HAL
open science

Jeu de rôles et préparation à l'oral de l'épreuve anticipée de français

Jean-Pierre Resche

To cite this version:

Jean-Pierre Resche. Jeu de rôles et préparation à l'oral de l'épreuve anticipée de français. Expressions, 1994, 04, pp.213-227. hal-02399809

HAL Id: hal-02399809

https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399809

Submitted on 9 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

JEU DE ROLES ET PREPARATION A L'ORAL DE L'EPREUVE ANTICIPEE DE FRANCAIS

Jean Pierre RESCHE

Lors d'un sondage réalisé au lycée Evariste de Parny (Saint Paul de la Réunion) au cours de l'année 90-91, 36,5% des élèves interrogés ont reconnu qu'ils avaient toujours ou souvent des difficultés à s'exprimer lors d'un oral (39% chez les filles et 32% chez les garçons), et 42% d'entre eux se disent toujours ou souvent nerveux lors d'une épreuve de ce type (38% chez les filles et 49% chez les garçons).

1- Définition des objectifs

En engageant cette action pédagogique, le premier objectif que nous nous étions fixé était donc de remédier à cette situation, d'une part en familiarisant l'élève avec ce type d'exercice, d'autre part en dédramatisant une situation où, parce qu'il est interpellé directement et de façon inhabituelle, il se sent fragilisé. Dans une perspective plus lointaine, il s'agissait de l'initier à cette compétence difficile qu'est la prise de parole.

Pour ce faire, nous nous sommes donné pour objectifs particuliers de le sensibiliser aux techniques d'expression orale et de les lui faire acquérir progressivement. A cet effet, nous nous sommes efforcé de lui montrer les défauts à éviter et les qualités à acquérir et de lui faire prendre conscience en définitive que la compétence de prise de parole ne relève pas de l'inné mais qu'elle est l'aboutissement d'un apprentissage au même titre que toute autre compétence. Le questionnaire qui a été soumis aux élèves par la suite s'inscrit dans le cadre de cet objectif dans la mesure où il les invite à une réflexion sur leur propre expérience.

2 - Les exercices proposés

Pour atteindre ces objectifs nous avons proposé aux élèves un exercice de type jeu de rôles. Le jeu de rôles proposé aux élèves a été l'oral de français lui-même avec cette particularité que si le rôle du candidat est toujours tenu par l'élève, celui de l'examinateur est aussi assuré par un élève. Dans un second temps, le candidat deviendra à son tour examinateur pour un autre candidat, etc..., etc... (Cf. tableau en annexe).

3- avantages

Les enseignants, de français notamment, se heurtent très souvent à l'impossibilité matérielle d'assurer un apprentissage soutenu de la prise de parole. Les exposés ne concernent la plupart du temps qu'un nombre restreint d'élèves? Qui plus est, trop souvent l'exercice se limite à recopier une ou deux pages de livres qu'on lit devant les camarades, ce qui en limite sérieusement l'intérêt. Quant à la prise de parole en cours, il n'est un secret pour personne que lorsqu'elle existe, elle reste le fait de quelques élèves, presque toujours les mêmes. Enfin pour ce qui est de l'organisation d'oraux individuels, chacun sait qu'ils exigent un temps considérable : au mieux on assure un exercice de ce type dans l'année, rarement plus. Devant ces difficultés, le jeu de rôles nous est apparu comme présentant de multiples avantages.

- *en terme d'apprentissage*, l'intérêt est immédiat : dans une seule séance d'une durée de 2H30, les élèves ont l'occasion de préparer et de présenter deux textes et deux questions d'ensemble.

- *en terme de situation*, ils ont en tant qu'examinateurs la possibilité de voir un autre candidat effectuer le même travail. Le postulat de départ était qu'en situation d'examinateur, l'élève a une toute autre perception des réalités de l'examen et que de ce fait la prise de conscience des attentes et exigences est plus aiguë. De plus la prise de parole n'y est pas exclue mais elle est d'une nature différente qui oblige l'élève à une pratique à laquelle il n'est pas habitué. Enfin elle est riche de possibilités du fait qu'elle est supposée l'amener à assurer lui-même la conduite de l'entretien, ce qui lui donne l'occasion de développer d'autres compétences.

