

L'EXPOSÉ : ENTRE FORME SCOLAIRE ET ORAL ENSEIGNÉ ?

Dorothee Sales-Hitier

Pascal Dupont

Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ, UMR EFTS

INTRODUCTION

Cet article propose une étude comparative de deux classes de cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans) dans lesquelles les élèves réalisent des exposés dans un même sous-domaine disciplinaire du français, la Littérature, et sur une même thématique, la mythologie grecque. Dans la première classe, l'enseignante déclare enseigner le genre oral de l'exposé. Dans la seconde, l'enseignante fait pratiquer des exposés à ses élèves sans objectifs spécifiques d'enseignement de l'oral. À partir de l'orientation des activités convoquant l'exposé, il s'agira ici d'analyser ce qui différencie la mise en œuvre des séances dans l'une et dans l'autre classe.

L'exposé a été choisi comme genre oral car en France, il renvoie à une longue tradition scolaire visant à favoriser les échanges en classe. Ainsi, les instructions officielles françaises de 1972 indiquaient déjà que « les enfants acceptent de traiter volontiers un sujet qui leur plait ». L'exposé y est présenté comme une activité idéale pour rendre actifs les élèves dans la classe et motiver la communication à partir de contenus thématiques

attractifs et proches de leurs préoccupations. Dans les programmes français récents (2015), l'exposé est l'un des principaux genres oraux à être cité. Sa pratique relève de l'ensemble des disciplines scolaires de l'école élémentaire, l'enseignement du langage oral étant à la fois inscrit plus particulièrement dans la discipline « Français » mais aussi décliné en relation avec les différents contenus disciplinaires.

Dans cette perspective, les genres oraux sont susceptibles d'être travaillés en tant que formes scolaires, à savoir comme des activités plus ou moins ritualisées appartenant à une tradition scolaire et dont la mise en œuvre en classe ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement. Ou bien, dans le cadre d'un dispositif particulier, le genre oral peut être didactisé. Il est alors considéré comme un objet d'enseignement qui donne lieu à un enseignement explicite pour développer avec les élèves des connaissances sur le genre et des compétences en langage oral en s'appuyant sur des contenus thématiques. À l'école, ces contenus thématiques relèvent essentiellement des différentes disciplines scolaires. Ils permettent alors d'établir une culture commune au groupe classe ainsi que le nourrissage. La notion de genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2011, 2016) rend compte de ces virtualités d'incarnation des genres oraux selon les disciplines scolaires. En effet, une lecture des programmes français, ou des pays francophones, des vingt dernières années montre, que les genres oraux sont présents à tous les niveaux scolaires du primaire au lycée et que leur mise en œuvre est préconisée dans de nombreuses disciplines. Cette présence implique qu'ils ne sont pas monolithiques. La nature même des visées des genres, et les interactions langagières produites, ne peuvent être que très diversifiées selon l'âge des élèves et les contenus d'enseignement abordés. Parler de genre scolaire disciplinaire, c'est passer d'une pratique sociale à la conscientisation de tâches scolaires, à l'élaboration de leurs significations et à la construction de savoirs dans un domaine disciplinaire spécifique (Dupont, 2020).

Cette distinction entre forme scolaire et genre oral didactisé permet de dépasser la dichotomie *oral enseigné* – *oral pour apprendre*¹, pour ouvrir la perspective d'une dialectique *oral travaillé* – *oral enseigné* (Dupont, Grandaty, 2016), les situant dans un continuum où l'oral à apprendre est inséparable des contenus thématiques et des savoirs disciplinaires. La difficulté alors, pour les enseignants et les élèves, est de distinguer ces deux types de situation qui, soit mettent en jeu la forme scolaire du genre oral, soit la didactisent.

1. En référence aux titres de deux livraisons de la revue de didactique du français *Repères* (n° 17, 1998 et n° 24-25, 2001-2002).

1. L'EXPOSÉ À L'ÉCOLE : UNE FORME SCOLAIRE

Hofstetter et Schneuwly (2017) examinent les différences culturelles et l'histoire de la forme scolaire. Ces chercheurs définissent la forme scolaire comme étant une forme institutionnalisée de transmission de valeurs, de capacités, de savoirs, assumée par des professionnels et suivant des règles concernant le comportement des apprenants et des enseignants. Pour Guy Vincent (1980), la forme scolaire est une forme socialisée d'enseignement et d'apprentissage. Elle appartient à la tradition scolaire et à la tradition du métier d'enseignant². L'exposé, au même titre que d'autres exercices scolaires traditionnels comme la dictée ou la récitation, fait partie de ces formes scolaires car il est reconnu par les enseignants comme faisant partie intégrante des pratiques professionnelles ; et par les élèves comme un type d'activité qu'ils pourront retrouver tout au long de leur scolarité. Zahnd (1998) relève, à ce propos, que l'exposé est pratiqué dans l'ensemble des disciplines sans que son enseignement soit réellement mis en place. S'il apparaît régulièrement dans les prescriptions institutionnelles, c'est souvent comme une activité de communication permettant de prendre en compte les centres d'intérêt des élèves et de motiver leur participation orale.

