarquent que, dans les discours, l'oral est devenu l'égal de l'écrit mais les pratiques enseignantes restent hésitantes et peu solides. L'un des problèmes majeurs pour les enseignants est le fait qu'une importante dichotomie se manifeste entre les phases de « libération », lors desquelles il faut laisser l'élève s'exprimer en n'intervenant surtout pas, de peur de le bloquer, et les phases de « structuration ou apprentissage » où il est question d'analyser le fonctionnement de la langue (Dolz et Schneuwly, 1998, p.14). De plus, le milieu scolaire s'est retrouvé confronté à la difficulté d'évaluer l'oral à partir de normes propres à ce domaine (Garcia-Debanc, 1999). Cette situation a relégué momentanément son enseignement au second plan (Nonnon, 2011). Dans le courant des années 90, les débats autour de l'oral ont repris de plus belle. Il s'agit d'une des étapes les plus riches de l'histoire de cette discipline. De nombreuses recherches ont été entreprises durant cette période. Les travaux menés, notamment par Blanche-Benveniste et le GARS (la revue *Recherches sur le Français parlé* publiée dès 1977), M. A. Morel, F. François (par exemple, *Traits spécifiques d'oral et pédagogie*, 1977) ou F. Halté permirent :

- de relever des « régularités et des fonctionnements spécifiques quant aux modalités énonciatives, à la thématisation, à la cohérence, au rôle de l'intonation » (Nonnon, 2011, p.188).
- de se détacher des normes de l'écrit.
- de formuler des critères d'évaluation et des objectifs.

L'accessibilité croissante des moyens technologiques (enregistrement ou film) a également participé à l'essor de la recherche sur l'oral à cette époque. Au cours de cette même décennie, plusieurs didacticiens se sont penchés sur la manière d'enseigner cette discipline du français. Deux pôles distincts se dégagent de leur réflexion. Le premier consiste à poser des objectifs langagiers dans d'autres disciplines que le français, comme à l'occasion d'un exposé de sciences, par exemple. Le second, issu des travaux de Dolz et Schneuwly (1998) s'oriente vers un enseignement basé sur les genres oraux. Ces deux chercheurs ambitionnent d'enseigner ces objets d'apprentissage de manière systématique (Nonnon, 2011). Aujourd'hui encore, ces approches exercent un effet stimulant sur la visibilité de la didactique de l'oral. Pourtant Nonnon relève que chacune d'entre elles se confronte régulièrement à des limites : du côté de l'enseignement systématique, le risque du « formalisme et de la création d'artefacts artificiels » (Nonnon, 2011, p. 192) et concernant le pôle du développement intégré des pratiques orales, le risque d'un « défaut de visibilité et d'une dilution de l'oral dans d'autres logiques disciplinaires » (Nonnon, 2011, p.192). Nonnon achève son aperçu historique par un constat pessimiste. Il lui semble que l'on assiste, ces derniers temps, à un désinvestissement des recherches autour de la dimension de l'oral. Ce n'est manifestement pas le cas en Suisse romande, preuve en est la place que lui accorde le nouveau plan d'études romand (PER).

2.2 LES PLANS D'ETUDES/ L'ENTREE PAR LES GENRES

Dans le but d'harmoniser les objectifs d'apprentissage pour l'ensemble de la Suisse romande, un nouveau plan d'études est entré en vigueur au début de l'année 2011 (CIIP, 2008). Parmi les huit axes qui constituent le domaine du français, deux sont consacrés à

l'enseignement de l'oral. Ce plan d'études amorce un changement fondamental dans l'approche de l'enseignement du français. Afin de privilégier l'apprentissage de la communication, il propose d'aborder le travail sur la langue d'enseignement à travers les genres de textes. Cette approche se fonde sur les travaux de l'équipe dirigée par Dolz et Schneuwly, que Nonnon désigne comme le « pôle de Genève » (Nonnon, 2011, p.191). Ces chercheurs prônent non seulement une approche par les genres mais proposent de travailler la production de textes oraux à travers ce qu'ils appellent la séquence didactique. La séquence didactique est introduite par *une mise en situation*, destinée à présenter le projet d'apprentissage et à motiver les élèves, et suivie par la *production initiale*, premier exercice d'expression orale qui permet de prendre connaissance des capacités existantes et des besoins des élèves. Une série de modules de travail fait suite à cette évaluation diagnostique. Pour terminer, les élèves exécutent la *production finale*, aboutissement de la séquence où sont mises en œuvre les compétences acquises tout au long de la séquence. (Dolz & Schneuwly, 1998). Ce type de séquence vise l'enseignement d'objets d'apprentissage clairement identifiables et les étapes mentionnées sont à réaliser systématiquement lors de l'enseignement de la production orale (Dolz & Schneuwly, 1998). Une telle démarche permet une évaluation maîtrisée et une visibilité du travail autour de la communication orale (Nonnon, 2011).

2.3 DIFFICULTES DES ENSEIGNANTS

La progression des apprentissages et les attentes fondamentales mentionnées dans le PER ainsi que le travail par séquence autour de genres de textes oraux sont appelés à faciliter la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral dans les classes. Aujourd'hui encore, des études montrent que les enseignants ressentent un certain désarroi face à l'apprentissage de cette discipline. (De Pietro & Wirthner, 1996, p.47, Nonnon, 2011, p. 200). Les enseignants ne parviennent pas à enseigner l'oral pour lui-même, sans le mettre au service de l'écrit ou le calquer sur les normes de ce dernier. D'autres facteurs entravent les pratiques des enseignants, par exemple l'absence de tradition d'enseignement de l'oral ou encore le temps conséquent que nécessite son évaluation (Garcia-Debanc, 1999).

Les objectifs fixés par le PER sont destinés à soutenir le travail des enseignants, mais ces derniers manquent d'outils pour les travailler en classe. Actuellement, les moyens d'enseignement à disposition des enseignants proposent, certes, des activités consacrées à l'apprentissage de l'oral, mais ces activités se révèlent trop pauvres. En effet, l'ouvrage *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), pour l'enseignement de la production écrite et orale ne propose que 11 séquences permettant le travail de l'oral pour l'ensemble de la scolarité primaire. Conscient de ce défaut d'outils concrets à disposition des enseignants, le Service de l'enseignement du Valais a enquêté sur l'offre proposée par les moyens d'enseignement à disposition. Suite à cela, la décision a été prise d'élaborer des moyens complémentaires pour le travail de l'expression orale. Pour ce faire, il a fallu mettre en place un groupe de travail dont la mission est l'élaboration de séquences prêtes à être utilisées. Ce groupe est constitué par des gens de terrain ainsi que des membres de l'animation et le travail produit est supervisé par des didacticiens. Les séquences élaborées sont en étroite cohérence avec les prescriptions du nouveau plan d'études romand : les objectifs qui y sont poursuivis sont les objectifs généraux énoncés par le PER. De plus, l'animation de français a construit ces séquences conformément à la démarche par séquence didactique reposant sur les genres de textes.

2.4 MISE EN ŒUVRE D'UNE SEQUENCE

A l'heure actuelle, ces séquences sont à disposition des enseignants. Elles n'ont pas véritablement été testées, si ce n'est par leurs auteurs. Nous nous sommes donc intéressée à interroger l'efficacité de l'une des séquences de production orale. La séquence retenue s'intitule *La biographie* et porte, comme son titre l'indique, sur le genre de la biographie. Pour ce faire, nous allons la réaliser dans une classe de 7^e HarmoS, en

nous appliquant à respecter au mieux la démarche proposée. Notre but consiste à analyser la faisabilité de chacun des modules, leur adéquation avec le PER mais surtout les effets de cette séquence sur la progression des élèves au niveau de la langue orale. La particularité de cette expérience réside dans le fait que la séquence ne sera non pas menée par un enseignant doté d'une importante expérience professionnelle ou bénéficiant de compétences particulières dans le domaine de l'oral, mais par un enseignant encore en formation.

3. CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre décrit les concepts sur lesquels reposent l'élaboration de la séquence et l'analyse des résultats de sa mise en œuvre. Dans un premier temps, nous définissons le travail de l'oral dans le cadre scolaire. Ensuite, nous nous intéressons aux objectifs du plan d'études en lien avec cette sous-discipline de l'enseignement du français. Afin de saisir les enjeux liés à la séquence expérimentée, la biographie, nous définissons également les deux concepts fondamentaux qui ont contribué à son élaboration : le genre de texte et la séquence didactique. Les étapes et la finalité de la démarche « séquence didactique » sont décrites de manière détaillée. Finalement, nous exposons les différentes étapes constituant la séquence en rapport avec la biographie.

3.1 QU'EST-CE QUE L'ORAL ?

Le concept d'oral, fréquemment utilisé dans le contexte scolaire, est à la fois complexe et polymorphe. Pour Lafontaine et Dumais (2014), l'oral en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage, fait appel à des habiletés cognitives et linguistiques. Cette discipline du français englobe la production et la compréhension et comporte des dimensions verbales, paraverbales (l'intonation, les pauses) et non-verbales (la posture, les gestes). L'oral recouvre différentes formes d'expressions comme la langue écrite oralisée (lire à haute voix ou réciter par cœur), le parler contrôlé (conformément à des critères qui peuvent être scolaires) ou « la pensée spontanée vocalisée » (Lafontaine & Dumais, 2014, p.3). Ces deux chercheurs évoquent enfin la possibilité de s'exprimer à l'oral en direct ou en différé et selon différentes formes sociales : de manière individuelle ou en groupe.

3.2 OBJECTIFS EN LIEN AVEC LA PRODUCTION ORALE SELON LE PER

Le plan d'études romand nous indique deux types d'objectifs à poursuivre en lien avec la production orale en langue 1 : d'une part, les objectifs communs à tous les genres de textes et d'autre part les objectifs spécifiques au genre de texte retenu, en l'occurrence, dans le cadre de notre expérimentation, *le texte qui relate*. En ce qui concerne la première dimension, les élèves sont amenés à produire un texte oral en fonction d'un projet adapté à la situation de communication. Pour ce faire, il faut que les élèves élaborent et organisent le contenu de leur texte. Ils doivent également tenir compte de certains aspects non-verbaux, parmi lesquels le PER mentionne la posture, la tenue corporelle et les attitudes. Leurs productions orales doivent être constituées d'énoncés oraux syntaxiquement corrects et investir un lexique adapté à la situation de communication.

Objectifs en lien avec le genre de texte

A travers le regroupement de genres « les textes qui relatent », qui inclut *la biographie* ou *l'exposé sur un personnage*, le PER demande aux élèves d'accomplir un premier travail sur la recherche de contenu (recherche et organisation d'informations). A partir de là, ils élaborent un support, fil rouge de leur présentation, constitué de mots-clés. L'organisation de leur discours oral doit respecter l'ordre chronologique. Enfin, le plan d'études souligne l'importance pour les élèves de tenir compte des rituels de la prise de parole en public, comme les salutations ou la clôture de l'exposé.

3.3 LES GENRES DE TEXTE

Comme indiqué auparavant, le nouveau plan d'études romand prend le parti de travailler la production et la compréhension de textes à travers des regroupements de genres. Ce concept de genre est central pour saisir la nouvelle approche de l'enseignement du français en Suisse romande. La séquence didactique qui fait l'objet de notre expérimentation reposant elle-même sur ce concept, il apparaît donc nécessaire de le définir ainsi que de présenter ses apports dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue orale.

3.3.1 Définition du genre de texte

Chaque texte est un objet singulier, produit à un moment donné, dans un milieu social particulier et dans un but précis. Des situations de communication similaires demandent des textes partageant un certain nombre de caractéristiques. Il est donc possible de les regrouper sous une même appellation dénommée « genre » (Dolz & Gagnon, 2008). Les aspects permettant de déterminer le genre d'un texte sont les suivants : d'une part, son *ancrage social* et la *nature communicationnelle du discours* (adaptation au lieu et au destinataire, la nature du but du texte, etc.) et d'autre part, ses *régularités compositionnelles* et ses *caractéristiques formelles* (certaines manières de dire, les contenus, les formules rituelles qui sont imposées par la situation). Dans une situation langagière donnée, les genres agissent comme un intermédiaire entre énonciateur et destinataire (Dolz & Schneuwly, 1998). « S'il fallait à chaque fois créer ou inventer entièrement les moyens pour agir dans les différentes situations langagières [...] l'énonciateur du texte ne saurait pas quelles sont les attentes des auditeurs quant à son texte, sa forme, son contenu. » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.64).

3.3.2 Le genre comme outil d'enseignement/apprentissage

Les genres de textes peuvent être considérés comme outils dans la mesure où ils permettent d'agir dans des situations langagières (Dolz & Gagnon, 2008). Ce sont les genres qui guident la production d'un texte, tant au niveau des contenus que de la textualisation. Ce concept structurant permet d'appréhender la multitude de textes singuliers sur lesquels l'apprentissage des élèves peut porter, constituant ainsi un « point de référence concret pour les élèves » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.65). Entrer dans les apprentissages par les genres revient à montrer aux apprenants les éléments formels et rituels des activités langagières et consiste à proposer une grille de lecture pour analyser les contenus, l'organisation et les unités linguistiques particulières à la textualité orale (Dolz & Schneuwly, 1998).

3.3.3 Les genres oraux à enseigner

Parmi la grande diversité de genres textuels, il faut faire le choix de genres susceptibles de devenir des objets d'enseignement. Dolz et Schneuwly (1998) préconisent le recours aux genres de la communication publique formelle, soit l'exposé, le compte rendu d'une expérience, genres proches du milieu scolaire, ou alors les genres publics au sens large comme le débat, la négociation, le théâtre, etc., plutôt qu'aux genres propres à la vie privée. Les auteurs justifient ce choix d'une part, car la mission d'instruction de l'école prévaut sur la mission d'éducation et d'autre part, par le fait que les formes quotidiennes de production orales ne nécessitent pas d'apprentissage : il s'agit de réagir immédiatement à la parole d'interlocuteurs présents et le fonctionnement langagier de ce type de production se constitue à travers son propre déroulement (Dolz & Schneuwly, 1998, p.68). Les genres formels publics quant à eux comportent des contraintes et impliquent un contrôle du comportement. A ces contraintes s'ajoute le fait que le locuteur s'exprime face à son auditoire en direct : il y a donc une part d'imprévu à gérer. Cette situation est complexe car elle demande un travail de préparation (en effet, produire un exposé ou mener une interview ne s'improvise pas) et une adaptation à son auditoire. D'ailleurs, Dolz et Schneuwly (1998) émettent l'hypothèse que le travail sur de tels genres de textes contribue indirectement à l'amélioration de l'expression des élèves dans leurs

prises de parole quotidiennes. Voici une raison de plus pour privilégier le choix de genres formels publics.

3.3.4 La variante scolaire du genre : le modèle didactique

Lorsqu'un genre de texte est utilisé dans le milieu scolaire, un dédoublement se produit : en plus d'être un outil de communication, il devient objet d'apprentissage. Pour différentes raisons, des transformations vont avoir lieu : par exemple, dans le but de rendre le genre accessible aux élèves, ou encore, sous la pression de diverses contraintes didactiques ou alors du fait que le contexte communicatif est fictif pour certains genres de textes (le débat ou l'interview notamment). Pour contrôler au mieux cette transformation nécessaire, la mise en place d'un *modèle didactique* s'impose. Il s'agit d'un texte qui sert d'exemple, une « forme idéale » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.72) qui met bien en évidence les dimensions enseignables du genre. Ce modèle didactique constitue l'objet principal de ce que Dolz et Schneuwly nomment une séquence didactique. (Dolz & Schneuwly, 1998, p.71) La construction d'un modèle didactique dépend fortement du genre de texte concerné. Pour ce faire, dans le cadre de la recherche, la récolte d'un nombre important de documents authentiques a permis d'établir les « normes langagières d'usage objectives sur lesquelles baser les attentes concernant le comportement d'élève » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.90). Le schéma de Dolz et Gagnon (2008) ci-dessous donne à voir les différentes dimensions enseignables d'un genre de textes, mises en évidence par le modèle didactique de ce genre.

Dimensions enseignables du modèle didactique

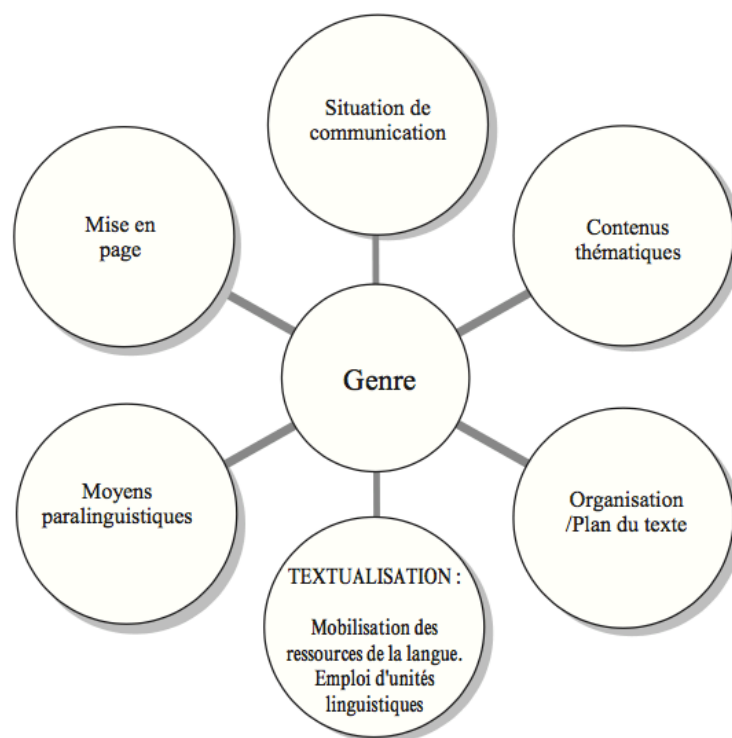


Figure 1 : Ce modèle représente chacune des ressources potentiellement transformables en objets d'enseignement. Modèle d'après Dolz et Gagnon (2008, p.189).

3.4 L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL : REGARD EXTERIEUR

Le modèle d'enseignement de l'oral basé sur les genres a été développé et est utilisé en Suisse romande. Il n'est, cependant, pas l'unique modèle didactique existant pour l'enseignement de l'oral en francophonie. Comme mentionné dans la problématique, deux pôles de l'enseignement de l'oral se sont distingués ces dernières années : l'équipe de

recherche de Dolz et Schneuwly (1998) ainsi que le groupe de travail québécois au sein duquel Lafontaine (2001) a élaboré son propre modèle didactique. Le modèle didactique de Lafontaine ainsi que la séquence didactique qui en est issue sont en partie inspirés par la séquence didactique de Dolz et Schneuwly. Cependant, les chercheurs québécois émettent des réserves quant à certains aspects du travail de Dolz et Schneuwly et de leurs collègues. Lafontaine et Préfontaine (2007) considèrent le modèle didactique de Dolz et Schneuwly (1998) comme lacunaire, car il ne s'attache qu'à une seule dimension de la communication orale : les genres et leurs caractéristiques. Lafontaine (2004) reconnaît que le modèle de Dolz et Schneuwly possède une logique intrinsèque et un caractère particulièrement compréhensible qui le rend abordable pour un large public. Elle remarque, néanmoins, qu'à travers la séquence didactique, l'intégralité des caractéristiques de la communication orale ne peut être travaillée : elle reproche à ce modèle de ne pas procéder à une simplification de la réalité qui permettrait d'approfondir l'ensemble des éléments significatifs du langage oral, par exemple, « les éléments prosodiques, l'écoute, le lexique, la syntaxe, etc. » (Lafontaine, 2004).

LE MODELE DIDACTIQUE DE LAFONTAINE (2007)

Le modèle de Lafontaine (2007) retient le déroulement des différentes étapes qui constituent la séquence de Dolz et Schneuwly mais y apporte quelques modifications, dans le but de définir avec plus de précisions l'enseignement de l'oral. Selon Lafontaine, l'enseignement de l'oral se constitue des trois dimensions suivantes :

1. L'intention de communication (donne du sens à l'activité langagière).
2. La situation de communication (comportant 4 aspects : premièrement, l'intégration de pratiques d'écriture et de lecture, deuxièmement, les divers sujets présentés aux élèves, troisièmement, le fait de tenir compte des intérêts des élèves et pour terminer, le rapport à l'auditoire qui est actif lors des activités de production orale).
3. Les activités d'oral planifiées et intégrées (production initiale et ateliers formatifs).