- *en termes de gestion du temps scolaire*, le jeu de rôles a l'avantage d'assurer un maximum de mises en situation en un minimum de temps. Ainsi en l'espace de 2H30, 18 passages ont été effectués en tant que candidat auxquels il faut ajouter autant de passages en tant qu'examinateur, ce qui correspond à environ neuf heures de travail pour un enseignant en situation "classique". Ainsi

en une après-midi de travail intensif (4 à 5 heures), il est possible d'organiser jusqu'à une trentaine d'entretiens. Le gain de temps est considérable et permet dès lors d'envisager un véritable apprentissage de la prise de parole et non plus comme c'est très souvent le cas aujourd'hui de donner un simple aperçu aux élèves de ce qu'est l'oral de français.

4- La mise en œuvre

L'expérience décrite ici a été réalisée sur deux années et a concerné quatre classes, deux 1ères A et deux 1ères S, de niveau qu'on peut considérer comme "normal".

Afin que les élèves sachent ce qu'est un oral de français, dans un premier temps il a été organisé un entretien dans les conditions strictes de l'examen avec leur professeur habituel (20' de préparation et 20' d'entretien). Cet exercice avait été précédé d'une discussion avec les élèves au cours de laquelle leur avaient été données les consignes traditionnelles qui n'étaient souvent qu'un simple rappel. La liste des textes et questions d'ensemble à préparer avait été arrêtée d'un commun accord.

Le jeu de rôles qui est alors intervenu a été organisé sur le principe du volontariat. En accord avec les élèves il a été décidé que pour le premier passage, le candidat aurait le libre choix de son texte et de sa question générale mais que pour le second, c'est l'examinateur qui procéderait au choix dans une liste arrêtée en commun (en l'occurrence une dizaine de poèmes du 19ème siècle allant du Lac de Lamartine aux Fleurs du Mal de Baudelaire et les questions d'ensemble afférentes à ces textes).

Sur le plan pratique

1- Le jeu de rôles a nécessité quatre salles, trois pour les entretiens, une pour la préparation, ce qui a conduit dans certains cas à utiliser la plage horaire du mercredi après-midi. Pour des raisons de souplesse dans l'emploi du temps, la durée des passages a été portée à une demi-heure.

3- La grille horaire qu'on trouvera en annexe a été organisée de telle façon qu'un candidat ne passe pas deux fois avec un même examinateur. On s'est efforcé également de prendre discrètement en compte les phénomènes d'amitié et d'inimitié repérés en cours d'année afin d'éviter des face à face trop brutaux.

4- Le nombre d'élèves concernés par cette grille a été volontairement

limité à neuf pour une première séance et porté à douze par la suite. On peut imaginer une nombre plus important si l'on dispose de temps et surtout de salles.

4- Le nombre de passages en une seule séance pour un même élève, de trois au départ, a été ramené à deux par la suite. Il est apparu rapidement en effet qu'avec trois entretiens à assurer les élèves avaient une nette impression de surcharge et que l'efficacité de l'exercice diminuait considérablement.

5- Le rôle de l'enseignant s'est révélé primordial ; par sa présence, il cautionne la légitimité de l'exercice, il en assure le suivi et surtout il participe successivement aux jeux de rôles qui ont lieu. L'organisation des entretiens par quart d'heure (un pour l'explication de texte, l'autre pour la question générale) lui donne la possibilité de programmer ses interventions et par ce biais, d'entendre au moins une fois tous les élèves dans l'un des exercices proposés. Afin de conserver une fonction de dédramatisation à ces séances, aucune note cependant n'a été mise à l'issue de ces interventions[1] .

5 - Enquêtes

A la fin de la seconde année une première enquête a été effectuée auprès des élèves ayant participé à l'expérience. Cette enquête se proposait un double objectif. Le premier était d'étudier la manière dont les élèves avaient perçu cet exercice inhabituel; la seconde de les inciter, à travers les questions posées, à une réflexion sur le jeu de rôles lui-même et sur les réalités qu'il leur avait permis de découvrir. Ce faisant, on les invitait à une sorte de bilan - synthèse.