1.1. L'exposé comme activité de communication

La pratique de l'exposé est valorisée dès le début des années 1970 comme activité de communication et moyen d'expression des élèves dans les programmes français, dans le cadre d'un plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire (1971), dit plan Rouchette³, du nom du président de la commission qui l'a établi. Ainsi, il est indiqué que même s'il peut paraître « ambitieux d'introduire l'exposé oral à l'école, l'expérience montre que l'enfant accepte volontiers de traiter sous forme d'exposé, un sujet qui lui plaît, et le fait avec assez de confiance pour s'aider seulement de quelques indications écrites. [...] Aussi convient-il d'admettre et au besoin de suggérer des sujets d'exposés très variés ». L'objectif affiché ici est de développer des activités de communication diverses qui permettent aux élèves de s'exprimer en classe : « Il peut se partager entre plusieurs élèves » ; « Le dialogue entre l'auteur et ses camarades offre une excellente occasion d'échanges (questions, critiques, précisions et justifications) ».

Délaissé dans les programmes français de 1995 et de 2002, l'exposé réapparaît dans les textes officiels en 2006 dans le « socle commun de

2. Yves Clot parlerait de genre professionnel, voir son ouvrage *Travail et pouvoir d'agir*, (2010), Paris : PUF.

3. Rouchette Marcel, inspecteur général (1913-1977).

connaissances et de compétences⁴ » que tous les élèves français doivent maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire. Il y est présenté comme une pratique ordinaire avec toujours un même objectif d'expression orale : il s'agit essentiellement à travers l'exposé de *savoir rendre compte d'un travail individuel ou collectif*. Cependant, son enseignement explicite demeure un impensé et n'est pas mentionné. Aussi, bien que les programmes français de 2002 aient introduit la prescription d'un enseignement explicite de l'oral, leurs objectifs affichés concernant l'exposé restent centrés sur la place importante à donner aux échanges oraux dans les situations d'enseignement et à la communication entre les élèves inscrivant l'exposé dans la tradition de sa forme scolaire. Que peut-on observer dans des pratiques de classe face à ces prescriptions ?

1.2. Les pratiques de l'exposé en classe

Pour les enseignants français du cycle 3, l'exposé est une activité traditionnelle mais dont les pratiques semblent fort hétérogènes. On peut notamment interroger les contenus thématiques retenus, supports de l'exposé : de la vie de la loutre à la pratique du Futsal, nombreux sont les sujets qui illustrent « l'invasion de la classe par tout ce que la jeunesse plébiscite extra muros » (Dumortier, Dispy, Van Beveren, 2012). En effet, très souvent, le choix du sujet émane des demandes voire des passions des élèves. Autrement dit, les élèves orateurs produisent rarement un oral en lien avec les contenus des différentes disciplines enseignées à l'école primaire. Par ailleurs, lorsque l'enseignant circonscrit les informations nécessaires, le travail de documentation par les élèves sur le contenu thématique de l'exposé se prépare bien sur le temps scolaire. Mais ce travail reste dans de nombreux cas à la charge de l'élève, lors du temps d'un travail personnel à la maison et, de ce fait, n'est pas accompagné didactiquement. Enfin, la dénomination donnée par l'enseignant à la plage horaire allouée aux exposés est un indicateur du degré d'intégration de cette activité dans le curriculum scolaire. En effet, mentionner « Exposés », « La loutre » ou « Langage oral », sous-domaine explicite des programmes de 2015, n'est pas neutre et ne renvoie pas aux mêmes enjeux d'enseignement et d'apprentissage⁵.

4. <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

5. En dehors de l'école maternelle et de l'éducation spécialisée, la mention langage oral (sous une dénomination ou une autre) n'apparaît guère dans les emplois du temps. La pratique courante de l'écriture, sur une partie du tableau, des activités scolaires de la journée, ne fait le plus souvent apparaître que la forme scolaire du genre (exposé), ou son contenu thématique sans qu'un contenu d'enseignement explicite soit rendu visible aux élèves.

Au regard du flou engendré par la diversité des pratiques de l'exposé, qui portent souvent sur des contenus hétéroclites censés refléter les centres d'intérêt des élèves, on peut légitimement s'interroger sur ses apports réels par rapport aux apprentissages de l'oral et à la construction de la culture commune de la classe. En effet, les activités spécifiques consacrées à la construction d'un discours oral et à sa réception, les critères de réussite de la prestation orale clairement définis et explicités aux élèves, semblent être les grands absents des pratiques. Dans ce cas, il est difficile de circonscrire ce qui est enseigné et évalué. Les enjeux de la mise en œuvre d'exposés restent diffus : s'agit-il de développer des activités de communication attractives ou d'enseigner l'oral ?