Sur la base de ce modèle didactique, Lafontaine (2007) élabore une séquence d'enseignement constituée de quatre étapes :

1. La production initiale.
2. L'état des connaissances des élèves (étape mettant en lumière les forces et les faiblesses de ceux-ci dans un climat de non-jugement et de respect, et permettant de fixer les objectifs de la séquence).
3. Des ateliers formatifs qui peuvent être de cinq catégories : le « **modelage** », c'est-à-dire, la confrontation au modèle de production orale présenté par l'enseignant, puis des apprentissages portant sur quatre sujets différents, à savoir : **les rôles à jouer** (expert, médiateur, animateur, évaluateur), **les types de pratiques** (qui consistent à s'adapter au genre de texte), **les faits de langue** (concernant le registre de langue, le non-verbal et les éléments prosodiques) et les **techniques d'écoute** (destinées à améliorer la prise de parole à l'occasion d'un débat par exemple et d'autre part à enrichir les situations de co-évaluation).
4. La production finale.

A travers l'observation de la séquence didactique de Lafontaine, les multiples aspects qu'elle partage avec la démarche séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998) apparaissent. Cependant, des éléments d'apprentissage qui font défaut à la démarche de travail par séquence sont également mis en lumière. Parmi ces éléments, nous relevons que les différents rôles à jouer, les faits de langue et les techniques d'écoute ne font pas l'objet d'un apprentissage systématique dans la démarche élaborée par Dolz et Schneuwly (1998).

3.5 LA SEQUENCE DIDACTIQUE

La séquence « la biographie », expérimentée dans le cadre de ce travail, s'inspire directement de la démarche séquence didactique telle que définie par Dolz et Schneuwly. Pour ces chercheurs, une séquence didactique est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit ». (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p.6)

La démarche d'enseignement/apprentissage basée sur une séquence didactique repose sur deux principes centraux. Le premier stipule que le travail de l'oral est possible grâce à l'articulation systématique de deux types d'activités : la réalisation et la structuration. La réalisation de l'activité langagière est la phase où les élèves produisent des textes oraux dans diverses conditions. La phase de structuration quant à elle leur permet de prendre conscience des dimensions de cette activité langagière à travers l'observation, l'analyse et différents types d'exercices. Il est nécessaire que l'activité langagière soit non seulement à l'origine mais également l'objet du travail de structuration. Le deuxième principe spécifique au modèle didactique consiste à considérer les différentes sortes de parole comme un objet d'enseignement/apprentissage. Pour comprendre l'importance et la particularité de ce second principe, il faut dépasser la conception de l'activité langagière comme outil de la communication (qui permet de raconter, de discuter, d'élaborer des connaissances dans diverses disciplines, de mener à bien un travail de groupe, de répondre à une interrogation, de poser des questions, etc.). En effet, le langage oral est omniprésent dans le monde scolaire et il est possible qu'à certaines occasions ait lieu incidemment un apprentissage en lien avec l'oral. Cependant, le modèle qui nous intéresse met en place des situations de communication fictives bien que plausibles dont le but est systématiquement l'apprentissage conscientisé.

Une séquence didactique se divise en plusieurs étapes. Le schéma ci-après représente sa structure de base. Il illustre la progression et l'organisation des différentes étapes prévues.

Structure d'une séquence didactique

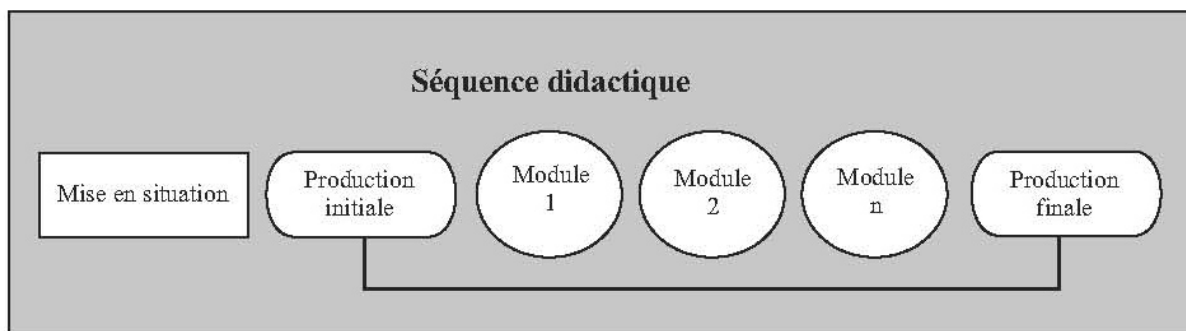


Figure 2 : Cette figure présente le modèle selon lequel se déroulent les séquences didactiques réalisées en classe autour d'un genre de texte. (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p.7)

3.5.1 LA MISE EN SITUATION

La première étape d'une séquence didactique est la mise en situation. Elle s'apparente à une mise en projet lors de laquelle l'enseignant présente aux élèves le projet de communication. C'est à ce moment que les élèves prennent connaissance à la fois de la situation de communication, mais aussi de l'activité langagière à accomplir, sachant que cette activité sera précisément l'objet d'un enseignement/apprentissage. (Dolz & Schneuwly, 1998, p.94). Dans un premier temps, la mise en situation aborde donc, et ce de la manière la plus explicite possible, le projet collectif à réaliser, qui nécessitera la

production d'un genre de texte oral. Pour mener à bien cette étape, l'enseignant doit expliciter un certain nombre d'éléments à ses élèves :

- La définition de l'activité langagière : il peut s'agir par exemple de l'interview d'un parent, d'un exposé face à la classe, de la présentation d'un roman à des élèves d'une autre classe, de la lecture d'un texte à haute voix, etc.
- Le public visé : il existe plusieurs destinataires possibles, comme les parents, d'autres écoles via un site internet par exemple, la classe, une autre classe, un groupe d'élèves, etc.
- Le contexte d'écoute de la production : enregistrement, performance face à la classe, etc.
- Les acteurs qui participeront à la production : toute la classe, des groupes d'élèves, chaque élève individuellement, etc.

Dans un deuxième temps, la mise en situation met l'accent sur les contenus que les élèves seront amenés à intégrer dans leur production orale (Dolz & Schneuwly, 1998). Il s'agit d'une première approche qui permet aux élèves de saisir l'importance de ces contenus sur lesquels ils vont travailler ainsi que ce sur quoi ils portent.

3.5.2 *LA PRODUCTION INITIALE*

Une fois la mise en situation terminée, les élèves sont mis à contribution. Ils doivent présenter une production initiale, premier essai de réalisation de l'activité langagière visée (Dolz & Schneuwly, 1998). Cette prise de parole doit être adaptée à la situation de communication, d'où l'importance de la préciser clairement dans le cadre de la mise en situation. De sa connaissance dépendent la qualité et la valeur de la production initiale. La grande majorité des élèves est capable de réussir, ne serait-ce que partiellement, cette première activité. La première production favorise le repérage des capacités ou des lacunes des élèves. Les progressions potentielles y sont mises en évidence. On peut la considérer comme une évaluation diagnostique qui renseigne à la fois l'enseignant et l'apprenant. Un retour sur cette première production permet à l'élève de prendre conscience de ce qu'il sait déjà et du chemin qui lui reste à parcourir. L'enseignant, quant à lui, analyse de manière plus ou moins fine ce travail des élèves en vue d'adapter ses futures interventions. Ainsi, la production initiale se révèle être un instrument de régulation pour l'élève comme pour l'enseignant.

Cette étape de la séquence constitue également une première occasion d'apprentissage. Le simple fait de réaliser une activité langagière dans une situation de communication précisément délimitée permet la prise de conscience des enjeux et des difficultés en lien avec l'objet d'apprentissage (Dolz & Schneuwly, 1998). Il est même possible d'accentuer cet effet grâce à l'analyse des performances des élèves citée auparavant. Elle peut prendre la forme d'une mise en évidence des points forts et faibles des productions d'élèves et chercher des solutions aux problèmes rencontrés, ouvrir une discussion autour des techniques de parole, évaluer ces dernières. Une telle pratique présente l'avantage « d'introduire un premier langage commun entre apprenants et enseignants, d'élargir et de préciser l'espace de problème qui fera l'objet du travail dans les ateliers » (Dolz & Schneuwly, 1998).

3.5.3 *LES MODULES D'APPRENTISSAGE*

Les modules d'apprentissage permettent de travailler les éléments problématiques en lien avec les textes oraux à produire. Ce travail se fait en commun et il est important que la situation de communication y soit définie clairement, comme le précisent Dolz et Schneuwly (1998, p.99). Ce sont donc des périodes d'enseignement qui portent sur un problème bien spécifié en lien avec l'objet d'apprentissage. L'élaboration d'un module est le résultat d'un choix qui repose sur la prise en compte de trois types de considération. Tout d'abord, il est nécessaire de s'attacher aux aspects centraux à travailler, pour agir de

manière efficace dans un genre de texte et ce, indépendamment du niveau des élèves et des habitudes de classe. Parmi **ces objets enseignables**, Dolz et Schneuwly répertorient quatre niveaux du fonctionnement langagier :

1. Se représenter la situation de communication : les élèves doivent apprendre d'une part à envisager le but visé par le texte oral et d'autre part à se représenter le destinataire du texte et se positionner en tant que locuteurs.
2. Elaborer et connaître des contenus.
3. Organiser et planifier l'activité.
4. Mettre en texte : le choix du vocabulaire, le recours aux organisateurs textuels, les expressions de distanciation entrent dans le niveau de la mise en texte.

La construction d'un module repose ensuite sur les **capacités des élèves**. L'enseignant a accès aux informations liées aux capacités générales de ses élèves grâce aux plans d'études. En s'y référant, l'enseignant est à même de situer la marge de progression de l'ensemble de ses élèves. Le troisième type de considération que présentent Dolz et Schneuwly (1998) concerne les **données d'une classe**. L'intérêt des élèves, leurs habitudes de travail, les résultats de la production initiale vont amener l'enseignant à adapter sa séquence pour différencier son enseignement. Au sein d'un module, certains exercices seront obligatoires alors que d'autres seront facultatifs. Des modules planifiés a priori peuvent apparaître comme superflus après analyse des productions initiales. Ces trois aspects nécessaires à la construction d'un atelier montrent le caractère « modulaire » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.103) de la séquence didactique : l'enseignant a la possibilité d'adapter de multiples manières les séquences afin de répondre aux exigences d'une situation particulière.

L'enseignement de l'oral a pour obstacle le caractère éphémère et difficilement saisissable de cette forme d'expression. Cet aspect le différencie de l'écrit et impose de ce fait « un travail qui combine plusieurs approches didactiques » (Dolz & Schneuwly, 1998, p.103) Pour permettre l'apprentissage dans le domaine de l'oral, les auteurs ont relevé trois approches, sur la base desquelles sont bâtis les modules :

1. L'analyse et l'observation de textes oraux

En principe, une séquence didactique commence toujours par l'analyse et l'observation d'un texte du genre de référence, objet de la séquence. En effet, les actions d'écouter et de parler se développent et s'aident l'une et l'autre de manière réciproque. Les textes qui font l'objet d'analyse ou d'observation peuvent être de trois types : il peut s'agir d'*oraux sociaux de référence* - textes authentiques, issus de situations réelles de communication, de *documents authentiques fabriqués* – situations réelles créées, adaptées aux besoins didactiques, par exemple, en faisant appel à des experts prêts à venir parler face à une classe, ou finalement, de *documents construits pour exercer une dimension particulière* – il s'agit là d'un texte fabriqué avec une intention didactique claire. Les bénéfices du contact avec ces textes sont multiples : clarification du genre de texte et de la situation de communication, à savoir, l'objet d'apprentissage de la séquence, mise en œuvre des mécanismes d'apprentissage par imitation, enrichissement de la connaissance des contenus, analyse des détails de la facture des textes oraux (Dolz & Schneuwly, 1998).

2. Des exercices et des prises de parole simplifiées

Les exercices intervenant dans les modules peuvent prendre des formes diverses. Invariablement, il va s'agir de construire des notions, stabilisées par le recours à l'écrit. Différentes tâches de compréhension ou de production de l'écrit visent l'appropriation d'outils linguistiques par les élèves. Par exemple : remettre dans l'ordre des formules retranscrites issues d'un texte oral précédemment écouté, repérer les formules qui renforcent un argument dans un débat retranscrit, ou encore, après avoir lu des formules permettant de clore un exposé, rédiger d'autres formules qui remplissent la même

fonction. Les élèves ont l'occasion d'appliquer les notions apprises à travers ces exercices dans des situations de production simplifiées. Ainsi, ils focalisent leur attention sur une capacité langagière isolée. Ce travail a pour but de créer des automatismes et de développer une conscience et un contrôle du comportement lors de la production orale. Cette production devient un objet d'observation analysable par le locuteur lui-même, par ses pairs ou par l'enseignant.

3. Le développement d'un langage technique pour parler de la parole

Lors des modules, il est fréquent de réaliser des moments de parole sur la parole elle-même. En d'autres termes, il s'agit de développer un métalangage comportant des termes techniques que les élèves maîtrisent et utilisent. Le but poursuivi par l'acquisition d'un métalangage consiste à rendre les élèves conscients de leur rapport à la parole et d'élaborer un langage commun pour en parler. L'enseignant propose un langage technique ou l'élabore avec les élèves, ce qui permet de nommer certains aspects propres au genre travaillé. Pour clarifier ce concept, Dolz et Schneuwly (1998) illustrent leur explication à travers l'exemple d'une séquence portant sur l'interview radiophonique. Dans le cas de ce genre de texte, les termes techniques seront les suivants : auditoire, question ouverte et fermée, ouverture d'interview, question de relance, thème de l'interview. Mentionnons également l'importance de fiches, comportant des constats nécessaires à l'apprentissage. Ces fiches permettent de fixer les savoirs et donnent un accès à ces savoirs aux élèves, en vue notamment de la production finale (Dolz & Schneuwly, 1998).

3.5.4 LA PRODUCTION FINALE

La production finale est le moment où les élèves réalisent finalement le projet de communication présenté à l'occasion de la mise en situation (Dolz & Schneuwly, 1998, p.112). Les élèves investissent les outils qu'ils se sont appropriés tout au long de la séquence dans une situation de communication réelle. Cette production donne généralement lieu à une évaluation sommative. Les auteurs soulèvent des conditions importantes en lien avec cette production finale : elle doit nécessairement être précédée d'un rappel sur les constats, il faut qu'elle soit enregistrée, elle doit être suivie d'une discussion permettant aux élèves d'évaluer sa qualité. Ainsi les élèves utilisent de manière critique les savoirs construits lors de la séquence. (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 113) La production finale donne à voir la progression des élèves, notamment à travers la comparaison avec la production initiale. Cependant, Dolz et Schneuwly (1998) nuancent la validité de cette évaluation à cause de la proximité temporelle des apprentissages. Comme les outils langagiers ont été acquis récemment, les élèves les ont encore bien en mémoire. La production finale peut donc apparaître comme une application stricte des règles, de manière quelque peu caricaturale. A l'inverse, l'assimilation des savoirs peut être trop récente pour qu'ait lieu une modification profonde de l'extrêmement complexe activité de la parole. Pour pallier ces biais liés à l'évaluation, les auteurs proposent de reprendre l'activité langagière au cœur de la séquence quelques temps après dans un autre contexte, sur un autre thème ou encore face à un public différent (Dolz & Schneuwly, 1998, p.114).

3.6 L'INGENIERIE DIDACTIQUE

Au moment de concevoir la séquence de production orale, le travail des auteurs s'inscrit dans le processus de l'ingénierie didactique. Ce concept est largement développé dans les travaux d'Artigue (1988). Cette chercheuse compare le travail d'élaboration d'une séquence d'enseignement avec celui d'un ingénieur. Une telle comparaison souligne le fait que, pour réaliser une séquence d'enseignement, il faut se fonder sur les connaissances scientifiques propres à un domaine (en l'occurrence, les recherches des didacticiens de français) tout en destinant son travail, in fine, au monde pratique et aux conditions complexes qui y règnent. L'élaboration d'une séquence est l'une des étapes de l'ingénierie didactique. Douady (1994) pour sa part, relève deux dimensions de l'ingénierie

didactique : le produit et le processus. L'ingénierie didactique comme *produit* désigne l'ensemble des séances élaborées, découlant d'analyses a priori, résultant de la prise en compte de multiples facteurs. La dimension de *processus* évoque la mise en œuvre de la séquence et les adaptations nécessaires qu'exige la dynamique de la classe. Le concept d'ingénierie didactique permet d'interroger le lien entre les intentions d'un enseignant et ce que les élèves apprennent de manière effective.

3.7 LA SEQUENCE EXPERIMENTEE : LA BIOGRAPHIE

La séquence expérimentée à l'occasion de ce travail est le résultat de choix didactiques, reposant sur une analyse a priori. Tout d'abord, les auteurs de cette séquence ont pris en compte les prescriptions du plan d'études 7^eHarmoS. L'objectif visé par la séquence est le suivant : « s'exprimer sur un personnage célèbre, en exposant oralement des informations biographiques et ce, de manière organisée et cohérente » (CIIP, 2008). Cet objectif général de la séquence est mis en lien avec la déclinaison de cinq des six composantes de l'objectif du plan d'études romand :

- L1 24 : Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante en ...
1. ... mobilisant ses connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques.
 2. ... organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication.
 3. ... adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres.
 4. [...]
 5. ... se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues).
 6. ... sélectionnant et en hiérarchisant un contenu.

(CIIP, 2008)

Bien que ces objectifs soient annoncés par la séquence tels que le PER les a prescrits, une déclinaison d'objectifs spécifiques particulière est exposée, présentant certaines différences. En effet, les composantes de l'objectif L1 24 sont formulées avec quelques nuances et des objectifs supplémentaires sont proposés :

1. Découvrir une biographie.
2. Comprendre la situation de communication et en reconnaître la structure.
3. S'informer sur le contenu de son discours et repérer les informations importantes
4. Structurer le contenu de son discours.
5. Former des phrases grammaticalement correctes et choisir les temps de conjugaison adaptés.
6. Structurer son discours avec des opérations d'encadrement.

3.7.1 CARACTERISTIQUES DU GENRE DE LA BIOGRAPHIE

La séquence expérimentée portant sur la biographie, il est nécessaire de définir quelques caractéristiques de ce genre de texte. Dans le *Dictionnaire culturel en langue française* (Rey, 2005) on trouve la définition suivante de la biographie : « genre d'écrit qui a pour objet l'histoire de vie particulière » (p.928) *Le dictionnaire des genres et notions textuelles* (« biographie », 1997) indique que les biographies peuvent être, entre autre, une réponse à un besoin de connaître le passé. Cet article présente, d'autre part, une particularité de la biographie : son caractère polymorphe. En effet, il existe des biographies sous la forme d'un article de dictionnaire, un article de journal, un livre entier, etc. Dans le cas de la séquence qui nous intéresse, la visée est informative et le format est restreint. Les élèves doivent donc présenter les informations essentielles, ce qui rend la vie du personnage présenté « particulière » (Rey, 2005) sans entrer dans les détails. La variété des formes que peut prendre ce genre rend sa définition générale difficile. C'est pourquoi nous prenons en compte la situation de communication dans laquelle s'expriment les élèves dans le cadre de cette séquence. Les élèves sont en position d'experts face à un public qui cherche à s'informer. Cette configuration impose que les élèves prennent avant tout contact avec l'auditoire pour annoncer et présenter le personnage dont ils relatent la vie,

et terminent en se rendant disponible pour d'éventuelles questions et en prenant congé. L'ordre chronologique est l'une des caractéristiques essentielles de la biographie. Les informations transmises doivent l'être en respectant cet ordre et d'éventuels repères chronologiques doivent permettre à l'auditeur de repérer la progression du discours.

3.7.2 DESCRIPTION DE LA SEQUENCE

Séance A : Préambule - 30'

Cette première séance est l'occasion pour les élèves d'écouter une biographie qui retrace la vie du peintre Van Gogh. L'intérêt de ce préambule est de proposer un premier contact avec le genre de texte qui sera l'objet d'apprentissage de la séquence. D'ailleurs, l'objectif spécifique prévu consiste simplement à faire découvrir aux élèves une biographie. Cet exercice a pour but de faire prendre conscience aux élèves de la construction chronologique d'une biographie. Une fois la correction terminée, l'enseignant interroge les représentations des élèves : savent-ils identifier le genre de texte auquel ils viennent d'être confrontés ? Sont-ils capables de citer quelques caractéristiques d'une biographie ? Le recueil des représentations permet à l'enseignant une première identification du niveau de connaissances des élèves de l'objet d'enseignement de la séquence.