Une seconde enquête, beaucoup plus courte, a été menée auprès des élèves qui n'avaient pas participé à l'exercice. Elle visait à faire apparaître les raisons de leur refus et les invitaient à s'exprimer sur la forme de préparation qu'ils auraient souhaitée.

Dans les deux cas, afin que les réponses ne soient pas faussées pour des raisons évidentes, l'enquête a été réalisée sous le double principe de l'anonymat et du volontariat. Elle a été aussi intentionnellement rapide, beaucoup d'élèves n'ayant disposé que d'une dizaine de minutes pour répondre. Il s'agissait en

---

1- L'enquête effectuée par la suite ayant révélé l'importance de la notation dans la perception qu'a un élève de la légitimité d'un exercice, il apparaît cependant indispensable à posteriori que l'exercice soit noté. Pour ce faire, il nous a semblé que ces interventions étaient le moment le plus propice. La notation par l'élève examinateur étant évidemment exclue ou ne pouvant pas intervenir que dans un cadre ouvertement ludique et avec une grande prudence.

effet dans notre esprit d'effectuer un questionnement "à chaud" afin de capter une perception directe de la part de l'élève, nous réservant par la suite la possibilité d'une "table ronde" pour discuter des résultats de l'enquête elle-même. Enfin pour conserver aux réponses un maximum de spontanéité, les questions, à de rares exceptions près, ont été à dessein très ouvertes donnant ainsi à l'élève la possibilité de s'expliquer en détail s'il le désirait. Au risque de provoquer certaines répétitions, elles alternaient analyse et synthèse.

Sur les 29 questionnaires distribués aux élèves qui ont participé d'un bout à l'autre à cette expérience, 21 ont été retournés. Sur les 31 distribués aux autres 19 sont revenus.

Ce sont les résultats de ces deux enquêtes qui sont décrits et analysés dans les pages qui suivent.

ANALYSE DES RESULTATS DES ENQUETES

PREMIÈRE ENQUETE

(21 réponses)

Votre expérience est	inutile	plutôt positive	positive	très positive
	0	5	12	4

Devant votre camarade, vous vous êtes senti(e)	plus à l'aise	moins à l'aise	comme d'habitude
	6	14	1

Votre expérience d'examinateur vous a semblé	sans intérêt	intéressante	très intéressante
	1	13	7

Signalez les qualités relevées			
-maîtrise des techniques d'expression	19	fois	mentionnée
-maîtrise du sujet	8	"	"
-confiance en soi	8	"	"
-bonne gestion du temps de parole	5	"	"
Signlez les défauts relevés			
-Manque de connaissances	6	fois	mentionnée
-manque de savoir faire	9	"	"
-manque de confiance en soi	6	"	"
-manque d'intérêt pour l'exercice	5	"	"

	OUI	NON	Pas de réponse
Aviez-vous quelque appréhension à préparer cet oral	7	11	3
Auriez-vous préféré passer avec votre professeur	13	6	2
Avec un autre professeur	15	6	0

1- Difficultés et obstacles

En dépit de son caractère inhabituel l'exercice proposé non seulement n'a pas été rejeté mais encore a été bien vécu par la majorité des élèves qui l'ont trouvé "positif" ou "très positif". Même si certains ont émis quelques réserves, 16 d'entre eux sur 20 ont déclaré "s'être sentis plus à l'aise qu'avec le professeur", un seul s'étant dit "moins à l'aise".

Cependant les difficultés que peut rencontrer ce type d'exercice apparaissent déjà clairement.

Le premier obstacle à surmonter est l'état d'esprit dans lequel les élèves abordent le jeu de rôles et les finalités qu'ils se proposent. Souvent, et plus particulièrement lorsqu'il y a insatisfaction, c'est que la notion d'"évaluation" l'a emporté sur celle d'"apprentissage" ou de "mise en situation". Habitués à être notés pour toute activité scolaire, ce que recherchent encore ici les candidats, c'est une évaluation de leur prestation, y compris chez les meilleurs, ce que ne peut évidemment pas apporter directement le jeu de rôles.

