HAL open science

Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ?

Dorothée Sales-Hitier, Pascal Dupont

To cite this version:

Dorothée Sales-Hitier, Pascal Dupont. Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ?. 2020. hal-03004956

HAL Id: hal-03004956

https://hal.science/hal-03004956v1

Submitted on 13 Nov 2020

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Acte du 14e 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 ?

Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ?

Étude comparative de pratiques enseignantes

Dorothée Sales-Hitier, Pascal Dupont, Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Cette contribution 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 un même contenu thématique, la mythologie grecque. Dans la première classe, l'enseignante déclare enseigner le genre oral de l'exposé. Dans la seconde, l'enseignante fait réaliser des exposés à ses élèves sans objectifs spécifiques d'enseignement de l'oral. À partir de ces deux orientations d'activités convoquant l'exposé, il s'agira ici de caractériser ce qui différencie la mise en œuvre des séances dans l'un et dans l'autre cas. Pour cela, nous mettrons en regard les pratiques observées et les pratiques déclarées des deux enseignantes.

Mots clés

Didactique de l'oral, genre, exposé, pratiques enseignantes

Concepts didactiques

Genre oral scolaire disciplinaire, forme scolaire, pratiques déclarées, pratiques observées, secondarisation.

Présentation de l'étude

Cette étude propose une étude comparative de deux classes dans lesquelles les élèves réalisent des exposés dans le même sous-domaine disciplinaire du français, la littérature, et sur une même thématique, la mythologie grecque. Il s'agira d'analyser comment les deux enseignantes mettent en œuvre et mènent des séances d'exposés sur des personnages de la mythologie grecque en classe de cycle 3. Dans la première classe, l'enseignante a pour objectif déclaré d'enseigner le genre oral de l'exposé. Dans la seconde, l'enseignante fait réaliser des exposés à ses élèves sans objectifs spécifiques d'enseignement de l'oral.

1. Présentation de l'objet d'étude : oral pratiqué - oral enseigné à partir de l'exposé

1.1. L'exposé : une forme scolaire

L'exposé renvoie à une longue tradition scolaire, dans la perspective pédagogique de favoriser les échanges en classe. Il est présenté dans les Instructions Officielles (I.O) depuis plus de quarante ans comme une activité idéale pour rendre actifs les élèves et motiver la communication à partir de contenus thématiques attractifs et proches de leurs préoccupations Il fait partie, au même titre que la dictée ou la récitation, des formes scolaires. Hofstetter et Schneuwly (2017) 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 appartenant à la culture professionnelle des enseignants. Pour Guy Vincent (1980), la forme scolaire relève d'une situation socialisée d'enseignement et d'apprentissage. Elle se construit dans l'histoire au long cours du système scolaire, avec la visée d'une formation pour tous. Les formes scolaires peuvent se diffuser et devenir des pratiques récurrentes dans les classes sans être réellement questionnées ou didactisées. 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 apparait régulièrement dans les prescriptions institutionnelles, c'est souvent comme un dispositif de communication permettant de prendre en compte les centres d'intérêt des élèves et de motiver leur participation orale.

1.2. L'exposé pour enseigner l'oral

Par contre, 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 (Bakthine, 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.

En effet, en ce qui concerne l'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.

Dans les Instructions Officielles de 2015 consolidées en 2018, plusieurs genres oraux sont cités qui avaient été modélisés en 1998 par Dolz et Schneuwly (le débat, l'exposé, l'interview, la lecture à voix haute[1]). Le genre « exposé » est largement représenté dans ces programmes. Dix-sept occurrences du terme apparaissent du cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans) au cycle 4 (élèves de 12 à 15 ans) dans la discipline « français » et dans d'autres disciplines. Les enseignants sont invités à mettre en œuvre deux types de séance : des séances d'enseignement explicite de l'oral pour développer chez les élèves des compétences et d'acquérir des connaissances sur les genres (oral enseigné), et des séances qui n'ont pas nécessairement pour finalité l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises (oral pratiqué).