Ces deux paradigmes d'un oral mis au travail et d'un oral enseigné induisent des pratiques d'enseignement différentes. Soit l'exposé est une forme scolaire susceptible d'être pratiquée sans « qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que sa construction langagière fasse l'objet d'activités spécifiques en classe... » (Zahnd, 1998), soit il permet d'acquérir des connaissances sur le genre lui-même et des compétences orales spécifiques. La structuration et la planification de l'exposé par exemple, nécessitent de distinguer les différentes parties du genre (ouverture, introduction, énoncé du plan, développement du thème, synthèse, conclusion, clôture) pour construire la cohérence du discours. La réalisation d'un exposé implique aussi de développer des compétences en langage oral, qu'elles soient linguistiques, syntaxiques, lexicales (notamment le lexique de spécialité lié à la thématique du sujet), ou pragmatiques pour prendre en compte son auditoire.

2. UN CHANGEMENT DE PERSPECTIVE

Du point de vue des apprentissages de l'oral, on ne peut garantir le développement des compétences langagières des élèves, laissées au simple hasard de pratiques plus ou moins ritualisées et d'apprentissages incidents. Par ailleurs, si la mise au travail de l'oral ne peut être envisagée sans un enseignement, une séquence d'enseignement de l'oral est insuffisante si l'oral n'est pas, par la suite, travaillé. Aussi, sans vouloir opposer les deux paradigmes, nous pensons au contraire nécessaire d'analyser ce qui les distingue dans le but d'envisager leur articulation.

2.1. Une modalité d'articulation entre les deux paradigmes : la secondarisation

Si l'on adopte le point de vue didactique de l'enseignement de l'oral, la forme scolaire de l'exposé peut être un point d'appui non négligeable de

l'évolution et de la complexification des performances langagières des élèves. En effet, en contexte scolaire, les productions langagières peuvent prendre la forme de genres premiers ou seconds (Bakhtine, 1952). Cette notion de secondarisation possède un arrière-plan psycholinguistique. Ainsi, Bronckart (1998) accorde deux fonctions au langage : une fonction première, d'ordre communicative, commune à toutes les langues qui permet la coopération et une fonction seconde, fonction déclarative – qui est « de dire ce qui est » ; au sens de partager une information – qui nécessite une sémiotisation. La fonction seconde du langage, c'est à dire la représentation particulière à chaque langue et les formes discursives qu'elle prend, nécessite de se placer au niveau des espaces de sémiotisation où s'opèrent les choix de discours et/ou de textes. Il s'agit d'opérations de reformulations collectives, orales et/ou écrites, des messages reconnus par tous et qui s'imposent à tous dans leur forme. Cela touche au domaine de la grammaticalité et de la clarté d'expression.

L'un des enjeux de la didactisation du genre exposé revient à comprendre et à assurer le passage de pratiques plus ou moins ritualisées dans une forme scolaire à une production langagière guidée et conscientisée. Ce processus de secondarisation doit alors permettre aux élèves « de faire un pas de côté » ; et donner l'occasion à l'enseignant de prendre en charge clairement ce mouvement de problématisation afin de rendre visible à ses élèves l'apport de connaissances sur le genre et l'acquisition de compétences en langage oral : « embrayer cette fonction première qui permet la coopération sur une forme seconde de sémiotisation qui nécessite une mise en discours, les formes premières se spécialisant en formes secondes différenciables et identifiables » (Dupont, 2016). Cette prise en charge prend corps dans un dispositif didactique que l'enseignant a à élaborer.

Sur ce point, les programmes de 2002 avaient marqué un changement de perspective puisque l'oral apparaissait explicitement comme un contenu d'enseignement. Dans ceux de 2015, sont cités différents genres oraux qui avaient été modélisés en 1998 par Dolz et Schneuwly (le débat, l'exposé, l'interview, la lecture à voix haute⁶). Le genre de l'exposé est largement représenté : 17 occurrences du terme apparaissent du cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans) au cycle 4 (élèves de 12 à 15 ans) dans les disciplines : français (littérature, écriture, langage oral), éducation morale et civique, histoire, langues vivantes, histoire des arts. Les enseignants sont invités par les

6. La lecture à voix haute n'est pas à entendre ici comme un outil d'évaluation des compétences en lecture mais bien comme une lecture pour informer, convaincre, instruire ou procurer du plaisir aux auditeurs : ce que Dolz et Schneuwly appellent « la lecture à d'autres ».

programmes à développer chez les élèves des compétences orales – *parler en prenant en compte son auditoire ; adopter une attitude critique par rapport au langage produit* –, mais également à permettre aux élèves d’acquérir des connaissances sur le genre de l’exposé. Ainsi, le genre oral de l’exposé est bien présenté en tant que contenu d’enseignement et les élèves, pour le mettre en œuvre, doivent *prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation...)*.