Le second obstacle est l'impression de vivre une situation fausse. Peu habitué à endosser une autre personnalité que la sienne, à jouer socialement un personnage, l'élève a notamment du mal à assumer le rôle de l'examinateur, d'autant que viennent se greffer sur ce manque d'habitude des éléments difficiles à maîtriser (affectifs notamment). Le rôle du candidat est naturellement mieux vécu.

Un autre obstacle, souvent évoqué, est le manque de sérieux. Manque de sérieux de la part du candidat d'abord, soit par gêne d'une situation fausse (peu), soit par manque de travail personnel de sorte qu'on arrive parfois sans aucune préparation. Mais surtout manque de sérieux de la part de l'examinateur qui remplit mal son rôle. De nombreux élèves déplorent cette attitude, non pas tant parce que l'élève-examinateur "*ne pose pas de questions*" que parce qu'il "*ne se prend pas pour l'examinateur*". Les finalités que se propose l'élève

(évaluation chiffrée) aggravent encore cette impression puisqu'on a le sentiment désagréable de se trouver devant quelqu'un qui refuse d'assumer cette fonction comme le ferait un véritable examinateur.

La disparité entre élèves est plus rarement évoquée. La plupart des "candidats" préfèrent cependant passer avec un "bon" examinateur qui pourra conduire intelligemment l'entretien et à l'occasion lui apporter quelque chose. En bref, pour tous, l'examinateur idéal est celui qui se rapproche le plus de l'enseignant. Si dans le rôle de l'examinateur le bon élève est à l'aise et si, de ce fait, sa légitimité est généralement reconnue, l'élève médiocre ressent une gêne certaine du fait qu'il est incapable de faire face à un candidat et de conduire correctement l'entretien.

2- Les apports

Néanmoins les éléments positifs l'emportent largement et l'analyse des réponses permet de repérer ce à quoi sont sensibles les élèves, ce qu'ils attendent et, en définitive, de voir ce qu'est le fonctionnement interne de l'exercice.

En situation de candidats les élèves ont donc vécu ce jeu de rôles comme :

- une occasion de révision qui permet un meilleur encadrement de son propre travail. Judicieusement réparties sur l'année, ces séances "permettent de revoir ses textes", "de travailler ses thèmes" de faire le point en quelque sorte.

- Une confrontation et une mise en commun. Cet effet est beaucoup plus rare, la dynamique de groupe étant souvent fort peu développée à ce stade. Pourtant plusieurs élèves soulignent qu'un tel exercice donne l'occasion de "mettre en commun ce qu'on a fait". Du reste la plupart affirment avoir profité des préparations effectuées par leurs camarades. Mais l'examinateur aussi peut apporter quelque chose. Dans certains cas, rares il est vrai, il existe manifestement un "échange" entre les partenaires. Cependant en banalisant ce type de situation, on peut espérer que ces échanges "horizontaux" se multiplient et que s'instaure un nouvel esprit qui ne serait pas sans incidence sur la dynamique de la classe elle-même où l'on a trop souvent à déplorer la passivité des élèves.

- une mise en confiance. La plupart des élèves affirment avoir été sensibles au climat de confiance qu'instaure ce type de situation. A l'évidence on se trouve plus à l'aise devant un camarade que devant un enseignant. On se

justifie en arguant du fait que le dialogue est alors plus facile. Le climat de confiance et de camaraderie qui s'installe à l'occasion de ces rencontres, évident, même si certains sont encore manifestement émus de devoir prendre la parole, semble avoir joué un rôle important et contribué à dédramatiser la situation.

- un test. Au delà, l'exercice prend valeur de test et permet à l'élève de se situer en fonction d'exigences qui, en l'absence de points d'ancrage bien définis, restent souvent très théoriques et très floues.

En situation d'examinateurs les élèves ont analysé cet exercice principalement en termes "d'apports". Presque tous, même ceux qui ont déclaré avoir été "gênés", affirment qu'il leur a été bénéfique, tant sur le plan des connaissances que sur le plan méthodologique.