2. Problématique

Cette étude a pour but de de caractériser ce qui différencie la mise en œuvre de séances d'exposés dans deux classes. Il s'agira de déterminer quels éléments permettent de distinguer la forme scolaire de l'exposé, centrée essentiellement sur les relations sociales et les sujets apprenants, d'une situation d'apprentissage de l'oral où l'exposé est considéré comme un genre à enseigner avec des contenus de savoir propres à la didactique du français. Il conviendra d'examiner ce que cela implique dans les pratiques des enseignantes en rapport avec l'activité des élèves. Nous ne donnons la primauté ni à l'une, ni à l'autre de ces approches de l'exposé qui toutes deux peuvent trouver leur justification en contexte scolaire. Nous caractérisons et analysons, par l'observation, leurs spécificités ; puis, afin d'accéder à leur logique d'action, nous interrogeons les enseignantes sur leur pratique dans les deux situations.

3. Méthodologie

3.1 Contextualisation de l'étude

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 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. PE1 s'est acculturée à l'enseignement explicite de l'oral, et depuis deux ans déclare enseigner l'oral à partir des

[1] 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 ».

propositions inspirées de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998).

Pour mener cette étude, nous proposons dans un premier temps, une étude comparative des verbatims des enseignantes dans les deux situations. Ces verbatims sont 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 ?

Puis, dans un second temps, nous procédons à un recueil de données issues des pratiques déclarées qui renvoient au discours des enseignants sur leurs pratiques (à un « dire sur le faire » Clanet, Talbot, 2012). Nous faisons l'hypothèse que ces entretiens permettront d'étayer les éléments de réponses à nos questions de recherche. Le questionnement sera orienté comme suit : quel retour font PE1 et PE2 sur leur pratique durant cette séquence, notamment en ce qui concerne la distinction entre des tâches langagières et des tâches disciplinaires ? Quelle visibilité d'un enseignement de l'oral ont-elles ?

3.2 Chronologie de l'étude

● Temps 1 : pratiques observées

L'analyse portera sur les pratiques d'étayage (Bruner, 1983) de ces enseignantes dans les deux situations. Les données sont 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 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).

C'est la séance 8, dans une séquence de 12/15 séances, qui a été filmée.

● Temps 2 : pratiques déclarées

A l'issue des observations des pratiques en classe, nous procédons à des entretiens semi-directifs avec PE1 et PE2 afin d'accéder à leur logique d'action dans chacune des situations d'oral (FSE ou OE) et afin de recueillir des éléments nous informant sur leur visibilité d'un enseignement de l'oral. Cinq critères orientent le questionnement[2] :

1) Un retour sur la séquence d'enseignement.

2) les éléments de réflexion et de distanciation mis en place pour rendre explicite aux élèves un travail sur l'oral.

[2] Voir questionnaire pour les entretiens en annexe

3) La distinction entre les situations où l'oral est objet d'enseignement et outil dans les disciplines.

4) Les compétences travaillées et les obstacles identifiés lors de la séquence.

5) Les perspectives et projections pour un enseignement spécifique de l'oral.

4. Résultats

4.1 Analyse comparative des données issues des pratiques observées

Afin de favoriser la lisibilité de la mise en regard des deux situations, nous présenterons une sélection des verbatims réalisée à partir de nos trois critères d'observation sous la forme d'un tableau avant que d'en présenter l'analyse.

4.1.1 Verbatims sélectionnés de PE1 (Orale Enseigné) et de PE2 (Forme Scolaire de l'Exposé)

	PE1 OE (Oral Enseigné)	**PE2 FSE (Forme Oral de l'Exposé)**
Présentation aux élèves /identification des tâches langagières et disciplinaires	*1– D'abord, on a collecté l'information, puis on a organisé un peu tout cela pour le transformer en quelque chose qu'on va présenter à l'oral.* *2 - Comment on allait se présenter, comment ça allait se dérouler l'exposé : les trois parties ; le temps et la durée* *3 - Les conférences qu'on a regardées pour nous donner des idées d'amélioration, vous aviez une fiche d'observation.* *4 - Maintenant que vous avez fait vos deux étapes, 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 car on a cherché à s'améliorer sur les exposés. Qu'est-ce qu'il reste encore à améliorer ?* *5 - Les exposés que vous allez faire au fil de l'année, c'est les faire de mieux en mieux.*	*18 - On va se mettre en groupe pour les exposés. Qu'est-ce qui vous reste à faire ?* *19 - Après il reste à faire une présentation. En fait vous êtes presque prêts sur les affiches. Une fois qu'elles seront terminées ça va être quoi le travail suivant pour les présenter à toute l'école* *20-Pour aller dans les classes dans trois semaines, vous aurez une affiche et une présentation à faire. Il va falloir savoir ce que vous allez dire et ça, on ne l'a pas travaillé.* *21- Donc c'est ça qu'il nous reste à faire, on va commencer à travailler la présentation.* *22- Au lieu d'écrire à chaque fois tout le texte, vous mettez juste les mots clés.* *23- On va écrire un peu ce qu'on va dire même si vous n'écrivez pas tout.* *24- L'objectif de cet exposé ? Que les autres connaissent Cerbère. Donc l'exposé il est là pour présenter Cerbère. C'est ça que vous allez faire dans les classes.*