2.2. Une autre modalité d’articulation : l’importance du contenu thématique

Dumortier, Dispy et Van Beveren (2012), dans une enquête menée en Communauté française de Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), dressent les deux constats suivants.

D’une part, lors des activités scolaires d’exposé, l’attention est focalisée sur la performance et ce qui devrait se faire en amont et en aval ne donne pas lieu à des tâches préparatoires. D’autre part, les ressources à mobiliser avant, pendant et après la présentation d’un exposé font très rarement l’objet d’une programmation. Partant de ces constats, les auteurs font des propositions d’activités d’exposés destinées aux enseignants dont les contenus disciplinaires sont enseignables à l’école, notamment les disciplines d’éveil, pour faire de ce temps, un temps utile d’appropriation d’une culture commune. Par ailleurs, ils prennent en compte les aspects interactionnels liés à la situation. Autrement dit, la performance de l’orateur, ses compétences pour exposer sont étroitement liées aux compétences d’écoute : « Les acteurs participent à un acte de communication dont le succès est conditionné par la convergence de leurs visées respectives qui, puisqu’ils se trouvent dans le cadre scolaire, doivent être des visées d’apprentissage. »

La description du genre scolaire disciplinaire par Dupont (2011) a pour vocation de poursuivre la réflexion sur le processus de didactisation du genre en ouvrant les virtualités d’incarnation des genres en fonction des domaines d’activités de l’école, des apprentissages visés, des statuts des élèves vis-à-vis de la parole et du savoir, des types de conduites discursives attendues, etc. L’ensemble de ces éléments invite à envisager des genres qui intègrent une dimension disciplinaire qui permet le nourrissage des échanges. Le projet de circonscrire des genres scolaires disciplinaires n’est pas tant, à proprement parler, d’élaborer des modèles didactiques qui seraient trop nombreux s’il s’agissait de décliner chaque genre dans chacune des disciplines, mais plutôt de définir des lieux d’intervention didactique à partir de l’identification des facteurs à considérer pour paramétrer des séquences d’enseignement contrôlées prenant en compte les variétés d’oral et articulant création et gestion d’un contexte discursif. L’intérêt de cette approche réside

dans le fait que l'enseignement de l'oral, à l'instar de la lecture et de l'écriture, ne peut se développer « hors-sol » : « l'oral à apprendre est consubstantiel aux contenus de savoirs disciplinaires » (Dupont, Grandaty, 2016).

3. PROBLÉMATIQUE

Au regard de ces éléments, cette étude a pour but de différencier la mise en œuvre d'exposés dans deux classes de cycle 3 de l'école élémentaire (élèves de 9 à 10 ans) dont les enseignantes n'ont pas la même approche de l'exposé. Dans l'une des classes, l'enseignante déclare ne pas avoir d'objectifs spécifiques d'enseignement de l'oral. Dans ce contexte, il s'agira de caractériser la forme scolaire de l'exposé, centrée essentiellement sur les relations sociales et les sujets apprenants. L'enseignante de la seconde classe a bénéficié d'un accompagnement et d'outils pour enseigner l'oral. Elle déclare enseigner l'exposé, celui-ci étant considéré comme un objet d'enseignement comprenant des contenus de savoir propres à la didactique du Français. Il conviendra d'examiner dans ce second contexte ce que cela implique quant au pilotage des activités des élèves. *In fine*, il n'est pas question de donner la primauté à l'une ou l'autre de ces approches de l'exposé qui toutes deux peuvent trouver leur justification en contexte scolaire, mais, après avoir analysé leurs spécificités, de considérer l'intérêt qu'il y aurait à articuler des situations d'exercisation des élèves et des situations d'apprentissage où l'oral s'enseigne dans un continuum. En effet, les enseignants pourraient choisir de mettre en œuvre des pratiques d'oral avec leurs élèves et, à un autre moment, choisir de l'enseigner. Les compétences alors élaborées seraient réutilisées en contexte à un autre moment.

4. MÉTHODOLOGIE ET CONTEXTUALISATION

Pour mener cette recherche, nous proposons une étude comparative des verbatims des enseignantes dans les deux situations. Dans l'une des classes, l'enseignante fait réaliser des exposés par ses élèves, ce que l'on peut considérer comme la forme scolaire du genre ; dans l'autre classe, l'enseignante déclare enseigner le genre oral de l'exposé. Ces verbatims seront un point d'appui pour apporter des éléments de réponses à nos objectifs de recherche : comment les enseignantes présentent-elles et mettent-elles en scène l'activité orale ?