- sur le plan des connaissances : six élèves reconnaissent que le candidat leur a apporté quelque chose. Mais l'attitude des uns et des autres n'est pas identique. Quatre d'entre eux sont passifs et se contentent d'écouter. En fait leur situation et leur attitude ne sont pas radicalement différentes de celle qu'ils peuvent avoir en situation de cours magistral. Les deux autres, par contre, font preuve d'initiative et mettent en place une véritable stratégie de recherche. Ce faisant, ils restent maîtres de l'entretien et le structurent au besoin. Il va de soi qu'il s'agit là d'une attitude idéale de la part d'un élève dans ce type de situation.

- Sur le plan de la méthode : un déséquilibre dans les réponses montre que les élèves sont beaucoup plus sensibles aux défauts qu'aux qualités. Un seul indique qu'en *"écoutant les autres, on apprend ce qu'il faut faire"*. Un autre met les deux acquis en parallèle : *"On voit ce qu'il ne faut pas faire et ce qu'il faut faire"*. Mais six autres élèves ne retiennent que les défauts repérés chez leurs camarades. Trois se contentent de signaler le fait. Les trois autres par contre n'en restent pas là et envisagent une action visant à modifier leur propre pratique. On peut bien sûr s'étonner qu'à ce stade aussi peu d'élèves expriment ce lien étroit entre analyse d'une situation et acquisition méthodologique. La lecture globale des réponses modifie sensiblement cette impression et révèle que même si peu d'élèves expriment la nécessité d'un apprentissage et d'une stratégie personnelle à mettre en œuvre à cet effet, la plupart en ont pris conscience.

Le bilan général dressé par les élèves montre finalement que cette double expérience de candidat et d'examinateur, en dépit de difficultés certaines qu'il ne faut pas sous-estimer mais qui sont dues pour beaucoup au caractère

inhabituel de l'exercice, a été bénéfique à plus d'un titre: occasion de révision, de mise en commun, de test, facteur de dédramatisation, le jeu de rôles paraît aussi comme un moment privilégié tant en ce qui concerne l'acquisition des connaissances qu'au niveau de la méthodologie. Elle leur donne enfin une vision plus claire non seulement de ce qu'est un oral de français mais aussi et surtout de ce qu'un examinateur attend d'un candidat.

Sans tirer de conclusions hâtives, les réponses laissent cependant à penser qu'un exercice de ce type ne peut fonctionner qu'avec des participants possédant des savoirs et savoir-faire minimaux et capables d'appréhender eux-mêmes les textes et les thèmes sur lesquels ils interrogent. Cela implique de leur part un réel travail de préparation, ne serait-ce qu'au niveau des connaissances à acquérir. En d'autres termes, pour que l'exercice soit efficace, il faut que les élèves examinateurs n'interrogent que dans des domaines où ils sont eux-mêmes compétents. Cette conclusion n'a rien de surprenant: à étudier les questions posées aux candidats à l'oral des épreuves anticipées de français, on se rend compte que les examinateurs ne font pas autre chose la plupart du temps.

3- Évaluation et apprentissage

Les 2/3 des élèves ont affirmé qu'en cas de choix, ils auraient opté pour une préparation avec le professeur de la classe. On peut s'étonner de cette réponse massive en faveur du cadre traditionnel de préparation à l'oral, surtout après la réflexion à laquelle ils avaient été invités tout au long du questionnaire. Le dépouillement complet des réponses tempère quelque peu cette première conclusion et est révélateur de l'état d'esprit dans lequel ils travaillent. Il montre de ce fait tout le chemin qui reste à parcourir.

Aucune des raisons avancées en faveur du jeu de rôles n'a de quoi surprendre. Les plus souvent citées, ambiance et habitude, renvoient à ce qui avaient déjà été dit sous d'autres formes; quant à celles qui relèvent d'une volonté de ne pas subir les préjugés ou d'une question de stratégie, elles mettent en évidence une fois de plus l'importance de l'évaluation pour les élèves. Dans le second groupe, nettement plus nombreux, qui opte pour une formation directe avec le professeur de la classe, priorité est donnée à l'acquisition d'un savoir, d'une méthodologie et à la notion d'apprentissage avec tout ce que cela suppose de relations humaines et de stratégie personnelle à mettre en œuvre. Dans tous les cas du reste, sans exception, même lorsque l'on trouve que "*c'est plus décontracté sans le prof*", la présence de l'enseignant reste une exigence et chacun s'accorde à reconnaître qu'on "*apprend mieux avec lui*". La difficulté à prendre en charge personnellement ou avec les autres sa propre formation est donc évidente. *A fortiori* nous sommes encore très loin d'un auto-apprentissage

de la prise de parole au moyen d'un simple magnétophone.