Etayage en cours de séance : les PE pointent-elles l' attention sur des contenus oraux spécifiques ?	*6 - Qu'est-ce que tu veux dire par « mettre en scène » ?* *7 - Donc vous avez décidé de certains éléments de mise en scène de votre exposé.* *8 - Ce n'est pas ce que tu as compris* (qu'il faut écrire sur la fiche d'observation), *c'est si tu as compris, il faut écrire ce qui t'a aidé à comprendre dans sa manière de le présenter.* *9 – Ici on donne des idées d'amélioration, comme par exemple, regarder le public, parler assez fort ou se présenter, faire un plan, une introduction, une conclusion…* *10 - Les exposés vous en ferez sur différents sujets, et de mieux en mieux.* *11- Pourquoi tu parles de pièces de théâtre ?* *12 - Là, c'est un travail de laboratoire qu'on fait pour après faire des exposés sur les sujets qu'on travaillera dans l'année.*	*25- Un exposé c'est quoi pour vous exactement ?* *26- On va pas lire on va écrire un peu ce qu'on va dire même si vous n'écrivez pas tout.* *27- On appelle ça faire un plan. Vous allez faire un plan de ce que vous allez dire sur Cerbère* *28- Il faut que vous sachiez ce que vous avez à dire. Vous n'avez pas besoin de l'affiche.* *29- On peut construire un outil qui va vous aider à vous rappeler de ce qu'on va dire. On peut écrire un peu comme sur internet, des mots clés* *30- C'est encore une phrase, raccourcissez.* *Par exemple : exposé- mythologie grecque- Minotaure*
Clôture de séance : quels apprentissages visés ?	*13 - Est-ce qu'il y a des choses qui ont progressé depuis nos premiers exposés ?* *14 - Là on est dans articuler, donc ça c'est encore à améliorer.* *15 - Si on commençait un exposé comme ça : bonjour, je vais vous parle de ça, ça veut dire qu'on ne fait pas trop attention* (aux auditeurs). *Alors que quand on dit je m'appelle un tel et je vais passer la parole à un tel, et bien ça veut dire : il y a des personnes devant nous !* *16 - Toi ce que tu trouves positif c'est qu'ils se sont tous présentés, ils ont tous dit pourquoi ils étaient là et ils ont utilisé des bons mots comme par exemple « je passe la parole à ».* *17 - Les choses importantes que l'on avait noté dans les introductions, au milieu, dans la présentation de l'exposé et dans la conclusion, dans la manière de présenter leur exposé, ce qui nous semblait bien intéressant.*	Lecture d'une fiche-outil collective *31- Au début il faut parler fort.* *32- Il faut mettre l'affiche au tableau* *33- Puis, je présente l'exposé en quelques phrases.* *34- Je ne dépasse pas 15 minutes d'exposé.*

4.1.2 Analyse du verbatim de PE1 (Oral Enseigné)

PE1 enrôle les élèves en reprenant les étapes des apprentissages déjà réalisés (1-2) : préparation de la structure de l'exposé (éléments de planification) – présentation des exposés (prestations orales) – observations (de conférences d'experts et de premiers exposés des élèves) outillées de fiches d'observation (3) – repérage et pointage des éléments oraux à améliorer (construction d'une affiche collective). Deux tâches principales sont évoquées : - présenter son exposé censé être plus abouti après les apprentissages réalisés en amont (4) ; - utiliser