Est-ce qu'elles pointent l'attention des élèves sur des contenus oraux spécifiques ?

Cette étude comparative est effectuée dans deux classes (nommées désormais C1 et C2) dans lesquelles les professeures des écoles (PE) ont fait réaliser des exposés à leurs élèves dans le même sous-domaine *Littérature* de la discipline Français, sur le thème de la *Découverte des créatures mythologiques*. Dans C1, l'enseignante a pour objectif déclaré d'enseigner l'oral (OE pour Oral Enseigné) ; dans C2, l'enseignante fait pratiquer des exposés à ses élèves (FSE pour Forme Scolaire de l'Exposé). Les enseignantes (désormais PE1 et PE2) dont l'ancienneté dans le métier est similaire, exercent dans des classes du cycle 3 de l'école élémentaire avec des élèves de 9 et 10 ans dans deux contextes différents : PE1 exerce dans une école du centre-ville de Toulouse, PE2 exerce dans une école d'un quartier périphérique, classée en Réseau d'Éducation Prioritaire renforcée (REP+). Cette différence de populations scolaires ne sera pas questionnée car les enseignantes se sont engagées dans cette étude sur la base du volontariat. Par ailleurs, les caractéristiques de la population scolaire n'entrent pas dans le cadre de l'analyse des résultats. La PE1 s'est acculturée à l'enseignement explicite de l'oral, et depuis deux ans déclare enseigner l'oral à partir des propositions inspirées de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998).

L'analyse portera sur les pratiques d'étayage (Bruner, 1983) de ces enseignantes dans ces deux situations de mise en œuvre d'exposés. Les données ont été recueillies sous la forme de vidéos qui ont été retranscrites. Trois critères prévaudront pour sélectionner les extraits de verbatims qui correspondent à différentes phases d'une séance : l'orientation de l'activité, le soutien par les enseignantes de l'activité, la clôture de l'activité.

1) Il s'agit tout d'abord d'identifier dans les consignes des enseignantes la présentation et/ou la définition de l'activité orale et la façon dont la situation d'enseignement est « mise en scène » (éléments de consignes et tâches).

2) Puis il s'agit de repérer en cours de séance le contenu des reformulations et les éléments de pointage centrés sur l'activité orale et sur le processus de secondarisation.

3) Enfin, il s'agit d'examiner le contenu des phases de bilan afin de relever la nature des apprentissages sur lesquels les enseignantes veulent faire porter l'attention des élèves (institutionnalisation).

Les préparations écrites des enseignantes donnent un éclairage supplémentaire à la mise en œuvre des séances analysées.

5. LA MISE EN ŒUVRE D'EXPOSÉS DANS DEUX CLASSES : ANALYSE COMPARATIVE DES DONNÉES ISSUES DES PRATIQUES OBSERVÉES

Les séquences sur l'exposé mises en œuvre dans les deux classes comportent de 12 à 15 séances. Les chercheurs ont observé la séance 8 de ces séquences. Ce choix est justifié par l'hypothèse que le travail en cours sur les exposés est déjà bien avancé quant à une production finalisée.

La préparation écrite de la séance 8 de PE1 (classe OE) prend place dans une séquence intitulée « Séquence langage oral : l'exposé » mettant en avant explicitement le sous-domaine concerné. Dans son document écrit, les étapes montrent un découpage des compétences et connaissances à acquérir qui ne sont pas sans rappeler le caractère successif des modules d'apprentissage du modèle suisse, avec notamment une mise en situation qui donne une orientation à une production initiale, point de départ aux ateliers de structuration, pour aboutir à une production finale lieu d'intégration des savoirs construits. Cette séance qui a été filmée et analysée est une séance de structuration. Après un rappel des critères d'observation des exposés dégagés à l'issue de visionnages de documents authentiques⁷, des élèves sont amenés à réaliser leurs exposés quand d'autres élèves doivent les écouter, outillés d'une grille d'observation.

La séance de PE2 (classe FSE) s'inscrit dans un projet d'école qui porte sur la mythologie grecque dans le sous-domaine de la Littérature. PE2 intitule sa préparation de séquence écrite « Séquence exposés/créatures mythologiques » présentant explicitement le thème. La séance 8 correspond dans cette séquence, à la préparation des exposés par groupe. Elle comprend essentiellement des activités de communication orale dans lesquelles les élèves mobilisent leurs écrits antérieurs. Ces derniers sont amenés à terminer leurs affiches et à construire un nouveau support écrit mémoire pour aider à l'oralisation.

5.1. L'orientation de l'activité des élèves par les enseignantes : quelle mise en scène de l'activité orale ?

Les interventions des enseignantes au début de la séance déterminent les tâches à effectuer par les élèves.