Quant à un éventuel passage avec un autre enseignant, les réponses sont particulièrement éloquentes puisque plus des 2/3 des élèves envisageraient volontiers une préparation de ce type. Les raisons invoquées révèlent qu'à l'évidence si les structures externes de l'exercice restent les mêmes que dans les situations précédentes, l'état d'esprit est profondément différent. On relève en effet un net glissement quant à la nature même de l'exercice: la notion d'apprentissage disparaît à peu près complètement, occultée par celle de test. Il est clair que les élèves ne perçoivent plus cet oral comme un exercice, par exemple de mise en situation, mais comme un véritable examen blanc. Il est significatif qu'une seule réponse échappe à ce cadre strictement scolaire pour affirmer que c'est là une occasion d'enrichissement personnel. Ce lien étroit qu'établissent les élèves entre acquisition d'une compétence (ici la prise de parole) et son efficacité immédiate (obtenir une bonne note à l'examen), sans prise de conscience de sa finalité véritable (aptitude à s'exprimer oralement) rappelle l'enseignant à beaucoup de réalisme quant à leur motivation première.

4- Jeu de rôles et tensions

Si la situation de jeu de rôles a dans l'ensemble plu aux élèves, notamment en raison de son caractère ludique, elle a aussi été parfois à l'origine de tensions ou même de conflits.

Les rapports temporaires de domination qu'instaure inévitablement la relation examinateur-candidat sont parfois mal vécus en effet. L'enquête effectuée met en lumière ce qui peut se passer: *"Un candidat m'a dit que je me prenais vraiment pour le professeur, écrit une élève, alors que J'essayais juste de corriger ses fautes. Ce n'est pas drôle de se sentir ainsi rejetée alors que tout partait d'une bonne intention, c'était du style: "Quelle orgueilleuse celle-là!""*. Bien sûr l'intéressé témoigne en sens inverse: *"Il y avait une élève au comportement rétrograde qui était examinatrice. Elle a joué vraiment le jeu et s'est prise pour une prof, un peu trop à mon goût. Le genre de prof qui incite les petits élèves à faire l'école buissonnière! Bref ce comportement est inattendu et prétentieux"*. Ce type de conflit, bien que rare, est à prendre au sérieux. Il peut naître comme ici d'un malentendu ou d'un manque de recul vis à vis de ce qui devrait rester un jeu, manque de recul parfois difficile du fait de la dynamique interne du jeu de rôles. Mais il arrive que certains élèves soient tentés de tirer profit d'une situation où ils se trouvent en position de force pour régler des comptes personnels. La force du jeu de rôles est telle que la situation n'a jamais dégénéré, aucun des partenaires ne pouvant "briser la relation" de sa propre initiative. On n'en obtient pas moins le résultat inverse de celui qu'on espérait et

l'on a évidemment tout intérêt à éviter ce type de conflit, d'une part en insistant sur l'aspect ludique de la situation, d'autre part en tenant compte dans le tableau qui établit les ordres de passages des inimitiés ou incompatibilités observées par ailleurs dans la classe.

Pour conclure il semble que le fait de se retrouver ensemble, avec l'enseignant, dans une ambiance inhabituelle et hors du cadre scolaire étroit, a été un élément déterminant de dédramatisation. Cette dernière partie de l'enquête permet de souligner l'importance des relations humaines pour la réussite de ce type d'activités: il faut que les élèves se sentent à l'aise entre eux d'abord et avec l'enseignant ensuite.