(pour les élèves auditeurs) une grille d'observation sur laquelle il faut écrire ce qui aide ou ce qui gêne la compréhension de l'exposé. Les consignes portent assez systématiquement sur « l'amélioration » des exposés déjà réalisés (4-5) (trois occurrences relevées) en lien avec les contenus oraux dégagés à l'issue du visionnage de conférences. En cours de séance, PE1 relance et focalise l'attention des élèves sur des dimensions pragmatiques de l'oral (6-7) et intervient pour maintenir l'orientation sur des contenus oraux en distinguant la compréhension de l'information thématique elle-même, (contenu disciplinaire sur la mythologie) de la compréhension de ce qui favorise la communication de l'information (8). Elle pointe plus spécifiquement l'attention sur des contenus oraux (9) à réinvestir dans d'autres situations d'exposés (10) et transférables à d'autres situation d'oral (11). Enfin, elle met à distance le contenu thématique de cette séquence sur la mythologique pour mettre en valeur les contenus oraux (12). Le bilan de la séance est axé sur des éléments de progression relatifs à la présentation des exposés (13) : - Des éléments saillants de l'oral sont cités (14) : ils ont été identifiés dans les séances précédentes (visionnages de conférences d'experts) : comprendre et repérer la structuration de l'exposé (17), sa planification et ses enjeux de communication (15), repérer les structures langagières de présentation, d'introduction, de déroulement ou de conclusion (16-17). Chaque élément a fait l'objet dans les précédentes séances d'une attention orientée et sont rappelés sur les traces écrites collectives.

4.1.3 Analyse du verbatim PE2 (Forme Scolaire de l'Exposé)

En début de séance, PE2 annonce les tâches chronologiquement : terminer les affiches (A3 support à la présentation orale présentant le contenu thématique des exposés sous forme de textes, de dessins, de photographies), se mettre en groupe pour commencer à préparer la présentation orale qui aura lieu les semaines suivantes (18-19). Les tâches depuis le début de la séquence sont en effet consacrées à la préparation de cette affiche (cinq occurrences du mot relevées). La tâche annoncée pour cette séance (20-21) concerne la « présentation », ce qui s'avère être un travail sur la production orale distincte du précédent travail fait sur l'affiche écrite, support du contenu thématique. Pour ce faire, PE2 propose une nouvelle tâche écrite (22-23) de planification. Elle oriente l'attention des élèves sur la mémorisation des contenus (28) en proposant de nouveaux outils écrits (26) : des mots-clés (29-30) et des éléments de planification (27). Pour cela, elle questionne l'enjeu de l'exposé (25) mettant ainsi, en avant la communication des connaissances littéraires (24). Elle termine enfin la séance par une lecture collective d'une fiche-outil projetée au tableau qui reprend des éléments oraux à retenir pour réaliser une présentation orale (gestion du temps 34, organisation et tours de parole 32-33, détacher le regard du support, parler fort 31).

4.1.4 Conclusion des deux analyses

Lors du début de la 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. Au cours de la séance, PE1 oriente ses élèves sur la minoration des contenus thématiques et évoque des enjeux de l'oral

(pragmatiques et communicationnels) et des contenus oraux spécifiques[3]. PE2 interroge les représentations sur la connaissance du genre et permet une planification du propos dans le but de communiquer des connaissances sur la mythologie : les héros, les monstres, leurs attributs, leurs relations. Chez PE1 au moment du bilan, 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 la prise en compte d'éléments oraux et propose la mémorisation des informations relatives aux contenus thématiques à l'aide de mots-clés (10 occurrences du mot).

4.2 Analyse comparative des données issues des pratiques déclarées

Rappelons que nous procédons dans un second temps à des entretiens semi-directifs avec PE1 et PE2 pour recueillir ces données avec une grille consultable en annexe[4] .

Les deux enseignantes distinguent dans leurs déclarations, différents moments d'oral dans la classe et semblent se repérer dans le continuum langagier. Elles montrent toutes les deux une connaissance fine et une lecture approfondie des Instructions Officielles mais souligne un manque d'outils méthodologiques dans les ressources ministérielles. Les obstacles identifiés pour un enseignement de l'oral sont également similaires (le manque de temps, d'outils, de programmation, le problème de dispositif…). Ces données ne permettent de caractériser les deux situations. Trois critères sont retenus : le retour sur la séquence, l'explicitation aux élèves du travail sur l'oral et l'identification des compétences travaillées.