Au début de la séance, PE1 (OE) enrôle ses élèves en reprenant avec eux, sous la forme d'un dialogue pédagogique en groupe classe, les étapes des apprentissages déjà réalisés : préparation de la structure de l'exposé –

7. Les élèves ont observé à l'étape 2 de la séquence des vidéos d'extraits de conférences d'adultes afin d'avoir un aperçu global de l'exposé.

présentation des exposés – observations outillées – repérage et pointage des éléments à améliorer. Dans ses consignes, elle fixe deux tâches principales aux élèves :

– présenter son exposé censé être plus abouti après les apprentissages réalisés en amont :

Maintenant on va les regarder vos exposés et on va essayer de voir par rapport aux premiers, qu'est-ce qui a évolué dans le bon sens.

– dans un second temps, utiliser une grille d'observation qui est destinée à repérer l'utilisation par les élèves orateurs de leurs connaissances sur le genre exposé et de leurs compétences orales de planification et de structuration de leurs propos.

Dans ses interventions en début de séance, PE2 (FSE) détermine quatre tâches : terminer les affiches, se mettre en groupe pour commencer à préparer la présentation orale, faire un plan par écrit sur un autre support (feuille volante), ne pas tout écrire :

Au lieu d'écrire à chaque fois tout le texte, vous mettez juste les mots clés.

Les consignes de PE1 portent assez systématiquement sur « l'amélioration » des exposés (trois occurrences relevées). Les consignes de PE2 portent plus particulièrement sur la construction des affiches (cinq occurrences du mot relevées). Il s'agit de collage de photos et de dessins illustrant le propos et visant à synthétiser les informations en lien avec le discours à produire. PE2 enrôle ses élèves en reprenant avec eux les étapes de la construction de ces affiches, qu'elle distingue du nouvel objectif de présentation orale de l'exposé :

Maintenant l'affiche elle est presque finie. Moi ce que j'aimerais c'est qu'on travaille une autre partie... Les groupes les plus avancés, on va commencer à travailler la présentation.

Pour cela, PE2 s'appuie sur une fiche-outil au tableau qu'elle fait découvrir et lire aux élèves et leur propose de passer à nouveau par l'écrit :

On va écrire un peu ce qu'on va dire même si vous n'écrivez pas tout. Vous allez faire un plan.

Elle évoque le contenu thématique pour définir l'objectif de l'activité de communication orale :

C'est quoi l'objectif de cet exposé ? Que les autres connaissent Cerbère. Donc l'exposé il est là pour présenter Cerbère.

Elle met ainsi, au centre de l'activité d'exposer, des connaissances littéraires, en vue de les communiquer à d'autres.

Lors du début de cette séance, PE1 pointe l'attention de ses élèves sur l'amélioration de leur prestation orale. PE2 oriente l'activité des élèves sur le contenu thématique de l'exposé et sur des éléments de planification.

5.2. L'étayage des enseignantes : pointent-elles l'attention sur des contenus oraux spécifiques ?

L'étayage des enseignantes au cours de la séance porte-t-il sur des dimensions orales ? PE1 (OE) dans ses relances, focalise l'attention des élèves sur des dimensions pragmatiques de l'oral, par exemple :

Qu'est-ce que tu veux dire par « mettre en scène » ?

Elle intervient pour maintenir l'orientation de l'activité en distinguant la compréhension de l'information elle-même, de la compréhension de ce qui favorise la communication de l'information :

Ce n'est pas ce que tu as compris, c'est si tu as compris, il faut écrire ce qui t'a aidé à comprendre dans sa manière de le présenter.

Elle cible ses interventions sur la nécessaire interaction avec la classe :

Quand on présente une conférence ou un exposé, se retrouver face à quelqu'un qui en sait autant ou plus que nous. Comment on peut faire quand on se retrouve dans cette situation ?

Elle met ainsi en avant les caractéristiques propres à l'oral public. Elle précise aux élèves que ces apprentissages doivent être réinvestis dans d'autres situations :

Les exposés que vous allez faire au fil de l'année sur différents sujets, c'est les faire de mieux en mieux. Là, c'est un travail de laboratoire qu'on fait pour après, faire des exposés sur les sujets que vous choisirez.

De façon générale, le mode d'intervention le plus important de PE2 (FSE) est de questionner ses élèves. Ce questionnement porte sur une définition de l'exposé afin de recueillir leurs représentations :

Un exposé c'est quoi pour vous exactement ?

Qu'est-ce qu'on fait quand on fait un exposé ?