SECONDE ENQUETE

Près de la moitié des élèves appartenant aux deux classes concernées par cette expérience en 91/92 n'ont pas participé au jeu de rôles présenté pourtant comme une préparation directe à l'oral (les 2/3 pour la section S). Afin de connaître les raisons pour lesquelles ils se sont abstenus et le mode de préparation qu'ils auraient souhaité, un sondage rapide a été effectué. Ce sont les résultats de ce sondage qui sont présentés et analysés dans les pages qui suivent.

(19 réponses)

	OUI	NON
Aviez-vous participé au premier oral organisé au second trimestre	17	2
Vous étiez volontaire	16	1
Vous avez été obligé(e)	1	1
C'était libre et vous n'y êtes pas allé(e)	2	1

Pour quelles raisons n'avez-vous pas participé à ce second oral?		
Préparation personnelle insuffisante	6	réponses
Second oral jugé inutile	5	"
Empêchement	4	"
Autre possibilité de préparation	2	"
Incompatibilité de personnes	1	"
Méconnaissance des règles du jeu	1	"
Peur du ridicule	1	"
Peur d'être jugé	1	"
Peur de la moquerie	1	"
Pas envie	1	"

	OUI	NON
Auriez-vous participé à cet oral		
si l'examinateur avait été		
votre professeur	6	13
un autre professeur	7	12
un professeur inconnu	10	9

	OUI	NON
Auriez-vous préféré que ces oraux soient		
obligatoires	12	7
notés	14	5

1- L'absentéisme

Les résultats de l'enquête montrent que 16 élèves2 qui avaient été volontaires pour un premier oral avec le professeur de la classe ne l'ont pas été pour un exercice de ce type. Le nombre est important. En conséquence la question suivante qui portait sur les raisons de cette non participation au jeu de rôles devenait particulièrement intéressante. Les justifications avancées sont multiples et très diverses.

Sans minimiser ces justifications, il convient de les relativiser: le dépouillement de la seconde partie de l'enquête montre en effet que la non

participation de ces élèves relève principalement d'une incompréhension de la finalité même de l'exercice. Les réponses à la question suivante (*"Auriez-vous participé au dernier oral si l'examinateur avait été votre professeur, un autre professeur ou un inconnu?"* qui font état d'une augmentation importante du nombre d'élèves favorables à un oral de ce type confirment notamment que, dans l'esprit des élèves, il y a là encore nette prédominance de la notion d'évaluation sur celle d'apprentissage.

2- Coercition et notation

Les réponses à ces deux questions: *"Auriez-vous préféré que ce soit 1- obligatoire?, 2- noté?"* sont plus intéressantes dans la mesure où elles apportent des éléments nouveaux ou viennent confirmer certains résultats.

12 élèves sur 19 expriment le désir que l'exercice soit obligatoire, ce qui représente un pourcentage important et d'autant plus significatif que cette exigence est le fait d'élèves qui n'ont pas participé à l'exercice proposé. A l'évidence, le caractère facultatif de l'exercice n'est pas souhaité par une majorité d'élèves qui se sentent mis dans une situation insupportable. On peut alors se demander si ce n'est pas une erreur que de laisser la possibilité de choix, même si un certain souci de l'apprentissage de la liberté et de la responsabilité ne doit pas être négligé.

14 élèves expriment le souhait que l'exercice soit noté. On pourrait penser qu'opter pour une évaluation chiffrée de l'exercice aille de paire avec son caractère obligatoire: à l'examen des réponses on s'aperçoit que celles-ci ne se recouvrent pas nécessairement sur ce point, 5 élèves souhaitant conserver leur liberté même en cas de notation. Les raisons avancées en faveur d'une évaluation chiffrée sont beaucoup plus explicites que tout à l'heure. On en distingue principalement trois: 1)- Effet de motivation, 2)- Valeur d'apprentissage, 3)- Souci d'évaluation.

Ces réponses font immédiatement apparaître un inconvénient majeur du libre choix laissé à l'élève: entre ce qui est obligatoire et ce qui est facultatif, noté et non noté, celui-ci établit immanquablement une hiérarchie de valeurs que vient encore renforcer l'ensemble du système scolaire dans lequel il vit et qui construit implicitement et parfois explicitement une hiérarchie fondée sur une pratique identique. De là à penser que ce qui n'est ni obligatoire ni noté n'a pas d'importance ou a une importance moindre, il n'y a qu'un pas vite franchi par ceux qui manquent déjà de motivations ou n'ont d'autres motivations qu'immédiatement scolaires.