4.2.1 Retours sur la séquence/séance

Pour PE1, les exposés avec un contenu imposé - la mythologie grecque - sont des exposés intermédiaires permettant d'aboutir à une situation plus complexe où les élèves choisiraient et maitriseraient la thématique - *pour faire nos exposés on allait d'abord avoir un thème imposé qui était la mythologie : c'était une évaluation initiale : l'objectif c'était de comprendre qu'est-ce que c'est qu'un exposé.*

L'objectif des exposés sur la mythologie grecque est déclaré par PE2 comme un objectif littéraire visant la construction du sujet lecteur – *on avait décidé qu'on travaillait la mythologie et que chacun* (équipe du cycle 3 dans l'école) *y rentrait comme il avait envie avec les élèves et que ça allait donner lieu à des pièces de théâtre de l'écriture de la lecture et en fait quand tu as parlé des exposés, je me suis dit moi mon entrée ça va être ça.*

4.2.2 Rendre explicite aux élèves un travail sur l'oral

PE1 explique comment rendre son enseignement visible aux élèves en mobilisant leur conscience disciplinaire (Hassan, R & Lahanier-Reuter, D, 2013) – *je leur ai demandé ce que langage oral évoquait pour eux – j'ai créé*

[3] 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).

[4] Voir questionnaire pour les entretiens en annexe

une étiquette Langage oral dans l'emploi du temps de la classe. Elle expose les éléments de réflexivité et de métacognition (vidéos d'experts, fiches d'observation, classeur avec un onglet *langage oral*). De plus, elle repère des éléments de secondarisation - *j'ai l'impression que concernant les exposés sur la mythologie dans cette première phase, ils n'ont pas encore fait le pas de côté car les exposés n'étaient pas très réussis- c'est* (les documents d'experts) *ce qui permet de leur faire comprendre qu'on est en train de travailler sur la forme.* Enfin, elle distingue des moments d'exercisation et d'enseignement - *travailler l'oral finalement c'est ce qu'il faudrait justement que je fasse un peu plus dans des séances où je me dis qu'il faudrait faire quelque chose de plus systématique* – posant ainsi la question d'une nécessaire progression des compétences orales.

Rendre explicite l'enseignement de l'oral c'est, pour PE2, apporter des connaissances sur le genre - *je me suis dit il faut revenir quand même sur : à quoi ça sert de présenter un exposé ? Pourquoi est-ce qu'on fait ça en fait ? Pourquoi est-ce qu'on prépare les élèves à cet exercice-là ?* – et la mémorisation d'un texte support en utilisant une procédure experte (des mots-clés) permet aux élèves de caractériser la tâche comme une tâche orale - *en fait j'ai cherché comment on pouvait ramener les enfants sur la présentation en sortant du support - ils avaient commencé à écrire tout ce qu'ils allaient dire - Voilà, vous me donnez les mots.*

4.2.3 Les compétences travaillées

PE1 souligne des contenus oraux dans les compétences qu'elle a travaillé avec ses élèves : s'emparer des structures langagières, se présenter, structurer son propos- *il y en a beaucoup, qui commencent vraiment à structurer* [le propos] *quand ils parlent par exemple là j'ai fini, je vais passer à autre chose.* Elle évoque le caractère transversal des compétences orales réinvesties par les élèves dans d'autres situations : - *c'est vraiment transversal cette interaction avec un auditoire car ça a changé les prises de parole : un élève qui va lire quelque chose et qui est complètement dans sa bulle et je le vois en poésie, ça a beaucoup changé au fil de l'année.*

PE2 rend compte des apprentissages des élèves durant la séquence : Construction de l'affiche support exposé : - *je suis très contente parce qu'il y a une part artistique chez ces enfants-là qui s'exprime mieux encore sur une présentation papier ;* la lecture et la réécriture de l'affiche et sa mémorisation, la prise en compte de l'auditoire.

4.3 Apports des deux types de données : pratiques déclarées-pratiques observées

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. Cependant, La didactisation du genre sans enjeu pragmatique, donne lieu à un exercice que les élèves n'investissent pas réellement, qu'ils soient en production ou en réception. Cela pose une nouvelle modalité d'articulation des deux paradigmes (forme orale de l'exposé et enseignement de l'oral) : quel choix du contenu thématique ? C'est en effet, pour la tâche complexe de réinvestissements des apprentissages, les élèves qui choisiront les thématiques sans lien avec les apprentissages faits à l'école et donc, étrangers à la culture commune de la classe. L'enseignante identifie dans ses déclarations

cet obstacle, notamment celui d'enseigner le langage oral « hors sol » puisque les exposés sur la mythologie, prétexte à l'enseignement de l'oral et non à une approche littéraire avec des connaissances à transmettre aux auditeurs sont, selon elle, totalement *désincarnés*.