Elle oriente l'attention des élèves sur la mémorisation du texte support et leur demande à plusieurs reprises de ne pas en faire la lecture. Ce support prend la forme d'une *fiche mémoire* organisée en quatre blocs thématiques (*titre, nom du personnage, présentation, origine ; ce qu'il faut savoir ; la légende*). Un élément de planification est ajouté par chacun des groupes sur ce support : un code couleur qui matérialise les tours de parole.

PE1 (OE) et PE2 (FSE) se distinguent particulièrement par la visée de leurs interventions. En effet, PE1 oriente ses élèves sur la minoration des contenus thématiques très peu évoqués et sur les enjeux de l'oral (pragmatiques et communicationnels). En mettant à distance le contenu, il semblerait qu'elle cherche à rendre visible à ses élèves l'apport de connaissances sur le genre mais également l'acquisition de compétences en langage oral. PE2 quant à elle, met en avant la planification du propos dans le but de communiquer des connaissances sur la mythologie : les héros, les monstres, leurs attributs, leurs relations.

5.3. La clôture de la séance : quels apprentissages sont réalisés ?

La clôture des séances d'enseignement prend généralement la forme d'un bilan qui permet de revenir sur les apprentissages visés et la compréhension par les élèves de la signification des activités.

Dans la classe de PE1 (OE), le bilan de la séance est axé sur des éléments de progression relatifs à la présentation des exposés :

Est-ce qu'il y a des choses qui ont progressé depuis nos premiers exposés ?

L'enseignante récapitule également les bilans successifs des précédentes séances, montrant ainsi les apprentissages réalisés. Elle rappelle deux objectifs bien distincts : nourrir le contenu thématique et développer des compétences orales :

Donc dans une première partie, on a collecté l'information ; dans une deuxième partie : organiser un peu tout cela pour le transformer en quelque chose qu'on va présenter à l'oral.

Des éléments saillants de l'oral sont mis en avant⁸. Ils ont été identifiés auparavant lors de visionnages de documents authentiques. Ces éléments permettent aux élèves de maintenir une attention orientée en fonction d'objectifs précis, comprendre et repérer la structuration de l'exposé, sa planification et ses enjeux de communication :

Et ils [les conférenciers] parlaient de choses qui ne nous intéressaient pas par rapport au sujet et là on s'était dit de bien faire attention de rester dans le sujet.

8. Exemples : la structuration et la planification de l'exposé, des éléments de type non-verbal et des éléments de type communicationnel. C'est surtout le volet pragmatique de l'oral qui est enseigné, volet concernant le rapport entre le code (la langue orale) et le contexte d'utilisation de ce dernier (Dumais, 2016).

Dans la classe de PE2 (FSE), il est difficile de repérer et de pointer des éléments de bilan. L'enseignante donne des conseils sur la présentation orale (gestion du temps, tours de parole, détacher le regard du support, parler fort) en s'appuyant sur la découverte et la lecture collective de la fiche-outil. Elle souligne l'importance des « mots-clés » pour construire le discours (10 occurrences du mot).

L'analyse des bilans des enseignantes tend à indiquer qu'elles n'ont vraisemblablement pas les mêmes objectifs. Chez PE1, la préparation d'une séquence visant un enseignement explicite de l'oral la conduit à distinguer clairement les deux ordres du langage écrit et oral, en donnant à l'écrit son rôle de support de l'oral. Le bilan de PE2 montre une concentration sur la mémorisation des informations relatives aux contenus thématiques à l'aide de mots-clés.

La conduite des séances par les enseignantes révèle ainsi des pratiques contrastées qui relèvent soit d'un enseignement de l'oral avec des connaissances sur le genre et des compétences orales clairement identifiées par PE1, soit de la pratique de l'oral avec des compétences orales travaillées incidemment comme par exemple les éléments de planification du contenu dans le but de le communiquer à d'autres.

6. DISCUSSION SUR LES MODALITÉS D'ARTICULATION DES DEUX PARADIGMES

La mise à distance du contenu thématique observée chez PE1 pour rendre visibles l'apport de connaissances sur le genre de l'exposé et l'acquisition de compétences en langage oral pose une nouvelle question pour la tâche complexe que les élèves auront à effectuer après la séquence d'enseignement. Ce sont en effet les élèves qui choisiront les thématiques qui n'auront que peu de lien avec les apprentissages faits à l'école et donc, peu de lien avec la culture commune de la classe. On peut s'interroger sur la place de contenus thématiques certes attractifs, pour motiver les élèves mais peu rentables pour apprendre de nouvelles connaissances dans le cadre des disciplines scolaires.

L'activité des élèves est orientée par PE2 selon des objectifs littéraires et culturels, comme l'indiquent son document de préparation et ses nombreuses interventions sur la mémorisation de contenus sur la mythologie à l'aide de mots-clés, et la préparation d'une affiche illustrant les informations à retenir et à dire. Elle permet enfin à ses élèves de se représenter l'enjeu communicatif de l'exposé dans le cadre d'une présentation orale des connaissances sur le thème, aux élèves des autres classes de l'école impliquées dans le projet littéraire.