Finalement ce qui frappe chez ces élèves, c'est leur difficulté à sortir du cadre étroitement scolaire dans lequel ils vivent et leur incapacité à échapper à certains comportements qui en sont la conséquence. Habitués à des rapports d'autorité et de coercition, beaucoup font preuve d'une propension très faible à se prendre en charge. D'où ce besoin qui s'exprime de façon plus ou moins confuse de directivité, de structuration externe, d'un cadre rigide qui réglerait et organiserait le travail personnel. D'où ce désir de notes également qui, une fois encore, exprime un besoin de pouvoir se situer dans le cadre de l'institution scolaire. L'impression qui prédomine à l'issue de cette enquête au sein de ce groupe est que si l'on veut que ces élèves accordent quelque crédit aux séances proposées et, par delà, qu'elles acquièrent une efficacité réelle en termes d'apprentissage, d'encadrement du travail individuel et de test, si l'on veut qu'ils s'y investissent, il faut rapidement sinon dès les premières séances non seulement donner à l'exercice un caractère obligatoire, mais encore le sanctionner par une note. Ce n'est qu'à cette condition qu'on assurera le sérieux indispensable souhaité par nombre d'élèves qui attendent une certaine fermeté et directivité dans l'encadrement.

CONCLUSION

L'une des sanctions les plus immédiates de l'efficacité d'un apprentissage en milieu scolaire reste l'examen, même s'il est nécessaire d'en analyser les résultats avec la plus extrême prudence.

Les moyennes des notes obtenues à l'oral de français par les élèves des deux classes concernées pour l'année 90/91 sont respectivement de 10,93 pour la 1ère A et de 10,50 pour la 1ère S. Il ne servirait évidemment à rien de les comparer aux résultats qui ont été obtenus par d'autres classes. Par contre une comparaison au sein des classes elles-mêmes fait apparaître une disparité très nette entre ceux qui se sont investis dans cette expérience de jeu de rôles pourtant très modeste et les autres. Peu probante pour la classe de A où il y a eu peu d'élèves à ne pas participer, elle est flagrante en classe de S. La moyenne des élèves ayant participé au jeu de rôles (9 sur 30) est en effet de 13,60 alors que celle des autres élèves est de 9,19. Six élèves sur ces 9 ont été notés de 14 à 17. Une seule obtient une note faible (7). Ces résultats pourraient paraître spectaculaires. Il est cependant nécessaire de prendre en compte le fait qu'en S (plus faiblement en A où la directivité a été plus grande), ce sont à l'évidence les meilleurs élèves qui ont été attirés par l'exercice proposé. On peut toujours supposer évidemment que la note eût été moins bonne sans cette préparation et spéculer à l'infini...

Enfin il faut se rendre à l'évidence qu'aucune recette n'est infaillible en matière de pédagogie: en 1ère A une élève ayant participé à la totalité des entraînements assurés au cours de l'année est restée totalement silencieuse le jour de l'examen et cela malgré des questions faciles et la bonne volonté de l'examinatrice: elle n'avait pas lu l'œuvre sur laquelle on l'interrogeait...

Mais il nous semble que ces résultats doivent être analysés d'abord en termes de groupes et non d'individus. A ce titre on peut estimer que cette expérience mérite d'être reconduite et développée ultérieurement.

Tableau de passage des élèves

	Jury 1			Jury 2			Jury 3		
	Prép.	Cand.	Exam.	Prép	Cand.	Exam.	Prép.	Cand.	Exam.
12.30	b			e			h		
13.00	a	b	c	d	e	i	g	h	f
13.30	i	a	b	c	d	e	f	g	h
14.00	h	i	a	b	c	d	e	f	g
14.30	g	h	i	a	b	f	d	e	c
15.00	i	g	e	f	a	h	c	d	b
15.30		i	g		f	d		c	a