Séance B : Mise en situation – 60'

L'objectif spécifique de cette séance est ainsi formulé : « comprendre la situation de communication et en reconnaître la structure ». La séance propose une mise en situation à l'issue de laquelle les élèves prennent connaissance de la définition de la biographie. A l'occasion de cette séance, les élèves sont mis en contact avec une deuxième biographie orale : celle du dessinateur de bandes dessinées, Zep. Ce texte se calque sur le modèle didactique du genre. La séquence considère ce texte comme proche de ce que les élèves auront à produire en fin de séquence. Pour que les élèves comprennent la structure et l'intention d'une biographie, ils reçoivent un questionnaire (annexes I). Ce questionnaire comporte cinq items : premièrement, huit informations sont proposées aux élèves. Ces derniers doivent sélectionner les informations qui ont été effectivement mentionnées dans la biographie. Ensuite, leur attention est attirée sur la structure d'une biographie : parmi trois propositions d'organisation (ordre d'importance des événements, événements des plus récents aux plus anciens, ordre chronologique), il s'agit de sélectionner celle qui correspond à une biographie. Les items suivants sont des questions portant sur l'identification des temps de conjugaison, du but d'une biographie et finalement, des trois parties qui composent le texte oral, à savoir : introduction, biographie, conclusion. Ce questionnaire donne l'occasion de découvrir certaines caractéristiques de la biographie. Une mise en commun portant sur ces caractéristiques est prévue afin d'institutionnaliser les constats tirés de la biographie de Zep. A ce moment intervient la première fiche constat (constats 1 et 2, annexe II), qui vise à institutionnaliser la définition, les sujets abordés, l'organisation chronologique et les temps de conjugaison d'une biographie. Ainsi s'achève la mise en situation. La séance se poursuit sur une deuxième partie destinée à mettre les élèves en projet autour de la situation de communication dans laquelle ils devront réaliser l'activité langagière qui fait l'objet de la séquence. Celle-ci propose différentes situations de communication aux enseignants :

- Enregistrement d'un document audio destiné aux élèves d'une autre classe, comme support de travail en compréhension orale.
- Exposé oral à d'autres classes du centre scolaire fréquenté par les élèves.
- Enregistrement destiné au site internet de l'école ou de la classe.

Séance C : Production initiale et modules 1 et 2 (120')

L'objectif spécifique de cette troisième séance consiste pour les élèves à s'informer sur le contenu de leur discours et repérer les informations importantes. Il s'agit donc d'une séance qui porte sur le contenu de l'exposé biographique. La séquence propose de travailler sur la biographie de quatre personnages différents : Marie Curie, Léonard de

Vinci, Rosa Parks et Albert Einstein. Les élèves peuvent choisir librement le personnage de leur choix, cependant, un avertissement est signalé quant à la difficulté d'accès des informations concernant Marie Curie : le choix de ce personnage est réservé aux élèves ayant de bonnes compétences scolaires. Pour éviter aux élèves l'exercice fastidieux et chronophage de la recherche d'informations sur internet ou en bibliothèque, des feuillets (annexe VI) comportant des informations sur la vie des personnages sont mis à leur disposition. Ces feuillets sont constitués d'une première page qui présente de manière chronologique la vie des quatre personnages. La deuxième partie se compose d'une double page qui contient des informations pêle-mêle, sans organisation particulière. Après avoir choisi le personnage de leur choix, les élèves reçoivent le feuillet correspondant. Pour travailler le contenu, la séquence propose de lire le feuillet, sélectionner les informations importantes et les ordonner en prenant compte des constats 1 et 2 (qui relèvent qu'une biographie raconte les faits et les événements de la vie d'une personne célèbre et respecte l'ordre chronologique). Les élèves réalisent ensuite sans suivre de modèle, de manière libre, une feuille de route. Cette feuille de route est le support écrit utilisé par le locuteur pour soutenir sa présentation orale. Elle sert d'aide-mémoire, pour éviter un apprentissage par cœur, mais elle ne doit pas être rédigée sous forme de phrases complètes, au risque de donner lieu à un exercice de lecture à voix haute.

A l'issue de cette phase de travail sur le contenu intervient un premier exercice d'expression orale. Cette production orale consiste à présenter les informations retenues à partir de la brochure et se déroule en petits groupes de deux ou trois élèves ayant choisi le même personnage. Réunir des élèves dont la biographie concerne un personnage similaire a pour but de favoriser la co-construction du travail et de maintenir un intérêt pour les biographies des autres personnages qui seront présentées en fin de séquence. Les petits groupes ont pour tâche de se co-évaluer à l'aide d'une grille (annexe 4a) qui contient trois critères : la présence ou non des thèmes attendus (enfance, jeunesse, années actives et fin de vie), l'évocation d'informations importantes sur la vie du personnage et finalement, la capacité à dire avec ses mots, à reformuler plutôt qu'à lire sa feuille de route. L'élève auditeur évalue chaque critère « très bien », « moyen » ou « insuffisant » en cochant la case correspondante. Une évaluation de ce type étant un exercice difficile, il est possible de ne tenir compte que d'un ou de deux des trois critères. Pour terminer cette séance, l'enseignant met en place une mise en commun dont le but est d'évoquer les problèmes rencontrés lors de la première production orale : où se situent les difficultés et quelles sont les améliorations possibles à ce stade. Pour illustrer et commenter cette discussion, il est possible de faire passer quelques élèves devant la classe.

A la suite de l'exercice d'expression orale intervient un premier module facultatif. En effet, il revient à l'enseignant de décider de sa mise en place ou non, selon son observation des besoins des élèves lors de la production initiale. Ce module a pour objectif d'apprendre à distinguer les informations primaires des informations secondaires. Pour ce faire, les élèves écoutent dix extraits de la biographie du tennisman Roger Federer puis, à l'aide d'un tableau (annexe III), ils décident pour chacune de ces informations si elle est importante ou secondaire. Par exemple, le fait que le joueur ait remporté son premier Grand Chelem à Wimbledon en 2003 est plus important que d'apprendre que vingt mois le séparent de sa sœur Diana. Après une discussion en plénière où chacune des réponses est discutée et argumentée, les élèves sont amenés à effectuer le même tri dans les informations qui concernent le personnage dont ils réalisent la biographie.

Séance D : modules 3 et 4 (45')

Cette séance a pour objectif spécifique d'amener l'élève à structurer le contenu de son discours. Cette structuration est médiatisée par la conception d'une nouvelle feuille de route. En effet, les élèves ont déjà travaillé sur ce genre de support au moment de la préparation de la production initiale, mais contrairement à cette première tentative,

l'élaboration de la feuille de route est maintenant guidée. Afin d'annoncer aux élèves l'objet de la séance, tout commence par la lecture des constats 3b, 3c et 4b (annexe II). Le contenu de ces constats donne d'une part des indications concernant la manière de présenter les informations à l'oral : elles sont organisées de manière chronologique et pour les présenter il faut les écrire sous forme de mots clés sur une feuille de route pour bénéficier d'une aide au moment de la présentation orale. D'autre part, les constats présentent aux élèves le contenu presque exhaustif d'une biographie (la naissance du personnage, son enfance et/ou éducation, sa formation et/ou ses expériences de jeunesse, ses réalisations et/ou ses projets de vie, une éventuelle anecdote intéressante et pour terminer, tout ce que l'élève juge intéressant pour son auditoire). Après la lecture des constats, le moment est venu de travailler la feuille de route. Comme nous l'avons mentionné, une aide est apportée à l'élève pour l'élaboration de ce support. Cette aide se manifeste par la mise à disposition d'une grille de questions (annexe V) qui visent à guider l'élève dans ses recherches d'informations. Ces questions sont ciblées et permettent de constituer une biographie complète. Par exemple, il est demandé à l'élève où est né le personnage et comment était son enfance ; une autre question porte sur la fin de sa vie : « comment s'est déroulée la fin de sa vie ? » La grille de questions est composée de trois parties correspondant aux trois parties d'une biographie : l'introduction, la biographie et la conclusion. La séance D concentre le travail des élèves sur la partie centrale, la biographie. Les opérations d'encadrement (introduction et conclusion) sont l'objet d'apprentissage d'une séance ultérieure, il ne faut donc pas travailler la grille de questions dans son intégralité à ce moment. Après avoir répondu aux questions de la grille, les élèves qui en ont besoin peuvent se référer à un modèle de feuille de route sur la biographie de Vincent Van Gogh (annexe V). La dernière étape de l'élaboration de la feuille de route est dédiée à l'insertion de mots de transition. Dans le but de structurer leur présentation, les élèves choisissent des organisateurs qu'ils écrivent sur leur feuille de route. Une liste leur est proposée, à l'intérieur de laquelle figurent les mots suivants : tout d'abord, ainsi, souvent, par la suite, au début, quelques années plus tard, après, aussi, à la fin de, ensuite, plus tard, un jour, puis, alors, cependant.

Séance E : modules 5 et 6 (60')

Une nouvelle fois, les élèves ont l'occasion de s'exercer à la production orale. L'objectif spécifique de cette séance vise à former des phrases grammaticalement correctes et choisir les temps de conjugaison adaptés. En s'aidant de la feuille de route contenant les mots-clés, les élèves s'exercent à présenter leur biographie à un camarade. A nouveau, cette présentation donne lieu à une co-évaluation basée sur une grille de critères (annexe III). Cette fois, la grille est composée de quatre critères ayant pour but l'amélioration de la textualisation :

1. Les phrases sont correctes et contiennent un « sujet-verbe-(complément) ».
2. Les phrases s'enchaînent avec logique et je comprends bien ce que mon camarade veut me dire.
3. Mon camarade utilise le présent, le futur ou parfois l'imparfait de l'indicatif.
4. Mon camarade transmet suffisamment d'informations intéressantes sur le personnage.

Là encore, l'auditeur choisit entre « très bien, moyen et insuffisant » pour évaluer les différents critères. Dans le cas où seraient identifiées des difficultés à passer des mots-clés à des phrases complètes, la séquence propose de consacrer du temps à former des phrases et à reformuler le contenu du texte. Le troisième critère de cette grille a pour but d'évaluer le recours à des temps de conjugaison cohérents et adaptés au genre. Dans le cas où ce critère représente un obstacle pour la classe, un module sur le travail de la concordance des temps de conjugaison est proposé. Ce module est basé sur une fiche d'apprentissage contenant la retranscription de la biographie de Vincent Van Gogh. Il s'agit d'un texte à trous que les élèves doivent compléter en accordant les verbes au temps de conjugaison qui convient.

Séance F : modules 7, 8 et 9 (60')

Cette séance est la dernière avant l'évaluation sommative. Elle est consacrée au travail de l'introduction et de la conclusion et poursuit l'objectif d'amener les élèves à structurer leur discours avec des opérations d'encadrement. Pour l'une et l'autre de ces opérations, le travail se déroule de manière similaire : les élèves écoutent un exemple (l'introduction puis la conclusion de la biographie de Vincent Van Gogh). Après l'écoute, les élèves ont pour tâche de repérer le contenu de la partie écoutée (l'introduction puis la conclusion) puis de relever l'utilité d'une telle partie du texte. Afin d'institutionnaliser les caractéristiques relevées en plénum, la lecture des constats 4A et 4C est réalisée. Après la prise de conscience de la fonction et du contenu des opérations d'encadrement, les élèves élaborent leur propre introduction et conclusion dans l'espace prévu à cet effet sur la feuille de route. Une fois l'introduction ou la conclusion réalisée, les élèves s'exercent à produire oralement leur travail. A cette occasion, une grille de critères est à remplir par l'auditeur. Pour l'introduction, l'auditeur est attentif aux critères suivants : le locuteur a salué son auditoire, expliqué les raisons qui l'ont poussé à choisir ce personnage, permis de comprendre l'importance dans l'Histoire du personnage et finalement, s'est exprimé avec un ton de voix motivant. Concernant la conclusion, les critères sont différents. Il s'agit là d'évaluer l'explication de ce que le personnage a changé dans le monde, de l'expression de ce qui a impressionné ou surpris le locuteur quant à la vie du personnage célèbre, la présence de remerciements de l'auditoire et comme pour l'introduction, le ton de la voix. Le dernier module proposé par la séquence est dédié aux illustrations qui pourraient accompagner la présentation orale. Il peut s'agir d'images du personnage lui-même, de ses réalisations ou encore des lieux évoqués dans la biographie. Le travail de ce module consiste à choisir des images puis à réfléchir au moment opportun pour montrer ces images ainsi qu'à la manière de le faire.

Séance G : l'évaluation sommative

La séquence se termine par une évaluation sommative. Il s'agit pour les élèves de réaliser de manière définitive leur production orale. Cette dernière étape varie en fonction du projet de communication choisi par l'enseignant : le public, le lieu, le mode d'enregistrement peuvent différer. L'évaluation de cette production est gérée par l'enseignant qui dispose d'une grille d'évaluation prévue par la séquence. Cette dernière grille (annexe III) est divisée en trois parties et les élèves peuvent obtenir au maximum quinze points. La première partie, intitulée « contexte » s'intéresse aux paramètres de l'interaction sociale : il s'agit pour l'élève d'adopter la position de l'énonciateur qui s'adresse à un destinataire en s'exprimant suffisamment fort et en articulant ainsi qu'en regardant l'auditoire. La deuxième partie, valant neuf points, ce qui en fait la partie la plus importante, concerne l'organisation des contenus. Cette partie, elle-même subdivisée en trois parties (introduction, présentation du personnage et conclusion), reprend la structure de la feuille de route que les élèves ont travaillée. Concernant la première subdivision, l'introduction, il est attendu de l'élève qu'il salue son auditoire, qu'il dise en quelques mots qui est le personnage présenté et finalement, qu'il mentionne son importance dans l'Histoire. Faisant suite à l'introduction, la subdivision principale valant six points doit contenir des informations sur la naissance du personnage présenté, son enfance ou son éducation, sa formation ou ses expériences de jeunesse, ses réalisations ou ses projets de vie, des anecdotes intéressantes ou quelque chose de particulier sur le personnage (ce critère est indiqué comme facultatif) et pour terminer, la fin de sa vie. Pour obtenir les points de la troisième subdivision – la conclusion –, il faut que l'élève explique ce que le personnage a apporté de nouveau dans le monde, qu'il mentionne un élément qui, dans la biographie du personnage célèbre, l'a particulièrement marqué et pour finir, qu'il s'adresse à son auditoire pour le remercier de son attention et lui proposer de répondre à d'éventuelles questions. La troisième partie de la grille de critères concerne la textualisation, comporte trois critères qui valent chacun un point. Le premier critère concerne les organisateurs : il est attendu de l'élève qu'il utilise des organisateurs appropriés pour structurer le discours. Le second critère est relatif au vocabulaire utilisé :

le vocabulaire spécifique au personnage doit être maîtrisé et de manière générale, un vocabulaire adéquat doit être utilisé. Pour terminer, l'élève obtient le dernier point si ses phrases sont compréhensibles par l'auditoire et si elles respectent la grammaire.

Schéma de la séquence *la biographie*

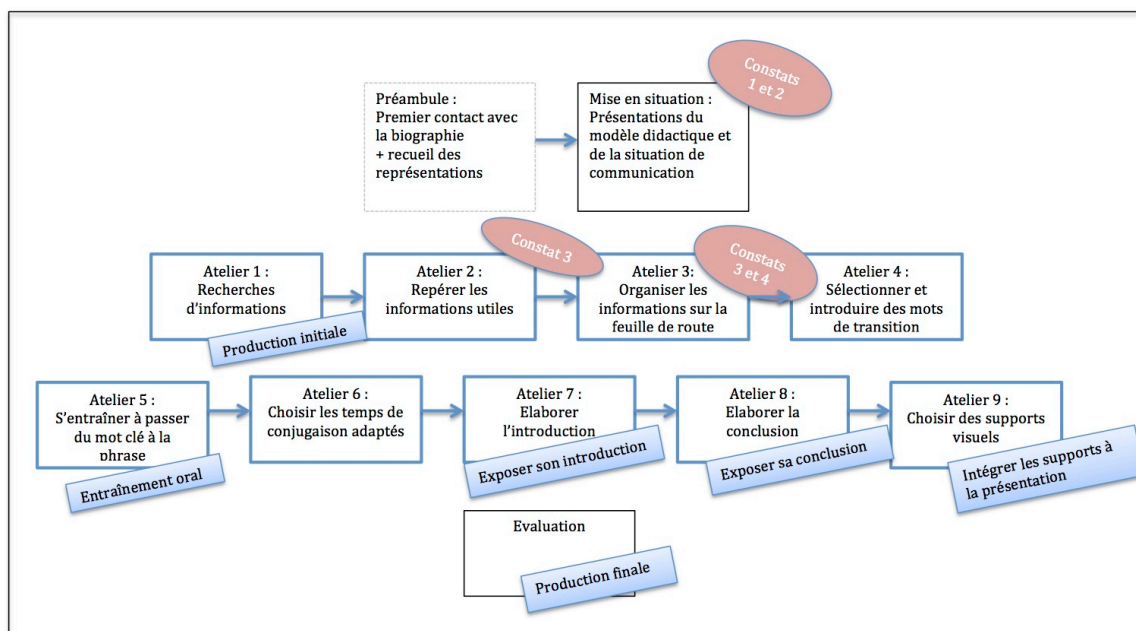


Figure 3 : Ce schéma, élaboré par nos soins, permet de visualiser l'intégralité de la séquence. Les rectangles bleus indiquent les activités de prises de parole de l'élève et les ovales rouges désignent des moments consacrés aux institutionnalisations.

4. QUESTIONS DE RECHERCHE

La problématique liée à l'enseignement de la production de l'oral en Suisse romande et la relative pauvreté des moyens méthodologiques nous ont amenée à nous intéresser au travail du groupe de l'animation de français valaisan, plus particulièrement aux séquences didactiques de production orale qu'ils ont élaborées. Les concepts qui gravitent autour de la didactique de la production orale, définis dans le cadre conceptuel, nous permettent d'approfondir notre questionnement sur l'enseignement/apprentissage de la production orale au cycle 2. En effet, la séquence « la biographie » construite par un animateur de français et inspirée par le modèle d'enseignement/apprentissage de la démarche de travail par séquence didactique, doit permettre une progression des capacités langagières orales des élèves. Le but de notre recherche est donc d'analyser la pertinence et l'efficacité de cette séquence en répondant à la question que voici :

- Sur quels apprentissages concrets l'expérimentation d'une séquence didactique de production de l'oral portant sur le genre de texte « biographie » débouche-t-elle chez des élèves de 7^e HarmoS ?

5. METHODOLOGIE

5.1 CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON

La partie empirique de notre mémoire s'est déroulée auprès d'une classe de 23 élèves de 7^e HarmoS dans une petite ville du Valais. Le choix de ce degré est dépendant de notre cursus de formation à la HEP. Nous avons été préparée à enseigner dans des classes rattachées au 2^e cycle de la scolarité obligatoire. La classe choisie pour l'expérimentation n'a, jusqu'ici, que très peu été mise en apprentissage autour de l'oral. Les activités

réalisées au cours de l'année scolaire en production de l'oral se résument à un exposé en sciences de la nature et une activité de lecture à voix haute.

Notre analyse se centre sur les résultats de quatre élèves. Nous allons observer un groupe de deux élèves bons scolairement, auxquels nous attribuons les initiales « b.s. » (Céline et Claudia) et second groupe d'élèves qui, eux, rencontrent des difficultés dans le cadre de leurs apprentissages. Ils seront désignés par les initiales « d.s. » (Marc et Christian). Un entretien avec la titulaire avant notre intervention en classe nous a permis de choisir cet échantillon. La proposition de l'enseignante est fondée sur les résultats scolaires des quatre élèves choisis et sur ses observations réalisées durant l'année scolaire en cours. Alors que les attitudes face aux tâches d'apprentissage sont prises en considération, le domaine de l'oral, insuffisamment abordé, n'a pas fait partie de ses critères de choix.