Une triangulation des pratiques observées et des pratiques déclarées des enseignantes, au moyen d'entretiens, permettrait de conforter les premières données ou d'apporter des connaissances supplémentaires qui les enrichiraient (Sales-Hitier, Dupont, 2019).

CONCLUSION ET OUVERTURE

La question de la caractérisation de la mise en œuvre d'exposés est centrale pour distinguer les apprentissages que mènent les enseignants dans des situations langagières à l'école. L'analyse des pratiques observées dans les deux situations que nous avons comparées nous permet de repérer des éléments pour distinguer les deux paradigmes – *oral travaillé (forme scolaire de l'exposé)* – *oral enseigné (genre didactisé)*.

L'enseignante dont l'objectif déclaré est d'enseigner l'oral identifie les enjeux de l'enseignement de l'exposé. Elle discerne ce dont les élèves ont besoin pour le construire et leur donne des outils pour la mise en discours. Elle rend visible à ses élèves cet enseignement, notamment par la mise à distance du contenu thématique qu'elle tente d'isoler des objets d'enseignement de l'oral.

Pour l'enseignante qui fait réaliser des exposés dans un projet de littérature, le passage de la mémorisation des contenus thématiques à leur communication orale ne fait pas l'objet d'un travail spécifique comme si l'oral était un miroir de l'écrit. Cette approche scriptocentrée de l'exposé (19 occurrences des verbes ou noms « écrire/écriture », une occurrence « préparer un texte », une occurrence « noter ») demande une pratique d'expert de la part des élèves dont on attend qu'ils extraient des informations en listant des mots-clés afin de se détacher de la lecture d'un document écrit pour présenter oralement leur exposé.

Mais PE1 atteint-elle son objectif ? Les élèves, n'ayant pas choisi les sujets de ces exposés sur la mythologie grecque, perçoivent-ils cette exercisation comme faisant partie du processus d'apprentissage encore en cours ? Sont-ils sensibilisés à une élaboration progressive de l'oral de leur exposé à l'aide d'outils ? Quant aux élèves de PE2, valorisent-ils ou non l'apport de l'information et l'importance de la communiquer ? Pour répondre à ces interrogations, une nouvelle recherche qui s'appuierait sur l'analyse des entretiens avec les élèves pourraient avantageusement être mise en perspective avec cette analyse de pratiques enseignantes dans le but d'interroger la compréhension et la visibilité par les élèves de la situation (ce qu'ils pensent avoir fait, avoir appris, avoir repéré dans le continuum langagier de la classe).

Il resterait également à envisager, à l'aide d'une programmation spiralaire, quelles seraient les modalités de l'articulation du paradigme *oral*

travaillé – oral enseigné pour construire un continuum entre apprentissage et exercisation des connaissances sur les genres et des compétences orales.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1952/1979/1984). Les genres du discours. Dans *Esthétique de la création verbale*, traduction française d'Alfreda Aucouturier. Paris : Gallimard, p. 265-308.
- Bronckart, J.-P. (1998). *Le Fonctionnement du discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissages de l'oral, *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 36, p. 37-56.
- Dumortier, J.-L, Dispy M. & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé, s'informer et écrire pour prendre la parole en classe de la fin du primaire à la fin du secondaire*, Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dupont, P. (2020). Des genres scolaires disciplinaires du débat. *Les Cahiers Pédagogiques* (parution automne 2020).
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral, *Repères* n° 54, p. 141-166.
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné – oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé – oral enseigné, *Repères*, n° 54, p. 7-16.
- Dupont, P. (2011). Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires. *Actes du Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)* « Les contenus disciplinaires », coorganisé par Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF éditeur.
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2017) Forme scolaire : un concept trop séduisant ? In : A. Dias-Chiaruttini & C. Cohen-Azria (Ed.). *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : fondements d'un champ de recherche en cheminant avec Yves Reuter*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 153-167.
- Ministère De l'Éducation Nationale. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. Arrêté du 9/11/2015. Bulletin Officiel spécial, 26/11/2015. [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo>

special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html

- Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. *Recherches Pédagogiques*, n° 47. Paris : INRDP.
- Sales-Hitier, D. & Dupont, P. (soumis). Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ? Étude comparative de pratiques enseignantes. *Actes du 14^e colloque international de l'AIRDF*, Lyon du 27 au 29 août 2019, dans le cadre du Symposium *Pratiques déclarées, pratiques observées : quels apports et quelles limites pour la didactique du français ?*
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*, Lyon : Presses universitaires de Lyon ; Paris ; éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- Zahnd, G (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères*, n° 17, p. 41-54.