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 scripto-centrée 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. Ce sont ces compétences qui sont visées et valorisées par l'enseignante qui explique « *qu'ils* (les élèves) *s'en sont bien sortis* » et que le projet est réussi.

5. Conclusion

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'étude réalisée nous permet de repérer des éléments pour distinguer les deux paradigmes - oral enseigné et forme scolaire de l'exposé – et d'envisager des modalités d'articulation entre les deux comme notamment la secondarisation et le contenu thématique.

La conduite des séances par les enseignantes et les déclarations de ces dernières, révèlent ainsi des pratiques contrastées qui relèvent soit d'un enseignement de l'oral avec des connaissances sur le genre et des compétences orales 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 mais aussi, une interrogation sur la définition du genre exposé. 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, nous mesurons l'intérêt qu'il y aurait à articuler des situations d'exercisation des élèves et des situations d'apprentissage où l'oral s'enseignerait dans un continuum (Dupont, Grandaty, 2016). 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.

Il serait pertinent de mettre en perspective cette analyse avec la compréhension et la visibilité des élèves dans les deux situations d'apprentissage. En effet, les élèves de PE1, 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 ?

Bibliographie

Bru M. Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. In : Revue française de pédagogie, volume 138, 2002. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. pp. 63-73

Bakhtine, M. (1952-1979-1984). Les genres du discours. Dans *Esthétique de la création verbale*, Traduction française d'Alfreda Aucouturier. Paris : Gallimard, 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

Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. Phronesis, 1(3), 4–18. https:// doi.org/10.7202/1012560ar

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral, Paris : ESF éditeur.
Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissages de l'oral, *Les dossiers des Sciences de l'Education* N°36/2016/l'enseignement de l'oral à l'école, 37-56.

Dupont P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral, *Repères*, 54, 141-166.

Dupont P., Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique orale travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.

Fortin, M.F & Gagnon, J. (2015). Fondement et étapes du processus de recherche ; Méthodes quantitatives et qualitatives. 3e édition, Quebec : Chenelière éducation.

Giroux, S. & Tremblay, G. (2009). Méthodologie des sciences humaines ; La recherche en action, 3e édition, Quebec : ERPI.

Hassan, R & Lahanier-Reuter, D (2013). Questions de méthodes, In Cohen-Azria, D, Lahanier-Reuter, D & Reuter, Y, *Conscience disciplinaire, Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*, pp. 32-33. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Hofstetter, R & Schneuwly, B (2017). *Forme scolaire : essai d'historicisation critique.* Conférence inaugurale du colloque « La forme scolaire prisonnière de son succès » Université Lyon 2 29-20 juin 2017
En ligne https://www.alumnilyon2.fr/article/-podcast-la-forme-scolaire-prisonniere-de-son-succes/05/09/2017/495

Ministère De l'Education 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

Poisson, Y. (2011) La recherche qualitative en éducation, s.l. Presses de l'Université du Québec

Talbot, L. (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », Questions Vives [En ligne], Vol.6 n°18.

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. *In Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°17 pp. 41-54, Année 1998, n°17 pp. 41-54

Annexes

Questionnaire support aux entretiens avec les enseignantes

	Variables	Questions
Q1	Déroulement de la séquence/séance	Comment avez-vous mis en place ces exposés en classe ? *Qu'avez-vous pensé de ce travail ? Est-ce que vous le faisiez déjà ?*
Q2	Rendre le travail sur l'oral explicite aux élèves	*Comment vous vous y êtes pris pour faire percevoir aux élèves qu'il s'agissait d'un travail sur l'oral ? Qu'est-ce qu'il faudrait pour cela ?*
Q3	Distinction entre des situations où l'oral est objet d'enseignement et outil dans les disciplines	*Est-ce que vous avez distingué ce moment d'autres moments où les élèves échangent en classe (si oui comment) ?*
Q4	Compétences travaillées	*Quelles sont les compétences que vous pensez avoir travaillées ?*
Q5	Obstacles identifiés dans la séquence ; dans l'enseignement de l'oral en général	*Quelles sont les obstacles que vous pensez avoir identifiés ?*
Q6	Envisager l'oral comme un enseignement spécifique	*Comment voyez-vous l'organisation du travail dans le sous-domaine de l'oral puisqu'il faut faire maintenant des séances explicites dans l'année scolaire ?*
Q7	Autres remarques	*Comment voyez-vous les choses ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que vous pensez que dans l'EDT il doit y avoir une plage horaire spécifique ?*