5.2 LA RECHERCHE-ACTION

Afin d'atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons opté pour une recherche action. Notre expérimentation étant foncièrement orientée vers le développement de la pratique, un type de recherche mettant au centre l'action correspond au mieux à nos intentions. Parmi les caractéristiques de la recherche-action définies par Dolbec et Prud'homme (2009), nous retenons celles qui sont pertinentes pour expliquer notre méthodologie. La première souligne que la recherche-action est fondée sur une collaboration entre chercheurs et praticiens qui visent à examiner un problème précis sur le terrain. Parmi les différentes configurations que peut prendre cette collaboration, il peut s'agir d'un praticien qui effectue des aller-retours entre sa posture habituelle et celle de chercheur. En tant que chercheur, le praticien s'engage de manière directe dans la résolution du problème, guidé par ses buts et ses idéaux. Il est donc peu question de neutralité. La deuxième caractéristique évoquée par Dolbec et Prud'homme (2009) met en évidence que ce ne sont pas des techniques ou méthodes particulières qui singularisent la recherche-action mais plutôt le fait de relier constamment action et réflexion, amenant le chercheur à analyser sa pratique pour l'améliorer. La nature cyclique de la recherche est l'une de ses caractéristiques essentielles. Il faut dès lors que le chercheur-praticien adapte ses méthodes pour maintenir la recherche au sein même de la pratique. La recherche-action n'a pas pour unique but la production d'un changement. Elle recourt également à des outils méthodologiques pour procéder à une observation et documentation de l'action menée sur le terrain. Elle contribue à la clarification d'une certaine problématique et aboutit au développement de solutions judicieuses. Finalement, ce type de recherche crée un lien entre les scientifiques et les praticiens, il permet d'améliorer la pratique et de construire des connaissances susceptibles d'être réutilisées dans des situations particulières.

Notre recherche se déroule selon les principales étapes de la recherche-action décrites par Dolbec et Prud'homme (2009) :

1. Dans le but de comprendre une situation problématique et d'agir sur celle-ci, un chercheur souhaite entreprendre une recherche. Pour ce faire, une collaboration est amorcée entre chercheurs et praticiens.
2. Pour clarifier le problème et la situation, le chercheur s'attèle à une collecte d'informations, d'entretiens et d'échanges.
3. La situation étant maintenant clarifiée, un plan d'action est élaboré.
4. Action : pour pouvoir décrire ce qui a eu lieu durant la phase d'intervention, des données doivent être collectées systématiquement, par exemple, par le biais d'observations, d'entrevues, d'enregistrements, etc.
5. Le chercheur procède à l'analyse et à la réflexion sur la base des données recueillies lors de la phase précédente.

6. La dernière phase est la diffusion du savoir généré. En rendant publique la recherche, le travail de validation peut être poursuivi.

5.3 PROCEDURE

Après avoir pris connaissance de la séquence « la biographie », nous avons pris contact avec une enseignante faisant partie de notre réseau de connaissances pour mener notre expérimentation. Nous avons reçu son accord ainsi que celui de la direction via une conversation téléphonique. La phase d'expérimentation s'est déroulée sur une période de trois semaines consécutives. Chaque séance a été l'occasion de récolter des traces d'élèves (traces écrites, enregistrements, films) et de notes de notre part, à l'aide d'un journal de bord. Pour pouvoir se servir de l'image et de la voix des élèves, un courrier à retourner signé a été envoyé aux parents. Pour aboutir à une analyse des données récoltées, nous nous sommes premièrement référée aux concepts invoqués dans la partie théorique et nous avons ensuite comparé les résultats des différents groupes d'élèves par rapport aux objectifs de chaque module et au modèle didactique du genre, modélisé par la grille d'évaluation sommative (annexe III).

6. ANALYSE DES RESULTATS

Dans le cadre de l'analyse, nous allons brièvement revenir sur la description des modules présentés auparavant. Ce rappel nous permet de comparer la séquence d'expression orale sur la biographie avec la démarche en séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly (1998). En vue d'une adaptation au contexte de la classe où s'est déroulée l'expérimentation et aux connaissances préalables des élèves, certains modules n'ont pas été retenus. Ce genre de décision est préconisé par la démarche en séquence didactique. Dans un deuxième temps, nous reviendrons sur les séances menées dans le cadre de l'expérimentation en analysant les différents modules mis en place sur la base du journal de bord et des productions des quatre élèves.

6.1 MISE EN SITUATION

La première séance prévoit de faire découvrir aux élèves une biographie afin qu'ils prennent conscience de la structure générale de ce genre de texte et de certaines de ses particularités. Cette activité est suivie d'une institutionnalisation regroupant les principales représentations des élèves sur le genre en question. Cette étape s'apparente à la présentation de l'activité langagière finale à produire, partie essentielle de la mise en situation prescrite par la démarche en séquence. Au terme de la séance intervient le moment de la mise en projet des élèves. L'enseignant leur présente la situation de communication dans laquelle ils vont s'exprimer. Dans le cadre de cette séquence il s'agit pour chaque élève de produire une biographie qui sera filmée et présentée à ses parents dans une visée informative. L'ensemble de cette mise en situation respecte la démarche en séquence qui propose au départ de travailler avec la classe sur la définition de l'activité langagière, le public visé, le contexte de production et les acteurs de cette production. Seul le travail sur le contenu n'est pas proposé. Il est effectué dans le cadre d'un module intégré à la deuxième séance.

DEROULEMENT DE LA MISE EN SITUATION

La classe dans laquelle nous avons mené notre expérimentation venait de travailler sur la biographie à l'occasion d'une séquence d'expression écrite. Les élèves bénéficiaient donc de connaissances préalables sur les caractéristiques du genre. Nous avons ainsi pu fusionner les séances A (préambule) et B (mise en situation). En guise de vérification, nous avons proposé aux élèves un rapide travail d'écoute sur une biographie (celle de Zep, auteur de bandes dessinées), afin de recueillir leurs représentations. Après avoir déterminé en plénum le genre de texte dont il est question, chaque élève a relevé par écrit l'ensemble de ses connaissances en lien avec la biographie. Quelques questions inscrites au tableau noir ont orienté les élèves dans le cadre de cette tâche : « Une

biographie, de quoi ça parle ? A quoi ça sert ? A quoi faut-il faire attention pour en raconter une ? ».

Durant la même séance, une activité en lien avec la biographie de Zep est proposée aux élèves. Elle a pour objectif de leur faire prendre conscience du contenu d'une biographie, de son but et de son organisation.

ANALYSE DE LA MISE EN SITUATION

Tableau 1 : Représentations des élèves

Représentations	
Céline	<ul style="list-style-type: none"> - Ça sert à apprendre des choses sur des personnages généralement célèbres - Ça parle des étapes de la vie d'une personne - Il faut faire attention à ne pas mélanger les moments de la vie sinon on ne va pas comprendre - Il faut chercher le plus d'informations possibles car on doit à la fin avoir appris des choses, et le plus possible, car il y a souvent des choses sur des personnes célèbres que l'on ne sait pas car on ne va pas forcément chercher toutes les infos sur internet et sur ses proches.
Claudia	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut que ce soit dans l'ordre - On doit parler d'un personnage ou d'une personne - Ça sert à se renseigner sur quelqu'un ou connaître sa vie - Ça part de la naissance jusqu'à la mort - On doit faire très attention aux répétitions
Christian	<ul style="list-style-type: none"> - Ça parle de la vie du personnage - Ça sert à savoir la vie du personnage
Marc	<ul style="list-style-type: none"> - Ça parle d'un personnage qu'on raconte sa vie - Ça sert à connaître une personne - Attention au titre, à l'orthographe, au verbe conjugué à l'imparfait et au passé composé

Les deux élèves « b.s. » mentionnent la chronologie à respecter et le but poursuivi par le genre de texte visé. Céline met en évidence l'importance de la recherche d'informations. Seule Claudia aborde la textualisation en parlant de la nécessité de varier les référents. Les deux élèves « d.s. » citent aussi le but et le contenu. En plus, Marc évoque la syntaxe et la cohésion verbale à respecter.

Les représentations sur la biographie varient peu entre ces deux catégories d'élèves. Elles ne sont quasiment pas en rapport avec la structure du texte proprement dite. Le travail de production écrite, réalisé peu avant notre intervention n'a pas laissé de traces à ce niveau chez les élèves. Un travail sur la structure s'impose donc dans le cadre de la séquence.

Tableau 2 : Résultats des élèves pour l'activité sur la biographie de Zep

Objectifs	Céline	Claudia	Christian	Marc
Parmi des thèmes proposés, reconnaître les thèmes présents dans le texte.	5/5	5/5	5/5	5/5
Parmi des types d'organisation proposés, identifier l'ordre chronologique.	1/1	1/1	1/1	0/1
Reconnaître les temps de conjugaison du texte.	1/2	1/2	2/2	1/2
Formuler le but d'une biographie.	1/1	1/1	1/1	1/1
Reconnaître les 3 parties du texte : introduction, biographie et conclusion.	0/3	0/3	0/3	0/3

Céline et Claudia sont toutes deux capables de répondre correctement aux questions en lien avec le contenu, elles parviennent à repérer le type d'organisation propre à la biographie et réussissent à formuler le but d'une biographie. Bien qu'elles identifient l'utilisation du présent de l'indicatif, elles ne soulignent pas la présence du passé composé. Enfin, elles sont incapables de distinguer les trois parties constitutives d'une biographie. Cette activité montre à nouveau une certaine uniformité dans les résultats obtenus par les deux groupes d'élèves. Les questions en lien avec le contenu et le but d'une biographie ne présentent pas non plus de difficultés aux élèves du second groupe. A noter, malgré tout, que Marc est le seul à ne pas reconnaître l'ordre chronologique et que, de manière surprenante, Christian a décelé la présence de passé composé dans la biographie.

Les résultats de cette activité confirment le recueil de représentations préalable. Les aspects liés au contenu sont cités en priorité et la textualisation semble poser problème. Pour conclure, on constate que les activités proposées par la mise en situation permettent d'atteindre l'objectif visé, c'est-à-dire, obtenir des informations sur les connaissances préalables ou lacunes des élèves. Elles fournissent donc des indications intéressantes sur la suite du travail à effectuer. Il apparaît clairement qu'il ne sera pas nécessaire d'aborder le but d'une biographie, ni d'insister sur l'importance de son contenu. On peut se demander, par contre, si ces deux activités ne sont pas trop similaires. Une seule, le travail sur la biographie de Zep, suffirait peut-être à faire émerger les représentations. Suite à ces deux activités, le projet de communication a été présenté oralement à l'ensemble de la classe.

6.2 MODULE 1 : RECHERCHER ET SELECTIONNER LES INFORMATIONS

Le premier module est consacré au travail sur le contenu : il s'agit de sélectionner les informations nécessaires à la production de la biographie. Afin de faciliter le travail de recherche, la séquence met à disposition des feuillets contenant, en vrac, une série d'informations sur la personne « sujet » de la biographie (annexe VI). Durant cette séance, il est prévu que les élèves lisent le feuillet consacré au personnage dont ils ont choisi de décrire la vie et préparent librement une feuille de route. Par la suite, comme prévu par la démarche en séquence, ils réalisent une première production en se servant de la feuille de route en question.

DEROULEMENT DU MODULE

Les élèves choisissent un personnage et reçoivent le feuillet correspondant. Au vu de la taille considérable de ce corpus d'informations, il a paru nécessaire de consacrer beaucoup de temps à la compréhension des différents textes proposés. L'activité de compréhension de l'écrit s'est déroulée de la manière suivante : individuellement, les élèves ont lu et souligné d'une couleur les passages difficiles à comprendre et d'une autre, les parties importantes à intégrer dans la biographie. Au terme de cette activité individuelle, pour faciliter la compréhension, les élèves ont interagi sur les difficultés présentes dans le texte, consulté le dictionnaire ou demandé de l'aide à l'enseignante. Après cette phase de lecture, ils ont sélectionné les informations qui leur paraissent nécessaires. Les élèves ont élaboré cette feuille de route en fonction de la consigne retenue dans la séquence : « *créez votre feuille de route. Il s'agit d'écrire sous forme de mot clés (pas de phrases complètes) les informations que vous transmettez lors de votre présentation.* »

ANALYSE DU MODULE

Tableau 3 : premières feuilles de route des élèves « b.s. »

	Informations retenues
Céline	<p>Léonard de Vinci</p> <ul style="list-style-type: none"> - Illegitime/notaire/15.4.1452/atelier Florence - Anecdote/peintre Andréa del Verrocchio/ école d'arts - Talents multiples/architecture/physicien/botanique - 1476/26 ans/quitte Andrea .../dépassé partout/maître seul - Autre que la peinture/guerre/anatomie/hydraulique - études vols oiseaux/inventions divers/avion/mitrailleuse/... croquis : exacte/ célèbre Mona Lisa ou La Joconde - Objectif/réalisme/ « plus on connaît, plus on aime » et « le bon peintre a essentiellement deux choses à représenter : le personnage et l'état de son esprit » - Mort/2.5.1519/ 67 ans
Claudia	<p>Albert Einstein</p> <p>A.E naît en Allemagne le 14 mars 1879. Sa mère musicienne donne goût musique. Son père et son oncle éveillent en lui l'amour des maths. Ses profs doutent de ses capacités légende dis même que un de ses profs dis qu'il n'aurais jamais rien fait de sa vie. Car il a des difficultés en français. Ses parents sont contraints de quitter le pays par manque d'argent. Ils décident de partent en Italie. Einstein les y rejoins et y reste 1 ans. Il souhaite ensuite intégrer l'école polytechnique de Zürich. Malgré premier échec finit par y être accepté.</p>

Céline respecte en tout point la consigne de la séquence. De plus, elle rédige sa feuille de route à l'aide de mots clés. Ce n'est pas le cas de Claudia qui, malgré son intention de ne pas rédiger des phrases complètes, produit un texte plus ou moins suivi. Au niveau du contenu, Céline a relevé des informations dans un ordre chronologique. Elles lui seront utiles pour la production de la biographie attendue. En effet, elle mentionne la naissance, la jeunesse et la formation, les projets et réalisations et termine par la mort du personnage. Le texte de Claudia contient uniquement des informations sur la naissance et la jeunesse du personnage qu'elle a choisi. Cette élève n'a pas eu le temps de terminer sa feuille de route.

Tableau 4 : premières feuilles de route des élèves « d.s »

	Informations retenues
Christian	<p>Rosa Parks</p> <p>Née en 1913 à Tuskegee. Fille d'un charpentier et d'un instructeur. Assise dans un place réserver au blancs elle refuse de ceder sa place a un blancs.</p>
Marc	<p>Léonard de Vinci</p> <p>Nessans le 15 avril 1452. Le premie tableaux est la joconde se sa qui la rendu celebre. Leonard de Vinci est mort à Saint-Hubert le 2 mai 1519.</p>

Ces deux feuilles de route présentent des textes composés à la fois de phrases complètes et de propositions plus concises. Les indications récoltées sont disparates et peu ordonnées. Après avoir fait mention de la date de naissance, Marc donne une information fondamentale puis termine par la date et le lieu de la mort du personnage. Prenant au pied de la lettre la consigne demandant aux élèves d'être sélectifs et de ne garder que l'essentiel, cet élève présente une feuille de route trop sommaire. Après la date de naissance, Christian quant à lui évoque les parents du personnage. Mis à part cette information, il souligne uniquement un événement emblématique de la vie de ce dernier. Il n'est manifestement pas arrivé au terme de la rédaction de sa feuille de route, preuve en est sa non-évocation du décès du personnage. Cette activité s'est avérée

complexe pour ces élèves. Elle aurait dû être précédée d'un apprentissage autour de la sélection d'informations importantes de la vie du personnage.

La comparaison des deux groupes montre que, Céline mise à part, tous les élèves ont eu des difficultés avec la sélection des informations. Aucun de ces trois n'a recouvert l'ensemble des grandes étapes de la vie de leur personnage. Le temps accordé ne peut être la seule explication de ce phénomène. D'autre part, la rédaction sous forme de mots clés s'est révélée problématique pour une majorité de ces élèves. Diverses raisons peuvent expliquer cette difficulté. Premièrement, la dimension du feuillet à parcourir est à la base d'un certain découragement. Les problèmes en compréhension de texte ont considérablement gêné la distinction entre informations principales et secondaires.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

L'outil « feuille de route » aurait mérité d'être défini clairement au début de cette séance. Les élèves n'ont pas réellement saisi son utilité. Il en va de même pour la sélection des mots clés. Cette notion n'était pas suffisamment maîtrisée par les élèves. Elle aurait dû être l'objet d'un apprentissage préalable. Face à cette situation, nous avons réalisé une séance supplémentaire sur l'élaboration de la feuille de route. Au cours de cette activité nous avons étayé de manière plus serrée le travail des élèves. Nous les avons guidés dans le choix d'une dizaine d'informations nécessaires à la production de leur texte. Cette tâche a débouché sur les feuilles de route suivantes :

Tableau 5 : deuxième feuille de route des élèves « b.s. »

Informations retenues	
Céline	<p>Informations chronologiques :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 15 avril 1452. Il fait beaucoup de dessins enfant. 2. Apprenti dans une prestigieuse atelier d'art de Florence 3. Etudes vol, anatomie, les système hydrauliques 4. Inventions mitrailleuse, eliquoptère, ... exact 5. Mort 2 mai 1519. 67 <p>Autres informations</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Geni plusieurs talents (sculpture, architecture, ingénieur, horloger) 2. Dépassent partout Andréa del Verrochio devien maître seul 3. « plus on connaît, plus on aime » « 2 choses à dire d'un personnage »
Claudia	<p>Informations chronologiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présentation (nom, prénom, A.E.) naissance :14 mars 1879. Lieu de naissance : Allemagne 2. Il quitte l'Allemagne et y reste pendant 1 an 3. Il à envie d'entegrer l'école de Zürich. Après premier échec il y arrive en 1896 4. 1900 obtient license sans recommandation donc pas unive. 5. Il présente sa formule $E=mc^2$ <p>Autres informations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfant doué en math mais mauvais en autres matières → dyslexie 2. Physicien américain d'origine allemande. Albert est connu dans le monde entier 3. Considéré comme le dernier représentant de la physique classique.

Cet exercice, pensé en priorité pour les élèves en difficulté, a aussi été effectué par Céline qui avait présenté une feuille de route adéquate à l'issue du module précédent. Si l'on observe sa deuxième tentative, on s'aperçoit qu'elle contient moins d'informations, qu'elle ne tient plus compte de la chronologie et ne respecte pas la norme orthographique. A noter également, l'absence de mots clés. Claudia par contre a profité en partie de l'étayage mis en place. Les informations recueillies sont classées chronologiquement et bien séparées les unes des autres. Cependant, elles ne couvrent pas l'ensemble de la vie du personnage et ne sont pas vraiment essentielles à la production d'une biographie.

Tableau 6 : deuxième feuille de route des élèves « d.s. »

Informations retenues	
Christian	<p>Informations chronologiques :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Date de naissance : Née à Tuskegee Alabama en 1913 2. Histoire dans le buse 3. Sont métier était couturière 4. Sa maladie touchait son cervaux 5. Certains lieu étaient réservés au blanc ou au noir <p>Autres informations</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le racisme existe toujours 2. Décès
Marc	<p>Informations chronologiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Léonard De Vinci et nés le 15 avril 1452 à Vinci 2. Il s'est rendu selebre grâce à la joconde et la mona lisa 3. Il a fait des sous-marin et d'autres inventions sur des croquis 4. Il meurt le 2 mai 1519 à 67 ans à St-Hubert <p>Autres informations :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eritage : Leonar dans tous se quil a* à francesco Melzi <p><i>*donne tout ce qu'il a</i></p>

Au cours de cette activité, les deux élèves en difficulté ont apporté un certain nombre d'améliorations à leur feuille de route. Ils ont recueilli un plus grand nombre d'informations et tiennent plus ou moins compte de la chronologie. Cependant, les informations retenues ne sont pas les plus caractéristiques de la vie de leur personnage. De plus, à une exception près, ils ne rédigent pas leur feuille de route à l'aide de mots clés. La comparaison entre les deux groupes est faussée par l'attitude compréhensible de Céline. La progression est plus marquée chez les élèves rencontrant des difficultés puisqu'ils parviennent à élaborer un contenu suffisant pour produire un texte oral pour réaliser une production initiale. Cette activité n'a pas eu de sens pour Céline puisqu'elle avait rempli et organisé sa première feuille de route de manière pertinente. La mise en place d'une différenciation simultanée aurait évité sa résistance à entrer dans cette tâche.

6.3 PRODUCTION INITIALE

DEROULEMENT DU MODULE

La séquence prévoit la réalisation d'une production initiale par groupes de trois élèves travaillant sur la biographie du même personnage. Afin de garder des traces de ce travail, les élèves prennent tour à tour le rôle de cameraman, d'évaluateur et de locuteur. L'élève chargé d'évaluer dispose d'une grille contenant trois critères : « mon camarade aborde les thèmes attendus : enfance – jeunesse – années actives – fin de vie ... », « il donne des informations importantes sur les différentes étapes de la vie du personnage » et « il ne lit pas son texte mais reformule avec ses mots ». En fin de module, nous avons travaillé à partir de retranscriptions pour évaluer les productions des quatre élèves suivis dans le cadre de ce travail.

ANALYSE DU MODULE

Tableau 7 : Retranscription des productions initiales des élèves « b.s. »

Productions initiales	
Céline	<p>Alors bonjour. Je vais vous présenter une biographie sur Léonard de Vinci. Alors Léonard de Vinci est né le 15 avril 1452 et, il euh,, à Vinci dans un petit village à 300, hum à 300 mètres de Florence. Alors quand il était petit il fait beaucoup de dessins, puis il est placé apprenti dans un prestigieux atelier d'art de Florence. Au-delà de la peinture, il fait des études sur le vol d'oiseaux, l'anatomie, les systèmes hydrauliques. Ensuite, il fait des inventions, on a retrouvé des croquis d'inventions comme la mitrailleuse, l'hélicoptère, l'avion, le</p>

	sous-marin. Et, et ces croquis se sont avérés exacts. Génie en plusieurs talents, en sculpture, architecture, ingéni... il est devenu ingénieur, horloger... A, donc à 26 ans, il dépasse partout Andréa della Vercio et quitte son maître pour devenir maître indépendant. Et pour lui, son objectif était de représenter deux choses, euh, un vrai peintre a deux choses à dire, il doit ... à représenter : il doit montrer, représenter le personnage et l'état de son esprit et pour lui, plus on connaît, plus on aime... euh, ah, euh. Il est mort le 2 mai 1519 à 67 ans. Voilà, c'était la biographie de Léonard de Vinci, merci.
Claudia	Albert Einstein : Albert Einstein est né le 14 mars 1879 en Allemagne. Il quitte l'Allemagne et il reste pendant un an avec ses parents. Il reste, il va en Italie. Il a envie d'intégrer l'école de Zürich, après le, malgré le premier essai, ma, ma ...malgré son premier échec, il réussit à entrer. En 1896. En 1900, il obtient sa licence, sans recommandation, donc pas, donc il n'aura pas la possibilité d'aller à l'université. Il devient, il devient célèbre grâce à sa formule $E=mc^2$. Il est donc un physicien d'origine allemande. Albert est connu dans le monde entier. Considéré comme le dernier représentant de la physique classique.

Les productions initiales des élèves sont évaluées à partir des critères de la grille d'évaluation sommative (annexe III). La première subdivision de cet outil concerne la prise en compte des paramètres de l'interaction sociale. A ce niveau, l'enregistrement des productions indique que les deux élèves « b.s. » s'expriment avec un volume suffisant et une articulation convenable. Seule Céline, capable de se détacher de son texte, maintient un contact visuel satisfaisant avec l'auditoire. Claudia, accaparée par sa feuille de route, prend peu en compte le public. La seconde subdivision de la grille d'évaluation de la séquence est consacrée à l'organisation du discours. La biographie initiale de Céline comporte une brève introduction dans laquelle elle salue l'auditoire. Cependant, cette partie ne comprend ni présentation du personnage, ni la mention de son importance historique. La biographie de Claudia est dépourvue d'introduction ; cette élève commence par évoquer la naissance de son personnage. Dans la grille de la séquence, le développement des étapes importantes de la vie du personnage (naissance/enfance, formation/expériences de jeunesse, projets/réalisations et fin de vie/mort) suit le critère en lien avec l'introduction. Sur ce plan, Céline est exhaustive. Claudia, de son côté, ne parle pas de l'enfance du personnage. Elle évoque brièvement les réalisations ou projets et n'intègre pas d'anecdote à sa production. Enfin, elle ne dit rien au sujet de la fin de sa vie. La partie suivante de la grille d'évaluation est consacrée à la conclusion. Les deux biographies en sont pratiquement dépourvues. Les élèves ne résument pas ce que leur personnage a apporté à la société et elles n'expriment pas ce qui les a marquées dans la découverte de ces biographies. Seule Céline adresse des salutations à son auditoire. La dernière subdivision de la grille d'évaluation porte sur la textualisation et s'intéresse en premier lieu à l'utilisation des organisateurs textuels variés. Le texte de Céline est partiellement structuré par des adverbes comme « ensuite », « puis » ou encore « au-delà de ». Néanmoins, de nombreuses parties du texte ne sont pas reliées entre elles. Dans le cas de Claudia, on constate l'absence totale d'organismes. Le deuxième critère en lien avec la textualisation porte sur l'emploi d'un vocabulaire adapté à la situation de communication et aux spécificités de la vie du personnage. Céline et Claudia s'expriment toutes deux avec un vocabulaire satisfaisant ces exigences. Un dernier critère se focalise sur la compréhension du texte par l'auditoire et sur le respect des normes grammaticales. Céline et Claudia s'expriment avec un vocabulaire adapté. Quelques hésitations mises à part, le texte de Céline est compréhensible. Il respecte la syntaxe orale. Claudia ne termine pas à chaque fois ses phrases. Toutefois son texte est globalement compréhensible.

Tableau 8 : Retranscription des productions initiales des élèves « d.s. »

Productions initiales	
Christian	Bonjour, je vais vous parler de Rosa Parks. Sa, euh, elle est née à Alabama en 1913. Tout a commencé quand elle était dans un bus, et qu'elle est, et qu'elle a, et qu'elle s'est assise à une place de blanc. Parce qu'à l'époque, avant, les blancs et les noirs étaient différenciés. Dans le bus : les noirs à l'arrière, les blancs à l'avant. Les toilettes étaient réservées aux noirs et d'autres aux blancs. Et à ... et, et là, là, un passager blanc lui dit : euh, vous lui, euh vous cédez la place pour qu'elle soit derrière et elle, et elle, elle le refuse. Elle dut payer une amende de 15 dollars et pour de pas les payer elle s'est prise un avocat. Elle ne les a pas, et elle ne les a justement pas payés. Après elle déménage à, elle déménage à, elle déménage de où elle habitait avant. Pour, pour être, pour être plus tranquille, pour pas qu'il n'y ait de poursuites. ça, elle avait, elle avait une grave maladie, qui toussait, qui touchait son cerveau. Et elle est morte, elle est morte, depuis le bus est recouvert d'un drap blanc. C'est bon.
Marc	Bonjour, je vais vous présenter Léonard, Léonard de Vinci, à l'or... en oral. Naissance : Léonard de Vinci est né le 15 ... avril 1452 à Vinci. Euh, il est euh, devenu célèbre grâce à son œuvre, la Joconde et ... la Joconde et les euh, ... les croquis en avion et bateau. Il meurt euh non, il meurt, le 2 mai 1519 à St-Hubert à 67 ans. Héritage : Léonard de Vinci donne tout ce qu'il a à Francesco Mellizi.

Au niveau de la prise en compte des paramètres de l'interaction sociale, nous remarquons que les deux élèves « d.s. » s'expriment avec un volume et une articulation adéquats. Par contre, ils ne parviennent pas à maintenir un contact avec l'auditoire. Christian semble trop embarrassé pour fixer ses interlocuteurs. Marc, lui, fixe systématiquement sa feuille de route. En ne présentant, ni mentionnant l'importance historique du personnage, ces deux élèves ne répondent pas aux attentes en lien avec l'introduction. Cependant, ils prennent la peine de saluer l'auditoire avant de commencer à présenter leur biographie. Sans surprise au vu des feuilles de route de ces élèves, ni l'un ni l'autre évoque l'intégralité des thèmes exigés. Christian donne la date de naissance de son personnage, évoque partiellement ses réalisations et la fin de sa vie mais il ne mentionne ni son enfance, ni ses expériences de jeunesse. Il ne rapporte aucune anecdote sur le personnage de Rosa Parks. Il en va de même pour Marc, à ceci près que cet élève mentionne la date du décès de son personnage. La conclusion est absente du texte des deux élèves « d.s. ». Pour ce qui est de la textualisation, on constate une absence totale d'organiseurs chez Marc, alors que Christian, qui s'exprime de manière plus spontanée, en intègre quelques-uns : « tout a commencé » et « après ». Au sujet du vocabulaire employé, plusieurs imprécisions jalonnent le texte de Christian, ce qui l'empêche d'atteindre pleinement ce critère. La production de Marc est si concise qu'il est difficile d'évaluer une éventuelle maîtrise du vocabulaire. Pour terminer, les deux textes manquent de clarté et comportent des parties difficiles à saisir pour un interlocuteur.

Tableau 9 : Résultats de l'évaluation des productions initiales. Pour visualiser globalement les résultats de la production initiale de chacun des quatre élèves, nous les présentons sous forme de tableau. Le vert indique un critère atteint, l'orange signale que l'élève a partiellement atteint le critère et finalement, le rouge indique la non-atteinte du critère.

Critères		Céline	Claudia	Christian	Marc
Contexte	Volume + articulation				
	Contact visuel auditoire				
Introduction	Salutations				
	Présentation succincte personnage				
	Importance historique du personnage				
Contenu	Naissance				
	Enfance/éducation				
	Formation/ expériences de jeunesse				
	Réalisations/projets				
	Anecdotes				
	Fin de vie				
Conclusion	Apport au monde du personnage				
	Ce qui a impressionné le locuteur				
	Salutations, remerciements				
Textualisation	Présence d'organiseurs				
	Vocabulaire adéquat – Vocabulaire spécifique maîtrisé				
	Respect grammaire				
	Texte compréhensible				

Le tableau met l'accent sur les critères problématiques (le contact avec l'auditoire, l'introduction, l'exhaustivité des thèmes abordés, la conclusion et le caractère compréhensible du texte) qu'il est nécessaire de travailler lors des étapes suivantes de la séquence.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Le but d'une production initiale est de constater l'écart entre ce que les élèves produisent actuellement et le chemin qu'ils ont à parcourir pour oraliser un texte adapté à la situation de communication prévue. Elle permet de tirer de précieuses informations sur les capacités individuelles des élèves et les besoins généraux de la classe. Avant la production initiale cependant, plusieurs séances se sont avérées nécessaires pour étoffer suffisamment la feuille de route de chaque élève. Il n'est nulle part fait mention de cet important travail dans la séquence.

6.3 MODULE 3 : STRUCTURER LES INFORMATIONS A L'AIDE D'UNE GRILLE DE QUESTIONS

A ce stade, les élèves disposent d'une première feuille de route élaborée librement. L'objectif de cette séance consiste à retravailler ce recueil d'informations pour que le contenu de la biographie soit complet et structuré. Pour ce faire, la séquence prévoit une grille de questions (annexe V) dont le but est d'amener l'élève à traiter tous les thèmes attendus (naissance/enfance, jeunesse/formation, débuts de vie, projet/carrière/notoriété, anecdote, mort). L'activité ne consiste plus ici à extraire du texte des informations choisies librement comme lors de la séance précédente mais de sélectionner des informations précises à partir de questions. Les élèves sont donc guidés dans leur recherche d'informations. Parmi les objets enseignables répertoriés par le travail par séquence didactique, Dolz et Schneuwly (1998) mentionnent l'organisation et la planification de

l'activité. Le présent module propose précisément de travailler sur cet objet d'apprentissage.

DEROULEMENT DU MODULE

Pour que les élèves saisissent le sens de ce nouveau travail sur leur feuille de route, un travail sur les difficultés rencontrées lors de la production initiale est prévu en plénum. Ce retour critique se base à la fois sur le ressenti des élèves, l'observation de l'enseignante et les résultats des co-évaluations critériées. Pour conclure la discussion et procéder à une institutionnalisation, les élèves prennent connaissance du quatrième constat (annexe II), consacré aux étapes de la vie d'un personnage devant nécessairement figurer dans une biographie. Ensuite, les élèves se mettent en activité : ils recommencent depuis le départ une nouvelle feuille de route en remplissant la grille ci-dessous. Quand les élèves ont terminé de remplir la grille, ils peuvent sélectionner des organisateurs textuels parmi une liste. Ils les intègrent à leur feuille de route en les écrivant d'une autre couleur.

ANALYSE DES FEUILLES DE ROUTE :

Tableau 10 : feuilles de route basées sur la grille de questions des élèves « b.s. »

	Céline	Claudia
Où est-il né ? Comment était son enfance ?	A Vinci. Italie 30 km de Florence. 15 avril 1452 Beaucoup dessiné étant petit.	14 mars 1879 Allemagne musique (mère) math (père, oncle) profs doutent capacités math fort mais autres matières difficultés
Qu'a-t-il fait dans sa jeunesse ? quelle formation ?	Plassé comme apprenti dans l'atelier dar de Florence	quittent Allemagne → Italie souhaite l'école polytechnique Zürich résultats décevants
Comment se sont passés les débuts de sa vie ?	Autre que peinture/ études : vol d'oiseau, anatomie, math, orlogerie, géologie, machine de guerres, bothanique, sculpture. Mécanicien ...	1900 obtient liscence sans recommandation pas université travail 1902 office fédéral brevet Berne
Quels projets a-t-il réalisés ? quelle découverte ? Quelle carrière a-t-il connue ? pour qui a-t-il travaillé ? et sa vie privée (marié-enfant) ?	A 26 ans, il dépasse partout son maître Andrea del Verrochio et devien maître seule. <u>Ses crocis</u> : il n'a pas pu finir → manque de temps. Mais crocis : exacte. Avion Mitrailleuse Parachute Hélicoptère Sous-marin	Après mariage avec Mileva Maric (1903) S'attarde problème de l'époque Présente formule $E=mc^2$ (permet de traduire équivalence entre la masse « m » et energie « c » étant la vitesse de la lumière dans le vide. 1912 enseigne école polytechnique de Zürich 1919 éclipse prouver théories
Y a-t-il quelque chose de particulier, une anecdote sur le personnage à raconter ?	Père montra ses dessin à un ami peintre Andrea del Verrochio. Réussira-t-il ? étonné, il le reçut comme apprentit dans son atelier. Mona Lisa ou la Joconde	légende raconte profs disaient « qu'il ne ferait jamais rien de sa vie » il a révolutionné la discipline.
Comment s'est déroulée la fin de sa vie ?	2 mai 1519. 67 ans.	18 avril 1955 victime d'anévrisme meurt 76 ans

A l'issue de ce module, la feuille de route de Céline s'avère exhaustive. Ce résultat diffère peu de ce que cette élève avait produit lors de la première activité en lien avec la sélection d'informations. Du point de vue de l'apprentissage, ce module n'était pas

nécessaire pour Céline. Il aurait fallu lui proposer une autre étape dans la production de sa biographie. Cette activité a, en revanche, permis à Claudia de progresser, d'améliorer de manière significative sa feuille de route : les informations transmises couvrent cette fois l'intégralité de la vie du personnage. De plus, cette élève ayant terminé le travail de sélection d'informations rapidement, elle a eu l'occasion d'épurer ses phrases pour tendre vers une formulation en mots clés.

Tableau 11 : Feuilles de route basées sur la grille de questions des élèves « d.s. »

	Christian	Marc
Où est-il né ? Comment était son enfance ?	Elle est née Alabama 1913	Il est né le 15.4.1452 à Vinci. Bonne élève
Qu'a-t-il fait dans sa jeunesse ? Quelle formation ?	Pas fait d'étude particulier juste couturière	Il a fait des ateliers d'art → formation
Comment se sont passés les débuts de sa vie ?	Son mari NAACP	Réalisé une statue pendant 16 ans. Il fait de la peinture
Quels projets a-t-il réalisés ? Quelle découverte ? Quelle carrière a-t-il connue ? pour qui a-t-il travaillé ? et sa vie privée (marié-enfant) ?	Histoire dans le bus	Il fait mathématique et vol des [oiseaux]. Il travaille pour Francesco Melzi il a aussi fait la Joconde et autre peinture.
Y a-t-il quelque chose de particulier, une anecdote sur le personnage à raconter ?	Rosa Parks a désobéi à un blanc	Il a fait des croquis de mitrailleuse et de g.
Comment s'est déroulée la fin de sa vie ?	Morte d'une maladie au cerveau	Il est mort le 25.1.1919 à Saint-Hubert.

La feuille de route sous forme de grille de questions permet aux élèves « d.s. » de progresser également. Les deux élèves ont enrichi leur contenu. A chacun des thèmes attendus correspond maintenant au moins une information. Pourtant, la pertinence des informations n'est pas optimale. Les étapes de la vie des personnages choisies ne sont pas systématiquement les plus importantes. D'autre part, Christian a cherché à être synthétique mais finalement, sa feuille de route est trop laconique pour soutenir sa présentation.

La comparaison entre les deux groupes montre que, bien que le résultat ne soit pas de même qualité, la grille de question a permis aux deux groupes de progresser. Cette grille impose d'une part aux élèves de respecter l'ordre chronologique et d'autre part elle les oriente dans le choix des informations qui sont considérées comme importantes. Encore une fois, cependant, Céline manque de stimulation et son cas aurait nécessité une différenciation simultanée.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

A l'issue de ce module les élèves améliorent singulièrement leur feuille de route. Reste à savoir s'ils ont intégré les notions en jeu dans cette séance. La grille de question à la base de la feuille de route permet aux élèves d'atteindre les critères d'exhaustivité des thèmes abordés ou encore le respect de l'ordre chronologique. Se sont-ils pour autant appropriés les caractéristiques du genre de la biographie ? Il aurait peut-être été judicieux d'élaborer la structure de la feuille de route en collaboration avec l'ensemble de la classe.

6.4 MODULE 5 : PASSER DU MOT CLE A LA PHRASE

A l'issue de la séance précédente (module 3), la feuille de route est sous sa forme définitive. Après régulation, tous les élèves disposent d'une feuille de route comportant des informations sous forme de mots clés recouvrant les thèmes attendus. A ce stade, le travail sur le contenu est clos. Ce nouveau module est consacré au passage du mot clé à la phrase. Afin d'être compris au mieux par leurs auditeurs, munis de leur feuille de route, les élèves s'entraînent à oraliser des phrases complètes. A cet effet, ils présentent le personnage à l'un de leur camarade. L'analyse de ce module à la lumière de la théorie de la production orale par séquence didactique indique qu'il est question de travailler un nouvel objet enseignable : la mise en texte. Dolz et Schneuwly (1998) décrivent différentes approches pour permettre les apprentissages dans le domaine de l'oral. Parmi ces approches figurent les exercices et prises de parole simplifiée : il s'agit pour l'élève de produire une partie de son texte oral en focalisant son attention sur une capacité langagière isolée. Dans le cas du présent module, la grille de co-évaluation à disposition de l'auditeur comporte quatre critères poursuivant des objectifs concernant diverses capacités langagières. Le premier porte sur la syntaxe : « les phrases sont correctes et contiennent un sujet-verbe-complément ». Le deuxième observe la cohérence globale du texte : « les phrases s'enchaînent avec logique et je comprends bien ce que mon camarade veut me dire », le troisième s'intéresse à la cohésion verbale : « mon camarade utilise le présent, le futur ou parfois l'imparfait de l'indicatif ». Le dernier est en lien avec le contenu : « mon camarade transmet suffisamment d'informations intéressantes sur le personnage ». Cependant, la théorie de travail par séquence insiste sur le fait que pour que ce type d'exercice soit profitable, il doit porter sur une capacité langagière isolée. La grille de co-évaluation de la séquence se révèle trop complexe pour que les élèves puissent travailler les critères en profondeur. Mentionnons cependant le fait que la séquence indique qu'il est possible de ne travailler qu'un ou deux critères à la fois, selon les besoins de la classe. Cette approche est en cohérence avec le caractère modulaire de la démarche de travail par séquence didactique.

DESCRIPTION DU MODULE

Pour simplifier l'activité de prise de parole, nous avons décidé de ne travailler que deux critères simultanément. Chaque élève présente donc sa biographie à deux reprises, en étant évalué sur des critères différents. Cette décision présente un double avantage : d'une part, les élèves focalisent leur attention sur des aspects précis qui sont attendus et d'autre part, ils ont l'occasion d'oraliser deux fois leur biographie. Nous avons remarqué qu'il était important de multiplier les prises de parole pour que les élèves s'approprient progressivement leur texte et s'habituent à parler en public.

ANALYSE DU MODULE

L'observation de l'activité de production orale nous a indiqué que les élèves « b.s. » passaient des mots clés aux phrases complètes avec facilité, particulièrement lors de la deuxième intervention. A l'inverse, les élèves en difficulté peinent à se servir de leur feuille de route comme support de discours oral. Les deux élèves analysés adoptent des attitudes différentes : Christian se détache totalement du support pour s'exprimer de manière spontanée. Cette prise de distance l'amène à produire un texte décousu, manquant de structure. Il développe certains thèmes en fournissant une multitude de détails et oublie d'autres sujets figurant sur sa feuille de route. Parfois, il essaie de se rattacher à son support, mais il est difficile pour lui d'intégrer le mot qu'il lit de manière naturelle. Il va donc lire un mot clé à haute voix, puis dans un deuxième temps, formuler une phrase en lien avec ce mot. Marc, à l'inverse, ne parvient pas à se détacher de sa feuille de route : il lit les mots clés, produisant ainsi un oral décousu et difficile à saisir pour l'auditoire.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

La séquence propose un module pour les élèves qui rencontrent des difficultés identiques à celles de Marc. Il met les élèves en apprentissage autour de l'utilisation de mots clés. Il s'agit pour eux de transformer leurs mots clés en phrases complètes et ainsi reformuler le contenu de leur texte. La dévolution de cette tâche aux élèves semblait particulièrement difficile : nous craignions que chaque élève sollicite individuellement le soutien de l'enseignante. Ne parvenant pas à se représenter clairement la manière de réaliser ce module, il n'a pas été réalisé.

6.5 MODULES 7 ET 8 : REPERER LE CONTENU ET ELABORER LES OPERATIONS D'ENCADREMENT DE LA BIOGRAPHIE

Jusque-là, les élèves ont travaillé sur la partie centrale de la biographie uniquement, sans s'occuper des parties introductive et conclusive. Les modules 7 et 8 abordent précisément ces deux aspects également nommés « opérations d'encadrement ». L'objectif de la séance englobant ces activités est transversal : il concerne chacun des quatre objets enseignables répertoriés par la démarche séquence didactique. Lorsque l'élève élabore son introduction et sa conclusion, il doit se représenter le destinataire visé et affirmer son rôle de locuteur. Cette dimension est en lien avec le premier objet enseignable, la représentation de la situation de communication. L'introduction et la conclusion sont tout naturellement reliées avec un contenu à élaborer, le deuxième objet enseignable. Troisièmement, les opérations d'encadrement structurent l'activité langagière, puisqu'il s'agit de donner un cadre au discours. Finalement, l'introduction et la conclusion sont en rapport direct avec le dernier objet enseignable, la mise en texte. Selon Dolz et Schneuwly (1998), mettre en texte revient pour un locuteur à « choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par ses auditeurs » (p.101). Les opérations d'encadrement demandent au locuteur de se servir de moyens langagiers appartenant à la mise en texte, comme les enchaînements de parties de texte, le découpage global du texte ou l'intonation. Afin de rendre les élèves conscients du contenu et du sens des opérations d'encadrement, les modules 7 et 8 proposent d'écouter l'introduction et la conclusion d'une biographie enregistrée. Ils respectent en cela une des trois approches de la démarche séquence didactique qui consiste à analyser et observer des textes oraux. Une telle approche amène les élèves à enrichir le contenu de leur propre texte en procédant notamment par imitation (Dolz & Schneuwly, 1998).

DEROULEMENT DES MODULES

Après avoir écouté l'introduction de la biographie de Van Gogh, les élèves discutent en duo du contenu et de l'utilité de la partie du texte qu'ils viennent d'entendre. Pour institutionnaliser les éléments observés, la lecture du constat consacré à l'introduction (annexe III) fait suite à une discussion en plénum. Sur la base de ces constats, les élèves élaborent individuellement leur introduction puis la présentent oralement à leur voisin. Cette activité d'expression orale est l'objet d'une co-évaluation. La grille critériée construite à cet effet permet d'évaluer l'introduction à partir de quatre critères : « mon camarade salue l'auditoire », « il explique pourquoi il a choisi son personnage », « il te fait comprendre pour quelles raisons son personnage est important dans l'histoire du monde » et « il utilise un ton de voix motivant ». Les critères concernant la conclusion sont les suivants : « mon camarade explique en quoi le personnage a changé certaines choses dans le monde », « il dit ce qui l'a impressionné ou surpris par rapport à son personnage », « il remercie l'auditoire et lui demande s'il a des questions » et « il utilise un ton de voix motivant ».

ANALYSE DES MODULES

A l'issue de cette activité, nous constatons que le module ne permet pas aux élèves d'élaborer des opérations d'encadrement satisfaisant chacun des critères d'évaluation. Les critères en lien avec les salutations à l'auditoire ne posent de problème ni dans

l'introduction ni dans la conclusion. Cependant, les autres présentent d'importants obstacles pour les quatre élèves observés. Présenter de manière concise un personnage, résumer en quelques mots son apport à l'Histoire ou encore relever ce qu'il a effectué pour l'humanité sont des objectifs d'une grande complexité. Il s'agit d'activités de synthèse qui requièrent une maîtrise en profondeur de la biographie du personnage. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage préalable.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Constatant le manque de contenu des opérations d'encadrement produites à l'issue des modules, nous avons aidé les élèves en leur présentant de nombreux modèles d'introduction et de conclusion dont ils pourraient se servir pour leur présentation. Nous remarquons que cette intervention tend vers le surétayage, mais pour des raisons de temps, il nous fallait trouver une solution pour permettre aux élèves de disposer d'un contenu. Cependant, apprendre par imitation figure parmi les approches didactiques préconisées par la démarche de travail par séquence. En outre, l'échec de cette activité nous semble symptomatique de la qualité du travail de compréhension de texte : le fait que les élèves ne parviennent pas à extraire une information principale et globale de leur corpus de texte montre qu'ils ne le maîtrisent pas suffisamment. Mis à part le problème du contenu, ce module permet aux élèves de prendre conscience de la nécessité des opérations d'encadrement et d'en intégrer à leur biographie.

6.6 LA PRODUCTION FINALE

La production finale est l'étape ultime de la séquence, l'occasion pour les élèves de mettre en pratique les connaissances actualisées au fil des différents modules. Comme recommandé par la démarche de travail par séquence, cette activité est précédée par la lecture des constats, puis enregistrée et suivie d'une discussion avec le locuteur. Elle peut être évaluée sommativement.

DEROULEMENT DU MODULE

Les élèves sont prévenus à l'avance de la date à laquelle ils seront amenés à réaliser leur production finale. Par souci de transparence, la grille d'évaluation est communiquée aux élèves à ce moment-là. Cette grille est censée guider la préparation de leur production finale.

ANALYSE DES PRODUCTIONS FINALES

Tableau 12 : Productions finales des élèves « b.s. »

Productions finales	
Céline	Bonjour à tous, je vais présenter une biographie sur Léonard de Vinci, peintre et homme de sciences. Il a permis beaucoup d'avancées dans le monde d'art de la Renaissance. Intéressons-nous à son enfance. Léonard de Vinci est né à Vinci, un petit village à 30 kilomètres de Florence, le 15 avril 1452, entouré de nature, où il a beaucoup dessiné. Quelques années plus tard, il est placé comme apprenti dans un prestigieux atelier d'art de Florence, où il peint Mona Lisa ou la Joconde. C'est un célèbre peintre, mais au-delà de la peinture il continue des études sur le vol d'oiseau, l'anatomie, les mathématiques, l'horlogerie, la géologie, les machines de guerre, la botanique, la sculpture et la mécanique. A 26 ans, il dépasse dans tous les domaines son maître, Andrea del Verrochio, ou, euh, il fait beaucoup de croquis comme euh, pour les avions, l'hélicoptère, le sous-marin, le parachute, la mi-la mitrailleuse. Il n'a pas pu les aboutir par manque de temps mais c'est – c'est grâce à ses croquis que plus tard, on a réu... on a pu euh ... les ré-les faire. Euhum, on raconte l'anecdote qu'un jour, le père de Léonard montra quelques dessins de son fils à un ami peintre A-andrea del Verocchio, à qui il demanda si Léonard devait se consacrer à ce domaine. Huuum, son ami, étonné, reçut – le reçut comme apprenti dans son atelier d'art de la Renaissance de Florence. Malheureusement, le 2 mai 1519, à 67 ans Léonard de Vinci s'éteint. En conclusion, ce personnage a marqué l'histoire car c'est un génie créateur scientifique et à l'héritage qu'il nous a laissé. Il

	m'a impressionnée car il était fort en beaucoup de choses et il a essayé de, il a pas pu les finir mais il a beaucoup essayé de faire, euh, des choses et, puis, bah, merci de m'avoir écoutée et si vous avez des questions, j'y réponds avec grand plaisir. Au revoir.
Claudia	Bonjour à tous, je vais vous présenter, je vais vous raconter l'histoire d'Albert Einstein, un des plus grands savants de l'histoire. Il a permis un nouvel élan à la recherche. Alors... tout d'abord le 14 mars 1879, il, en Allemagne, Albert Einstein naît. Sa mère était musicienne et ... lui donne un peu le goût de la musique. Son père et son oncle éveillent en lui un amour pour les mathématiques. Ses profs doutent de ses capacités car il en fort en maths mais a des difficultés dans les autres matières. Il souhaite intégrer l'école polytechnique de Zürich et en 1900 il obtient sa licence et devient expert à l'office fédéral des brevets de Berne. Il, euh, présente la formule $E=mc^2$, traduit l'équivalence, euh, entre matière et énergie. Euh, en 1912 il enseigne ... à l'école polytechnique de Zürich. En 1919, il prouve toutes, l'éclipse – une éclipse peut prouver toutes ses théories. La légende raconte que ses profs disaient qu'il ne ferait jamais rien de sa vie. Et euh, le 18 avril 1955, il meurt, d'une euh rupture d'anévrisme à 76 ans. En conclusion, Albert Einstein restera dans les mémoires grâce à son intelligence, intelligence hors du commun. Le plus impressionnant dans la, dans la vie de ce personnage c'est que malgré ses difficultés à l'école, il a réussi à percer. Merci d'avoir regardé cette vidéo et bonne journée et je suis là pour des questions.

En procédant de la même manière que pour l'analyse des productions initiales, nous évaluerons les productions finales à la lumière des critères proposés par la séquence. Céline s'exprime suffisamment fort, en articulant et en gardant un contact visuel avec l'auditoire. Son introduction contient des salutations, une présentation du personnage : « peintre et homme de sciences », et la mention de son importance historique par l'évocation succincte des domaines dans lesquels il a permis une progression. L'ensemble des thèmes attendus est évoqué (naissance, enfance/éducation, formation/expériences de jeunesse, réalisations/projets, anecdote et fin de vie). Concernant la conclusion, Céline résume avec ses propres mots les apports à l'humanité du personnage, évoque ce qui l'a marquée personnellement (la diversité des domaines dans lesquels il s'est démarqué) et adresse ses salutations à l'auditoire. Au niveau de la textualisation, cette élève organise son texte et s'applique à introduire ou connecter les différentes parties : « intéressons-nous à sa biographie », « quelques années plus tard », « au-delà de la peinture », « on raconte l'anecdote », « en conclusion ». Ceci ainsi que l'utilisation d'un vocabulaire adéquat confèrent à son texte un caractère globalement compréhensible. La production de Céline est rapidement analysée puisque cette élève a atteint tous les critères mentionnés. Il en va de même pour Claudia, à deux exceptions près, puisqu'elle ne recourt pas suffisamment aux organisateurs. Ses phrases s'enchaînent à la manière d'une liste. Certaines informations qui mériteraient d'être reliées d'une manière ou d'une autre ne le sont pas. D'autre part, Claudia utilise parfois un vocabulaire issu du registre familier, notamment « ses profs », « les maths », « il ne ferait jamais rien de sa vie » ou encore « il a réussi à percer ». Exceptés ces critères de textualisation, sa production satisfait l'ensemble des critères. Le film montre une locutrice s'exprimant suffisamment fort en articulant et maintenant un bon contact visuel avec l'auditoire. L'introduction est constituée de salutations, de quelques mots pour présenter le personnage : « un des plus grands savants de l'Histoire », et pour expliquer l'apport de ses travaux à la recherche. La biographie est composée de chaque thème attendu. La conclusion évoque un aspect emblématique du personnage et comporte une partie où l'élève exprime ce qui l'a marquée personnellement, en l'occurrence la persévérance du personnage.

Tableau 13 : Productions finales des élèves « d.s. »

Productions finales	
Christian	Bonjour à tous, je vais vous présenter la biographie de Rosa Parks. Rosa Parks est, Rosa Parks est, une femme ... exceptionnelle grâce à son courage et sa bravoure. Née en 1913, à Tuskegee, à Alabama, elle a grandi en campagne. Couturière mais n'a jamais réussi à, mais a réussi à terminer ses études secondaires en 1934. Elle fait ... son mari fait, faisait partie de l'association NAACP, une association pour euh, pour les droits des noirs. Refus de céder la place ... elle a refusé de céder la place à un passager, à un passager blanc dans le dans le bus. Elle a dû payer une amende de 15 dollars. Elle a dû prendre un avocat pour pas les payer. Elle a lancé, elle a lutté contre les, contre le racisme et elle a déménagé à Detroit pour avoir, pour avoir, pour être plus tranquille et elle est morte le 24 octo..., le 24 octobre 2015-2005 à cause d'une maladie qui touchait son cerveau. Merci de m'avoir, merci de m'avoir écouté. Euh, merci à tous de m'avoir écouté. Voilà, c'est tout.
Marc	Bonjour à tous, aujourd'hui, je vais vous, nous allons découvrir l'histoire de Léonard de Vinci, un inventeur en avance sur son époque. Qui a permis d'avancer, le monde de l'art et de la connaissance. Léonard de Vinci est né le 15 avril 1452 à Vinci et il était bon élève. Elève apprenti dans les ateliers d'art. Léonard de Vinci devenu .. de, euh, devient célèbre rapidement grâce à un fameux tableau, la Joconde. Travaux sur l'en ... l'en .. l'a-na-tomie, l'archi-tecture des croquis sur les inventions ré-lu-o... onnaires ... révolutionnaires : hélicoptère, sous-marins, mitrailleuses. Son père montre ses croquis à un grand peintre pour s .. savoir si la Joconde, si Léonard de Vinci a ses chances en ... art. La peinture étonnait le ... reçoit sur le champs les ateliers. Léonard de Vinci est mort le 2 mai mille ... 1519 entre la chapelle de St-Hubert. Pour conclure, qu'il a apporté au monde la peinture. Ce qui m'a le plus impressionné quand j'ai lu sa biographie c'est qu'il a dépassé Francesco Mellizi. Si vous avez des questions, je suis là pour vous répondre. Au revoir.

Durant leur production, les deux élèves « d.s. » entrent peu en contact visuel avec leur auditoire. Concernant l'introduction, Marc salue le public et présente son personnage en ces termes : « un inventeur en avance sur son époque » et mentionne également son importance historique : « qui a permis d'avancer le monde de l'art et de la connaissance ». Christian, lui, qualifie son personnage en évoquant son courage et sa bravoure mais il ne la situe pas dans l'Histoire. Mise à part l'anecdote, les deux élèves abordent chacun des thèmes attendus. Cependant, certains des thèmes sont peu développés. Pour illustrer ce phénomène, voici comment Marc présente les réalisations de Léonard de Vinci : « Travaux sur l'anatomie, l'architecture. Des croquis sur les inventions révolutionnaires : hélicoptère, sous-marins, mitrailleuses ». Les conclusions des deux élèves « d.s. » manquent d'informations. Christian salue uniquement l'auditoire. Marc respecte chacun des critères de la conclusion mais les informations transmises manquent de clarté et de pertinence. Par exemple, il formule ainsi l'apport à l'humanité du personnage : « il a apporté la peinture ». Par ailleurs, ces deux élèves n'organisent pas leur texte à l'aide d'organismes. Le vocabulaire spécifique représente un obstacle important pour Marc, en effet, l'enregistrement indique qu'il ne connaît pas les mots qu'il prononce comme « anatomie, révolutionnaire ou architecture ». Christian, quant à lui, utilise un vocabulaire globalement satisfaisant. Pour terminer, les deux textes sont parfois peu compréhensibles et ne respectent pas la syntaxe. Par exemple, le texte de Christian comporte des phrases sans verbe conjugué ou dont les propositions sont reliées de manière illogique : « couturière mais a réussi à terminer ses études secondaires ». Le texte de Marc contient lui aussi des phrases non complètes, dont voici quelques exemples : « travaux sur l'anatomie, l'architecture. », « Croquis sur les inventions révolutionnaires. », « la peinture étonnait le ... ». La difficulté éprouvée par ces élèves à reformuler sur la base de mots clés peut expliquer leur non-respect de la syntaxe et les passages confus.

Tableau 14 : Résultats de l'évaluation des productions finales

	Critères	Céline	Claudia	Christian	Marc
Contexte	Volume + articulation				
	Contact visuel auditoire				
Introduction	Salutations				
	Présentation succincte personnage				
	Importance historique du personnage				
Contenu	Naissance				
	Enfance/éducation				
	Formation/ expériences de jeunesse				
	Réalisations/projets				
	Anecdotes				
	Fin de vie				
Conclusion	Apport au monde du personnage				
	Ce qui a impressionné le locuteur				
	Salutations, remerciements				
Textualisation	Présence d'organismes				
	Vocabulaire adéquat – Vocabulaire spécifique maîtrisé				
	Respect grammaire				
	Texte compréhensible				

La comparaison de ce tableau avec celui de la production initiale indique une progression globale de chaque élève. La séquence a permis à Céline une progression au niveau des opérations d'encadrement. En effet, elle a intégré à son introduction la présentation de son personnage et la mention de son importance historique. D'autre part son texte est maintenant organisé et les différentes parties sont connectées grâce à l'utilisation d'organismes textuels. La progression de Claudia est la plus significative. Quinze des dix-sept critères de la grille d'évaluation peuvent être considérés comme acquis contre quatre lors de la production initiale. Cette élève a notamment amélioré son contact visuel avec le public grâce à une meilleure connaissance des contenus de sa biographie. Sa biographie bénéficie d'une introduction et d'une conclusion dont elle était dépourvue lors de la première production. Claudia a également étoffé le contenu de sa biographie de manière significative abordant des thèmes supplémentaires comme l'enfance et la fin de la vie du personnage ainsi que la mention d'une anecdote à son sujet. La textualisation est également de meilleure qualité, puisqu'elle se sert de quelques organismes textuels et que l'intégralité de son texte respecte la syntaxe. Les élèves « d.s. » ont également progressé. Marc est maintenant capable de débiter sa biographie par une introduction. Les deux élèves présentent une biographie contenant plus d'informations puisqu'ils parlent tous deux de l'enfance, des expériences de jeunesse et de la fin de la vie de leur personnage, alors qu'ils ne mentionnaient pas ces thèmes lors de la production initiale. La biographie de Christian n'est pas terminée par une conclusion complète, mais Marc, lui, a intégré cette partie à sa biographie. Néanmoins, il reste des dimensions que les élèves « d.s. » n'ont pas améliorées. Le contact visuel avec l'auditoire n'est pas soutenu. L'intégration d'une anecdote pose problème, la conclusion est incomplète et des problèmes en lien avec la textualisation subsistent, particulièrement chez Marc.

CRITIQUE DU DISPOSITIF DIDACTIQUE

Une simple lecture des critères d'évaluation avant la production finale ne suffit pas pour que tous les élèves les prennent en compte dans leur travail. Certains d'entre eux portent une grande attention à la prise en compte de chaque critère lors de la préparation de l'oralisation de leur texte. D'autres ne s'impliquent pas suffisamment. Dans le but de donner l'occasion à tous les élèves d'intégrer les critères d'évaluation, il conviendrait de les travailler sérieusement avant la production finale. Il pourrait leur être proposé d'évaluer une production orale filmée auparavant.

Dans les biographies se trouvent quelques maladroresses ou imprécisions au niveau lexical notamment. Dans la biographie de Céline, sont formulées des phrases telles que « permettre des avancées dans le monde de la Renaissance, c'est grâce à ses croquis que plus tard on a pu les refaire ». Chez Claudia, on peut entendre : « $E=mc^2$, traduit l'équivalence entre matière énergie », « une éclipse prouve ses théories ». La biographie de Marc comporte des phrases telles que : « qui a permis d'avancer le monde de l'art et de la connaissance ». Les imprécisions exprimées par les élèves n'ont pas été pénalisées car nous estimons que les personnages proposés par la séquence sont difficiles d'accès. Des élèves de 7^e HarmoS n'ont que très peu de représentations sur des thèmes comme la physique, la Renaissance ou encore la ségrégation raciale, il leur est donc difficile de maîtriser le vocabulaire spécifique dans le temps qui leur est imparti pour le travail de compréhension de l'écrit. Le choix des personnages, monuments de la culture occidentale, représente, d'autre part, un apport pour la culture générale des élèves. Ils se sont d'ailleurs montrés très enthousiastes à découvrir ces biographies.

7. CONCLUSION

7.1 RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

Au terme de l'analyse de l'expérimentation de la séquence « la biographie », nous constatons une progression générale des productions des élèves, quel que soit le niveau initial de l'élève observé. Il nous est également possible de répondre à notre question de recherche : « sur quels apprentissages concrets l'expérimentation d'une séquence didactique de production de l'oral portant sur le genre de texte « biographie » débouche-t-elle chez des élèves de 7^e HarmoS ? ». Notre analyse de la séquence a priori a démontré une conformité globale aux travaux théoriques de la démarche de travail par séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998). Pour conclure l'analyse, premièrement, observons l'efficacité de la séquence pour travailler les quatre objets enseignables répertoriés par ces chercheurs :

- Se représenter la situation de communication

La séquence a abouti à une maîtrise de la situation de communication de la part de tous les élèves. Ils connaissent le but visé par le genre de texte, se représentent le destinataire et se positionnent clairement en tant que locuteurs.

- Elaborer et connaître des contenus

La recherche de contenus est facilitée par la mise à disposition de feuillets (annexe VI) dans cette séquence. Les élèves n'ont pas eu besoin d'aller sur internet ou de consulter des encyclopédies, pourtant ils ont réalisé un travail de tri et de sélection. Il s'agit donc d'une ressource précieuse. Cependant, les activités en lien avec la compréhension de texte se sont avérées chronophages et difficiles à piloter. Peut-être du fait de la taille des feuillets ou des personnages choisis, difficiles d'accès pour des élèves de 7^e HarmoS. Ce sont des domaines complexes qui leur sont étrangers (physique, chimie, Renaissance, ségrégation américaine...) Pour pallier ce problème, il serait possible de traiter préalablement ces sujets dans d'autres disciplines pour en faciliter l'accès.

- Organiser et planifier son discours

A l'issue de la séquence, les élèves sont capables d'introduire et de conclure leur présentation. Cependant, la séquence ne leur permet pas d'élaborer un contenu de qualité pour les opérations d'encadrement. D'autre part, concernant la planification, les élèves organisent leur biographie selon l'ordre chronologique. Le travail sur ce troisième objet d'enseignement a été efficace.

- Mettre en texte

Les modules consacrés aux organisateurs textuels et au travail de reformulation ont manqué de substance et les résultats se sont avérés décevants. De plus, concernant le vocabulaire, aucun module n'est prévu. Toujours dans le domaine de la mise en texte, un module sur la conjugaison est proposé. Cependant, notre classe ne présentant pas de difficultés majeures au niveau de la cohésion verbale, le module n'a pas été réalisé.

Deuxièmement, les apprentissages constatés à l'issue de l'expérimentation sont mis en lien avec les apprentissages attendus par le plan d'études romand pour *le texte qui relate*. Concernant ce regroupement de genres de texte, le plan d'études (CIIP, 2008) recommande que les élèves :

- Créent et préparent le contenu sous forme de notes et de mots clés.

Le travail de prise de notes était peut-être attendu lors de la création de la feuille de route « libre » (module 1) et les mots clés auraient dû intervenir lors de la feuille de route finale (module 3). Les notions de prise de notes et de mots clés font donc partie de la séquence mais n'ont pas abouti à une progression manifeste. Ceci est dû en partie à notre manque d'expérience, car nous n'avons pas défini clairement l'outil feuille de route et avons proposé une consigne peu claire pour le premier module.

- Présentent des événements chronologiquement

Comme mentionné plus tôt, la séquence amène les élèves à organiser leur biographie chronologiquement.

- Tiennent compte de la situation et des informations à transmettre

Les productions finales montrent que les élèves tiennent en effet compte de la situation et des informations à transmettre, puisqu'ils adoptent leur rôle de locuteur et qu'ils transmettent des informations qui couvrent l'intégralité de la vie des personnages.

Par ailleurs, le plan d'études mentionne dans la partie « apprentissages communs à tous les genres » l'importance de la prise en compte de la posture, de la tenue, de l'attitude ainsi que le respect des contraintes de l'oralité comme la prononciation, le rythme, débit ou le volume. Au terme de l'expérimentation, nous constatons que les élèves n'ont pas bénéficié de modules organisés autour des dimensions non verbales de l'oralité alors que deux critères sont posés dans la grille d'évaluation sommative. Ce défaut de la séquence rejoint la critique de Lafontaine (2007) qui note le fait que toutes les dimensions de l'oral ne sont pas travaillées dans la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998).

7.2 ANALYSE DE LA DEMARCHE

Notre toute première expérience de recherche terminée, il nous paraît important de poser un regard critique sur notre démarche pour en identifier les forces et faiblesses principales. En premier lieu, concernant notre analyse, il apparaît que nous avons été trop ambitieuse quant aux dimensions de l'objet d'étude. Analyser une séquence entière de manière approfondie est une entreprise conséquente. Nous remarquons que la recherche aurait été plus pertinente et moins superficielle si nous avions sélectionné des aspects particuliers à observer plutôt que de chercher à rendre compte de l'intégralité des modules. Dans cette optique, nous aurions pu centrer notre analyse sur une ou deux capacités langagières, les définir en profondeur dans le cadre conceptuel, dégager des

indicateurs qui nous auraient permis de procéder à une observation ciblée lors de l'expérimentation pour aboutir à une analyse plus systématique.

D'autre part, notre manque d'expérience est à l'origine de certaines difficultés qui ne sont en rien dues à la séquence. Des failles de notre analyse a priori, certaines maladresses dans l'accompagnement de l'apprentissage des élèves ou des difficultés à tirer parti des apports des élèves sont autant de gestes mal assurés qui constituent des freins à l'apprentissage des élèves et qui empêchent l'analyse objective de la séquence. Une difficulté supplémentaire s'est présentée à nous au moment de l'expérimentation : adopter simultanément la posture d'observatrice et d'enseignante. Ce double rôle est complexe à gérer mais nous le considérons comme une source de richesse : c'est ce double rôle qui permet la pratique réflexive. Nous considérons que c'est dans cette dimension que se situe la force essentielle de notre travail. En effet, la réalisation de ce mémoire s'est apparentée pour nous à un travail de pratique réflexive à grande échelle : partie d'une difficulté rencontrée sur le terrain, nous avons cherché à le résoudre. Nous sommes donc partie à la recherche d'informations via la documentation scientifique et des personnes ressources (notre directeur de mémoire, les animateurs du domaine du français ou encore des praticiens). Ceci a abouti à la réalisation d'une séquence que nous avons scrutée dans ses moindres détails pour en tirer des conclusions pour notre pratique future. D'importantes prises de conscience ont été entraînées par cette démarche et nous sortons de cette expérience munie de précieux outils pour l'enseignement de la production orale et pour la pratique réflexive.

7.3 PROLONGEMENTS

Notre recherche terminée, nous percevons des possibilités d'élargir le questionnement à partir de notre mémoire. Dans le but de connaître ce que les élèves ont véritablement appris de cette séquence, il nous semblerait intéressant de leur faire passer un questionnaire portant sur le modèle didactique de la biographie, quelques semaines ou un semestre après notre expérimentation. Toujours dans le but d'analyser les apprentissages effectifs des élèves, nous aurions aimé avoir l'occasion de demander aux élèves de produire, sans l'aide de la séquence, une biographie sur le personnage de leur choix. Le résultat produit pourrait être évalué selon les mêmes critères que la première tentative et aurait donné des résultats intéressants quant à la capacité de réinvestir les connaissances acquises à l'occasion de notre séquence.

BIBLIOGRAPHIE

Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308. Grenoble: La pensée sauvage.

Biographie. (1997). Dans *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. (p.79-83). Paris : Albin Michel.

CIIP (2008). *Plan d'études romand*, [Page Web]. Accès : http://www.plandetudes.ch/documents/10273/36696/PER_print_L1_24.pdf [18.06.2016]

De Pietro, J.F. et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*. (25), 29-49.

Dolbec, A., et Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (5^e éd., p.531-589). Québec : Puq.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit, Notes méthodologiques* (Vol. 4). Bruxelles: De Boeck.

Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 179-198.

Douady, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères IREM*, 15, 37-61. Nancy : Topiques éditions.

Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.) *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p.19-34). Côté Saint-Luc : Editions Peisaj.

François, F. (1977). Traits spécifiques d'oral et pédagogie. *Pratiques. Linguistique. Littérature. Didactique*. (17), 35-41.

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(104), 193-212.

Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique Inc.

Lafontaine, L. 2001. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal).

Lafontaine, L. (2004). L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise. Dans *Communication présentée au Colloque international de l'Association internationale de didactique du français (AIRDF). L'oral comme objet d'enseignement : Les enjeux de sa didactique des points de vue historique et actuel*, Québec, Québec.

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire*. Montréal : Chenelière Éducation.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 184-206.

Rey, A. (2005). Biographie. Dans *Dictionnaire culturel en langue française* (Vol.1). Paris : Le Robert.

LISTE DES ANNEXES

I. Fiche de travail en lien avec la biographie de Zep (p.45)

II. Constats théoriques :

- Constat 1 et 2 (p.46)
- Constat 3 (p.47)
- Constat 4 (p.48)

III. Grilles d'évaluation :

- Evaluation de la production initiale et du module 5 (p.49)
- Evaluation des opérations d'encadrement (p.50)
- Evaluation finale (pp.51-52)

IV. Distinguer les informations principales des informations secondaires (p.53)

V. Grille de questions pour l'élaboration de la feuille de route (p.54)

- Exemple avec la biographie de Van Gogh (p.55)

VI. Feuilletts d'informations biographiques

- Albert Einstein (pp. 56-58)
- Léonard de Vinci (pp. 59-61)
- Rosa Parks (pp.62-64)

Annexe I : Fiche de travail en lien avec la biographie de Zep

Objectif de l'écoute : Comprendre la structure d'une biographie



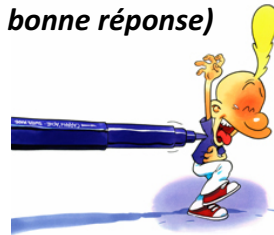
Lis les questions ci-dessous, réponds-y en réalisant une seconde écoute.

1) Souligne les sujets abordés dans la biographie de ZEP. Attention aux intrus !

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Le prénom de ses frères et soeurs | 5. Sa couleur préférée |
| 2. Naissance et enfance | 6. Les événements importants de sa vie |
| 3. Ses premiers succès | 7. La date de son mariage |
| 4. Sa passion pour le dessin | 8. Son plus grand succès |

2) Comment sont organisées les informations présentées ? (Coche la bonne réponse)

- ☐ Par ordre d'importance des événements
- ☐ Des événements les plus récents au plus anciens
- ☐ Par ordre chronologique



3) Quels temps de conjugaison sont utilisés par l'oratrice ?

4) A ton avis, à quoi sert une biographie ?

5) La présentation que tu as entendue est divisée en trois parties? Arrives-tu à les nommer?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____





« La Biographie »

Exposé oral sur un personnage célèbre

Constat 1 : Qu'est-ce qu'une biographie ?

Une biographie (bio= vie / graphie=écriture) est un texte qui relate la vie d'un personnage.

Dans une biographie, l'auteur du texte raconte **les faits et les événements** qui ont marqué la vie de la personne. C'est un exposé de faits réels racontés par un émetteur qui parle en « il ou elle ». Il existe des **biographies contemporaines**, qui traitent d'une personne vivante ou des **biographies historiques** qui parlent de personnes qui sont décédées.



Constat 2 : De quoi parle une biographie ?

Elle nous renseigne de manière chronologique sur:

→ **Sur l'enfance** du personnage

→ **Sur sa jeunesse** : études, apprentissages, événements marquants, voyages, découvertes, rencontres...

→ **Sur ce qu'il a fait d'important dans ses années actives** :

œuvres d'art, découvertes, exploits, engagement pour une cause,...

→ **Sur la fin de sa vie** (si le personnage est mort)

Lorsque l'on parle de la vie d'une personne, nous pouvons utiliser **le présent, le passé composé ou le futur de l'indicatif (parfois l'imparfait)**.

Constat 3 : Comment sélectionner les informations importantes et les présenter à l'oral ?

a) Comment trier et choisir les informations importantes ?

1) Lorsque tu lis tes textes, il faut que tu apprennes à **repérer les informations intéressantes** et à **laisser tomber** les **informations** qui n'apportent **rien** à l'auditeur.

2) Il faudra **éviter d'exposer trop de dates**. Il faut le faire uniquement lorsque c'est utile.



b) Comment organiser tes informations ?

Classe les informations retenues dans l'ordre **chronologique** en respectant les différents **contenus** mentionnés au constat 2c.

c) Comment présenter les informations à l'oral ?

Repère les mots clés importants dans chaque partie, mets les informations dans l'ordre et réalise une feuille de note pour t'aider dans ton exposé oral.

Constat 4 : La structure de mon exposé

A. INTRODUCTION :

Un exposé oral débute par une introduction qui permet:

- De **saluer les auditeurs**
- De savoir, en quelques mots, **qui est le personnage présenté ?**
- D'expliquer **en quoi il est important dans l'histoire** des hommes (Pourquoi est-il intéressant qu'on en parle ?)

B. PRESENTATION DU PERSONNAGE :

- Naissance
- Enfance et/ou éducation
- Formation et/ou expériences de jeunesse
- Réalisations et/ou ses projets de vie du personnage
- Anecdote intéressante (s'il y en a une)
- La fin de sa vie
- ...
- Et tout ce qui te semble intéressant pour les auditeurs



C. CONCLUSION :

Il est important de conclure :

- **En expliquant ce que le personnage a apporté de nouveau** dans le monde et/ou autour de lui.
- **En expliquant ce qui t'as impressionné** ou surpris sur ce que tu as appris du personnage.
- **En t'adressant à l'auditoire pour les remercier** de leur écoute et **leur demander s'ils ont des questions.**

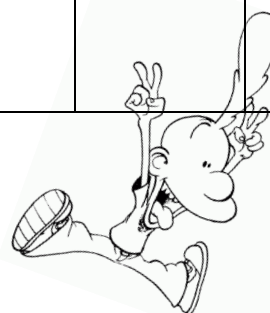


Annexe III : grilles d'évaluation

Evaluation de la production initiale

J'évalue mon camarade selon les critères suivants :

Prénom du locuteur : _____	Très bien	Moyen	Insuffisant
Mon camarade aborde les thèmes attendus : <i>enfance – jeunesse - années actives - fin de vie...</i>			
Mon camarade donne des informations importantes sur les différentes étapes de la vie du personnage.			
Mon camarade ne lit pas son texte et reformule, avec ses mots , le contenu des phrases.			



Evaluation du module 5

J'évalue mon camarade selon les critères suivants :

Prénom du locuteur : _____	Très bien	Moyen	Insuffisant
Les phrases sont correctes et contiennent un « sujet-verbe-(complément) »			
Les phrases s'enchaînent avec logique et je comprends bien ce que mon camarade veut me dire.			
Mon camarade utilise le présent, le futur ou parfois l'imparfait de l'indicatif .			
Mon camarade transmet suffisamment d'informations intéressantes sur le personnage.			

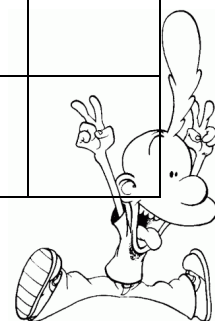
Evaluation des opérations d'encadrement

Evaluation de l'introduction

Biographie

J'évalue mon camarade selon les critères suivants :

Prénom du locuteur : _____	oui	non
Mon camarade salue son auditoire.		
Il explique pourquoi il a choisi son personnage .		
Il te fait comprendre pour quelles raisons son personnage est important dans l'histoire du monde.		
Il utilise un ton de voix motivant .		



Evaluation de la conclusion

J'évalue mon camarade selon les critères suivants :

Biographie

Prénom du locuteur : _____	oui	non
Mon camarade explique en quoi il a changé certaines choses dans le monde.		
Il dit ce qui l'a impressionné ou surpris par rapport à son personnage.		
Il remercie l'auditoire et lui demande s'il a des questions.		
Il utilise un ton de voix motivant .		



Exposé oral : la biographie

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Textualisation	J'utilise des organiseurs appropriés pour structurer le discours. (opérations de connexion ou de segmentation)	/ 1
	J'utilise un vocabulaire adéquat et je maîtrise le vocabulaire spécifique à mon personnage.	/ 1
	Mes phrases sont compréhensibles par les personnes qui m'écoutent et elles respectent la grammaire .	/ 1
Total production orale :		/14
Commentaires de l'enseignant(e):		

Annexe IV : Distinguer une information principale d'une information secondaire

Tu vas écouter des extraits de la biographie de Roger Federer.

Note dans le tableau ci-dessous, si l'information exprimée est importante ou plutôt secondaire.



Extraits	Informations importantes /qui méritent qu'on en parle	Informations secondaires
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Transcription des extraits de la biographie:

1. Roger Federer est un joueur de tennis suisse né le 8 août 1981 à Bâle.
2. La maman de Roger Federer s'appelle Linette Durand et son papa Robert.
3. Roger est considéré comme l'un des plus grands joueurs de l'histoire du tennis. Il est vainqueur de treize tournois du Grand Chelem et détenteur de nombreux records.
4. Roger Federer a 20 mois d'écart avec sa sœur Diana.
5. En 2003, Roger Federer remporte son premier grand Chelem à Wimbledon.
6. Roger est né le 8 août 1981, il est donc de signe astrologique lion.
7. Roger Federer possède un appartement à Wollerau au bord du lac de Zürich ainsi qu'un appartement à Dubai dans le quartier de la marina, un complexe immobilier en Afrique du Sud et deux chalets à Valbella dans les Grisons.
8. Roger Federer est connu dans le monde entier et utilise son image pour de nombreuses marques.
9. Roger Federer se marie en 2009 avec Mirka puis, quelques mois plus tard, il donne naissance à des jumelles, Charlene Riva et Myla Rose.
10. Roger Federer s'est beaucoup investi dans diverses associations humanitaires. En 2003, il a créé sa fondation Roger Federer afin d'aider les personnes défavorisées.

Annexe V : Grille de questions pour élaborer la feuille de route

INTRODUCTION	
Thèmes	Mots/expressions clés ou parties de phrases
Salutations	
En quelques mots, qui est le personnage présenté ?	
Qu'est-ce qui fait que ce personnage est connu ou important dans l'histoire des hommes / Pourquoi en parle-t-on ?	
BIOGRAPHIE	
Thèmes	Mots ou expressions clés
Où est-il né ? Comment était son enfance ?	
Qu'a-t-il fait dans sa jeunesse, quelle formation ?	
Comment se sont passés les débuts de sa vie ?	
Quels projets a-t-il réalisés ? Quelles découvertes ? Quelle carrière a-t-il connue ? Pour qui a-t-il travaillé ? Et sa vie privée (marié-enfant) ?	
Y a-t-il qqch de particulier, une anecdote sur le personnage à raconter ?	

Comment s'est déroulée la fin de sa vie ?	
CONCLUSION	
Thèmes	Mots ou expressions clés
Qu'est-ce que le personnage a apporté de nouveau dans le monde ou autour de lui ?	
Qu'est-ce qui t'a impressionné dans la vie du personnage ?	
Remercier l'auditoire et demander s'il a des questions.	

Exemple d'une feuille de route sur la vie de Van Gogh

BIOGRAPHIE	
Sous-titres / thèmes	Mots ou expressions clés
<u>Naissance</u>	Hollande / En 1853
<u>Enfance et jeunesse</u>	Père pasteur/ éducation stricte/ métier : pasteur Mais échec Peindre et dessiner la vie paysanne
<u>Première expérience</u>	Puis départ Anvers en 1885 / Influencé par Rubens et Rembrandt Couleurs claires et vives
<u>Sa carrière</u>	Par la suite , → Sud de la France Peint la nature Autre technique de peinture : contrastes et les dégradés Cependant → solitude
<u>Sa rencontre</u>	Gauguin : échanges, mais disputes Coupe l'oreille de colère
<u>Anecdote</u>	Malheureusement , Accès de folie → hôpital
<u>Maladie</u>	A sa sortie, Auvers sur Oise → docteur Gachet
<u>Sa mort</u>	Suicide en 1890 laissant derrière lui 2000 œuvres (900 tableaux et 1100 dessins)

Annexe VI : feuillets d'informations sur la biographie des personnages

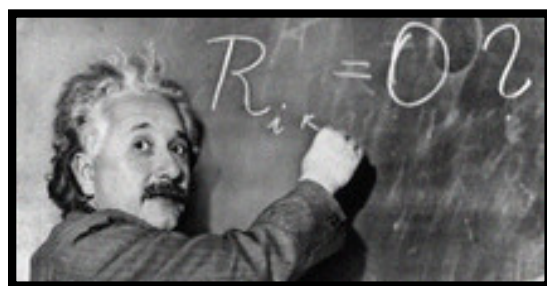
ALBERT EINSTEIN

Albert Einstein naît en Allemagne le 14 mars **1879**. Musicienne, sa mère lui donne le goût de la musique, tandis que son père et son oncle éveillent en lui l'amour des mathématiques. Même s'il démontre une grande curiosité pour certains domaines, ses professeurs doutent de ses capacités, car Einstein a de grandes difficultés en français.

Tant bien que mal, Einstein poursuit sa scolarité au sein des collèges allemands, où l'éducation rigide et militaire de l'époque ne l'aide pas à renforcer son amour de l'école.

À cette époque, ses parents sont contraints de quitter le pays par manque d'argent. Ils décident de partir en Italie. Einstein les y rejoint et y reste pendant un an. Il souhaite ensuite intégrer l'École polytechnique de Zürich. Malgré un premier échec, il finit par y être accepté en **1896**. Toutefois, ses résultats restent décevants.

En **1900**, il obtient sa licence, sans recommandation de la part de ses professeurs. Einstein ne peut donc malheureusement pas espérer obtenir un poste à l'université. Après une période de chômage, il demande la nationalité suisse. Dès **1902**, il occupe un emploi d'expert à l'Office fédéral des brevets de Berne. Son emploi du temps lui permet de se pencher sur des travaux de physique, matière pour laquelle il se passionne toujours.



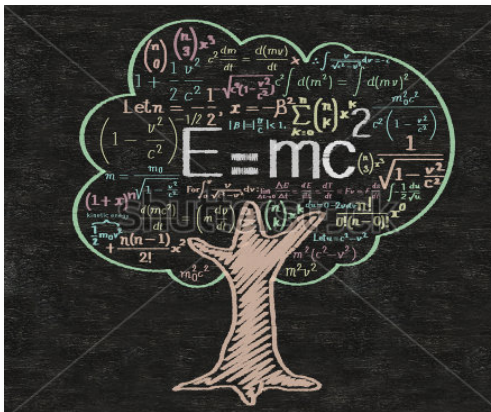
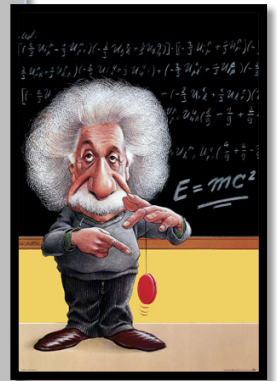
Après son mariage avec Mileva Maric, en **1903**, il poursuit les recherches qui lui tiennent à cœur. Einstein s'attarde sur l'un des grands problèmes physiques de l'époque. Il rédige des articles scientifiques et complète ensuite sa théorie en présentant un quatrième article dans lequel il présente sa formule $E=mc^2$ (permettant de traduire une équivalence entre la masse « m » et l'énergie, « c » étant la vitesse de la lumière dans le vide).

A partir de **1912**, il enseigne à l'École polytechnique de Zürich. Il rencontre l'un de ses anciens camarades : Marcel Grossmann. Grâce à l'aide scientifique de ce dernier, Einstein peut enfin progresser dans ses recherches. Malgré une erreur qui l'empêche d'avancer dans ses recherches pendant trois ans, il parvient finalement à élaborer une théorie. Einstein publie sa théorie de la relativité générale en **1916**, mais il n'arrivera pas à convaincre tout de suite les physiciens. Il faut attendre l'éclipse de **1919** et les travaux de l'astronome britannique Arthur Eddington pour prouver les théories d'Einstein.

Le 18 avril **1955**, Albert Einstein est victime d'une rupture d'anévrisme et meurt à l'âge de 76 ans.

Enfant, il est très doué en mathématiques, mais obtient de mauvais résultats dans toutes les autres matières. Par ailleurs, sa dyslexie, qui l'handicape **jusqu'à ses dix ans**, ne lui facilite pas la tâche. De son propre aveu, il était « incapable de suivre les cours, de prendre des notes et de les travailler de façon scolaire ». La légende raconte même qu'un de ses professeurs aurait dit de lui qu'il ne ferait jamais rien de sa vie...

Physicien américain d'origine allemande, auteur de la célèbre formule $E=mc^2$, Albert Einstein est connu dans le monde entier pour ses grandes qualités scientifiques. Malgré des débuts difficiles, ses théories scientifiques ont bouleversé le monde de la physique et lui ont valu la reconnaissance de ses collègues. Très médiatisé, il s'est fait aussi le défenseur de la paix et a toujours regretté sa part de responsabilité dans l'élaboration de la bombe atomique.



Dans un premier temps, ses travaux ne sont pas reconnus par certains scientifiques qui ne croient pas en ses théories. Cependant, grâce à ses recherches, il commence à être reconnu dans le monde scientifique. Il obtient d'ailleurs une reconnaissance à l'université de Berne en **1909**, puis un poste d'enseignant à l'université de Zurich en **1910**.

Bientôt, la **seconde guerre mondiale (1939 à 1945)** éclate et Einstein est effrayé à l'idée que les Allemands puissent élaborer une arme nucléaire. Aussi, en **1939**, il signe une lettre destinée au président américain Roosevelt afin de le convaincre de lancer un projet de construction de la bombe atomique. Ceci contredit sa défense de la paix, mais il a poussé Roosevelt à élaborer une arme atomique par peur des Allemands. Einstein se reprochera son idée durant le reste de sa vie, car il sait les dégâts que peut provoquer une telle arme. Il était d'ailleurs revenu sur ses pas en **1945**, demandant au président d'abandonner l'arme atomique. Après la guerre, il s'efforcera de lutter pour le désarmement international et intégrera le Comité d'Urgence des savants atomistes.



Considéré comme le dernier représentant de la physique classique (apparaît ensuite la physique moderne), il a révolutionné la discipline. Tout en conciliant engagement politique et recherches scientifiques, il a permis de résoudre de grands problèmes physiques grâce à ses théories. Au travers de ses recherches, il a également ouvert la voie à la physique nucléaire et à la physique des particules élémentaires. D'une renommée internationale, Albert Einstein laisse derrière lui une image mythique du scientifique.



Léonard de Vinci, grand peintre de la Renaissance* (16ème siècle) a eu une très grande influence sur l'histoire de l'art.

Fils illégitime d'un notaire et d'une jeune paysanne, Léonard de Vinci voit le jour le 15 avril **1452** à Vinci, un petit village italien à 30 km de Florence. Léonard est ensuite placé comme élève apprenti dans un des plus prestigieux ateliers d'art de la Renaissance de Florence sous la direction d'Andrea del Verrocchio à qui il doit sa formation et où il côtoie d'autres artistes.

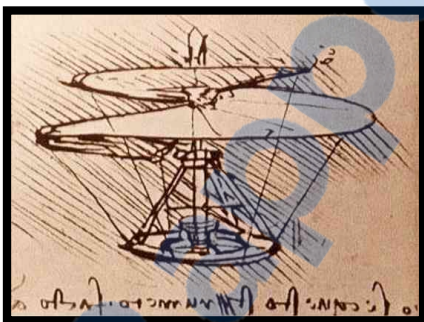
Au printemps **1482**, il apprend que le duc de Milan, Ludovic Sforza souhaite réaliser une statue équestre de son père. Il part pour Milan et se consacre à la création de cette œuvre pendant 16 ans. Il en fera un modèle mais, comme il lui manque du matériel, il ne pourra pas la réaliser.

Très vite, Léonard de Vinci se construit une grande réputation. Il vit de commandes que les plus grands hommes riches (Roi et Nobles) de l'époque lui font. Il peint Saint Jean-Baptiste, Sainte-Anne et son plus célèbre tableau : le portrait de *Mona Lisa* ou *La Joconde*.

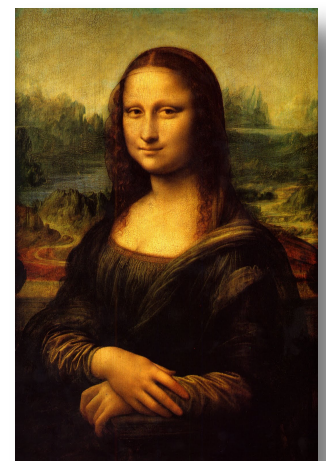
Au-delà de la peinture, il poursuit ses études sur le vol des oiseaux, l'eau, les systèmes hydrauliques, les mathématiques et l'anatomie. Les multiples croquis et dessins qui nous sont parvenus montrent que l'artiste a été le précurseur de nombreuses inventions : l'avion, l'hélicoptère, le parachute, le sous-marin et la mitrailleuse. De nombreuses analyses et indications de ses croquis se sont avérées exactes.

Léonard de Vinci s'éteint le 2 mai 1519, à l'âge de soixante-sept ans. Il est enterré à la chapelle Saint-Hubert, dans l'enceinte du château d'Amboise.

***Renaissance** : période de l'époque moderne très riche en littérature, en œuvres artistiques et en redécouvertes scientifiques.



Croquis de ses inventions



Portrait de *La Joconde*

Pour mieux décrire le caractère et le sentiment des personnages qu'il peint, Léonard de Vinci met au point le **sfumato**. Cette technique consiste à superposer plusieurs couches de peinture. Elle permet de reproduire la couleur de la peau avec un réalisme incroyable. Le peintre l'utilise pour réaliser ses plus beaux chefs d'œuvre : la *Joconde*, la *Cène*, la *Vierge aux*



Génie aux talents multiples (dessin, peinture, sculpture, architecture, inventeur, physicien, astronome, botaniste, ingénieur, mécanicien, horloger,...), **Léonard de Vinci**, peintre de *La Cène* et de *La Joconde* a également réfléchi sur des inventions comme l'avion, le parachute ou le sous-marin, même s'il n'a pas pu aller au bout de ses projets par manque de temps. Homme d'esprit universel, à la fois artiste, scientifique, inventeur et philosophe humaniste, Léonard incarne l'esprit de la Renaissance dont il fut un des symboles majeurs et demeure l'un des plus grands hommes de cette époque.

En 1478, à 26 ans, Léonard de Vinci quitte son maître le célèbre peintre Andrea del Verrochio après avoir brillamment dépassé celui-ci dans toutes les disciplines. Il devient alors maître peintre indépendant. Il débute sa propre carrière par la réalisation de portraits et de tableaux religieux, des commandes passées par les nobles et les monastères de Florence. De Vinci recherche ensuite un mécène (une personne qui lui commande ses œuvres et qui le fait vivre) afin de se mettre à l'abri du besoin.

Léonard de Vinci est élevé par son père dans une famille aisée. **En 1466**, à l'âge de 14 ans, sa famille s'installe à Florence. Le jeune Léonard est proche de la nature qu'il observe avec une grande curiosité et s'intéresse à tout : il dessine déjà des caricatures et écrit à l'envers (écriture en miroir).

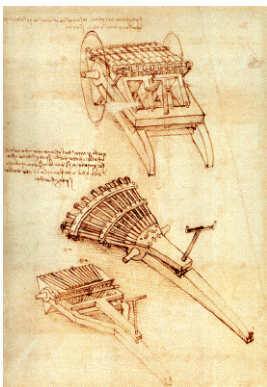
On raconte une anecdote sur ses premiers pas dans la carrière artistique. Un jour, le père de **Léonard de Vinci** prit plusieurs dessins de son fils et les montra à son ami peintre, Andrea del Verrocchio, à qui il demanda de lui dire si Léonard devait se consacrer à l'art du dessin et s'il pouvait réussir en cette matière. Andrea s'étonna des débuts extraordinaires de Léonard et le reçut dans son école pour apprendre l'art.

Léonard de Vinci, grand peintre de la Renaissance, s'intéresse également à d'autres domaines que la peinture : la conception de machines de guerre, la botanique, la géologie, l'anatomie, l'hydraulique. **A partir de 1513**, Léonard de Vinci passe trois ans de sa vie à Rome avant de partir pour la France. François 1er fait venir le grand peintre au château de Cloux, près d'Amboise et le nomme "premier peintre, ingénieur et architecte du roi".

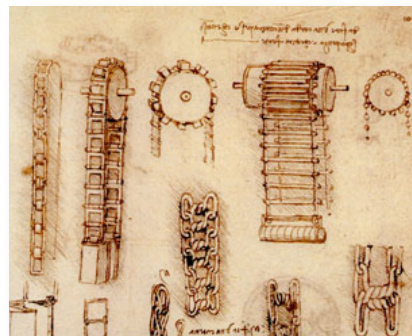


Francesco
Melzi

Léonard de Vinci n'a jamais eu ni femme, ni enfant. A sa mort, il donne l'ensemble de son œuvre, de ses manuscrits, de ses carnets, de ses documents et de ses instruments à son élève, Francesco Melzi qui était son élève depuis l'âge de 10 ans. Après avoir accompagné Léonard de Vinci en France, Francesco reste près de lui jusqu'à sa mort. Après la mort du maître, il gérera son héritage pendant 50 ans et conservera de nombreuses peintures (parmi lesquels la Joconde, la Vierge, l'Enfant,...) qui se trouvaient encore en sa possession. C'est actuellement le musée du Louvre qui possède le plus de tableaux de Léonard de Vinci.



Croquis de machines
de guerre



Génie italien de son époque, **Léonard de Vinci** a toujours cherché à représenter le plus fidèlement la réalité dans ses portraits et ses tableaux. Ses recherches techniques et scientifiques lui servaient à améliorer son art. Son objectif était de représenter les choses avec le plus de réalisme possible. Pour lui, « Plus on connaît, plus on aime. » Ses dons pour la science et pour l'art ont été très nombreux. L'artiste a révolutionné l'art du portrait. Ses portraits expriment l'âme, le caractère ou les sentiments du personnage. Le maître dira à ce sujet : « Le bon peintre a essentiellement deux choses à représenter : le personnage et l'état de son esprit ».

Contexte historique de l'Amérique à l'époque de Rosa Parks :

En Amérique, de 1875 à environ 1960, les noirs et les blancs n'avaient pas les mêmes droits. Il y avait une ségrégation (séparation) entre les deux couleurs de peau. Certains lieux étaient réservés aux blancs et d'autres aux noirs, comme dans les restaurants, les toilettes, les écoles, les cinémas et les logements. Les gens de couleur avaient moins de droits que les blancs. D'ailleurs, dans les bus, certaines places étaient réservées aux blancs et d'autres aux noirs (les blancs à l'avant - les noirs à l'arrière).

Rosa Louise McCauley Parks, dite Rosa Parks, est une couturière qui est devenue célèbre le 1^{er} décembre **1955**, à Montgomery (ville américaine), en refusant de céder sa place à un passager blanc dans l'autobus.

Née à Tuskegee (Alabama), en 1913, Rosa Parks est la fille d'un charpentier et d'une institutrice. Après le divorce de ses parents, elle vit dans une ferme avec son frère et ses grands-parents. Sa mère souhaite que sa fille reçoive une bonne éducation malgré les difficultés dans les écoles des Noirs. Elle commence des études secondaires, mais elle doit les interrompre pour s'occuper de sa grand-mère et de sa maman tombées malades.

Rosa, qui travaille comme couturière, mais aussi comme aide-soignante, épouse Raymond Parks, un barbier, qui se bat pour avoir les mêmes droits que les blancs. Il est d'ailleurs membre de l'*Association de l'Alabama pour la promotion des gens de couleur* (National Association for the Advancement of Colored People, NAACP). Encouragée par son mari et malgré toutes ses tâches familiales, elle termine ses études secondaires en **1934**.

Le 1^{er} décembre **1955**, dans la ville de Montgomery (Alabama), Rosa Parks, qui était assise sur un siège réservé aux blancs, refuse d'obéir à un conducteur de bus qui lui demande de laisser sa place et d'aller s'asseoir à l'arrière du véhicule. Elle est arrêtée, jugée et inculpée de désordre public ainsi que de violation des lois locales. Elle doit payer une amende de 15 dollars.

Rosa Parks engage un avocat, Edgar Nixon, pour se battre contre cette amende. De son côté, un jeune pasteur, Martin Luther King, alors âgé de 26 ans, organise, avec l'aide des dirigeants de la communauté afro-américaine, une manifestation non violente en faveur de Rosa Parks. Il lance un boycott (les noirs n'utilisent plus les bus) contre la compagnie de bus de Montgomery, boycott qui durera 381 jours.

Finalement, le 13 novembre **1956**, les juges décident d'abolir (d'enlever) les lois ségrégationnistes dans les bus.

Après ces événements, Rosa Parks quitte la ville pour la Virginie, puis se rend à Détroit pour trouver du travail et pour sa sécurité. Elle poursuivra son travail de couturière. Rosa Parks connaît des difficultés financières à la fin de sa vie et meurt le 24 octobre **2005** des suites d'une maladie touchant sa mémoire.

Rosa Parks est la première femme noire à avoir refusé d'obéir aux règles de la séparation des noirs et des blancs imposées par l'Amérique et grâce à elle, les lois ont changé. Elle représente une héroïne dans l'histoire américaine, car elle a osé désobéir et grâce à son geste, beaucoup de lois ont changé, même si le racisme existe encore beaucoup trop.

Il est très rare, à cette époque, d'arriver à un tel niveau d'étude pour une femme noire. En **1943**, Rosa Parks rejoint le *Mouvement pour les droits des noirs* où elle exerce une activité de secrétaire. Elle travaille également chez un couple qui l'encourage à suivre une formation sur les droits des travailleurs noirs et l'égalité entre les noirs et les blancs.

« Les gens racontent que j'ai refusé de céder mon siège parce que j'étais fatiguée, mais ce n'est pas vrai. Je n'étais pas fatiguée physiquement, ou pas plus que d'habitude à la fin d'une journée de travail. Je n'étais pas vieille, alors que certains donnent de moi l'image d'une vieille. J'avais 42 ans. Non, la seule fatigue que j'avais était celle de devoir m'asseoir au fond du bus, sans pouvoir m'asseoir où je veux. »

Rosa Parks



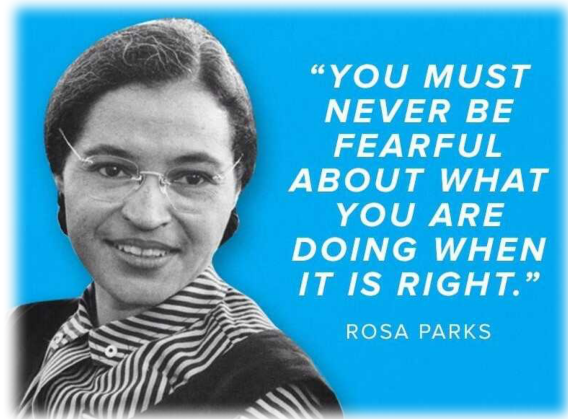
C'est Rosa Parks qui a lancé la bataille pour lutter contre les lois raciales et elle devient le symbole de la lutte contre la ségrégation raciale et la lutte pour les droits civiques aux États-Unis. Mais ce n'est qu'en **1964** que toutes les lois ségrégationnistes disparaissent dans les lieux publics.

Le président George W. Bush et l'ensemble de la classe politique lui rendent hommage après son décès. Le drapeau américain est mis en berne à cette occasion et son corps est exposé au Capitole pendant deux jours, honneur réservé jusque-là aux grands hommes.



À son décès, le bus dans lequel Rosa Parks avait été arrêtée fut recouvert d'un drap rouge et noir jusqu'à l'enterrement officiel. Les premières places des bus de Montgomery sont restées libres jusqu'au jour de son enterrement. On y avait déposé une photographie de Rosa Parks entourée d'un ruban noir portant l'inscription suivante :

« Notre société de bus rend hommage à la femme qui s'est tenue debout en restant assise. »



« Tu ne dois jamais être craintif si ce que tu as fait est juste. »

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Monthey, le 5 septembre 2016

Barman Thérèse