

L'EXPOSÉ ORAL, UN OUTIL POUR TRANSMETTRE DES SAVOIRS

Gabriela ZAHND
Neuchâtel, Suisse.

Résumé : Cette contribution fait partie d'un projet plus large de recherche sur l'enseignement de l'expression orale. Dans ce cadre, nous avons conçu et expérimenté des séquences didactiques relatives à divers genres oraux tels que le débat, l'interview, l'exposé, etc. Nous allons focaliser notre attention sur les premiers résultats concrets de l'enseignement de *l'exposé*, au niveau de la 8^{ème} année scolaire, organisé en un plus vaste projet d'enseignement / apprentissage en classe de français. Après un bref cadrage théorique et une définition du *modèle didactique* du genre oral qui nous intéresse, nous poserons un regard sur le fonctionnement de l'enseignement, présenterons notre *séquence didactique*. Enfin, nous évoquerons quelques problèmes que pose la didactique de ce genre oral, comme par exemple la question des contenus ou celle de la place à donner à l'écrit dans un enseignement de *l'exposé oral*.

1. DÉLIMITATION DE LA PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Le présent article met en lumière les résultats d'une recherche soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) (1) et la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), portant sur l'enseignement de l'expression orale pour répondre ainsi aux besoins de rénovation de l'enseignement du français à l'école obligatoire en Suisse francophone.

Les courants actuels de rénovation de l'enseignement du français en Suisse insistent sur l'importance de la langue orale et de la communication. Pourtant, à l'observation des manuels et des programmes d'enseignement romands, il apparaît un décalage très net entre la pauvreté ou l'inexistence même des moyens pour enseigner l'oral et l'abondance et la diversité de matériaux linguistiques pour l'enseignement de l'écrit et, surtout, de la grammaire. La recherche exploratoire dont il sera question ici essaie, en effet, d'évaluer des potentialités concrètes d'un enseignement méthodique de l'oral et de fournir aux élèves et aux enseignants des outils, comme il en existe pour l'écrit, pour sortir l'oral de sa situation de « *parent pauvre* » (Perrenoud, 1991) de l'enseignement du français. Autrement dit, il s'agit ainsi de désambigüiser le statut de l'oral qui, de moyen obligé et pratique banale dans la relation pédagogique, doit se constituer en objet d'intervention didactique.

Dans la mesure où la maîtrise de l'oral joue un rôle très important dans les échanges langagiers dans lesquels les locuteurs sont sans cesse impliqués tant dans leur vie professionnelle que personnelle et dans la mesure où l'école ne représente pas un espace clos par rapport aux comportements langagiers, celle-ci, comme le souligne E. Roulet (1991) en référence à P. Bourdieu, doit tenir compte des exigences des diverses situations d'interaction sociale, « des contraintes de ce marché linguistique » afin de ne pas pénaliser les élèves mais élargir leur répertoire verbal et le structurer en fonction de leurs futurs besoins langagiers d'adulte.

Cette contribution s'inscrit dans le cadre théorique de l'interactionisme social (Schneuwly et al., 1996, 1997) qui postule que la construction des capacités langagières orales se fait en confrontation à des pratiques langagières sociales de référence. Dans cette perspective, un enseignement méthodique de l'oral ne peut être envisagé sans considérer les diverses formes de communication publique qui deviendront autant d'objets d'apprentissage. Ainsi, l'enseignement / apprentissage de l'expression orale passe pour nous par l'appropriation de *genres oraux publics* de la communication. Comme l'ont déjà précisé Schneuwly et Dolz (1996, 1997), ces genres pourraient être qualifiés de *formels* dans la mesure où ils sont produits dans des institutions de la vie publique. Fortement conventionnalisés et normés en ce qui concerne leur structure, ainsi que les formes et les procédés langagiers auxquels ils font appel, ils se distinguent des manifestations de l'oral informelles, plus spontanées, quotidiennes ou limitées à un enseignement / apprentissage incident, indirect et qui reste difficile à contrôler.

Néanmoins, l'enseignement de l'expression orale que nous préconisons - à travers les genres oraux publics - et celui de l'*exposé* en particulier, nécessite l'interface ou l'intermédiaire d'un *modèle didactique* qui en détermine les caractéristiques et dimensions enseignables. Un modèle didactique se construit dans un mouvement dialectique - qu'il importe d'évoquer ici car cette particularité explique l'ambiguïté inhérente à notre démarche expérimentale et justifie l'apparition de problèmes en cours de route - entre les différentes réalisations sociales que l'on connaît d'un genre, les savoirs théoriques à son propos et les conclusions découlant de l'observation du fonctionnement de l'enseignement dans des classes expérimentales. La didactique d'un *genre public* oral ne peut donc pas perdre de vue ni les objectifs assignés à l'enseignement, ni les capacités et les limites des élèves.

L'enseignement de l'*exposé*, à côté du *débat*, de l'*interview* et de la *lecture à d'autres*, élaboré autour des notions de *modèle* et de *séquence* didactiques, a ainsi fait l'objet d'une expérimentation que nous nous proposons de décrire.

L'hypothèse de départ est qu'il est pertinent d'envisager, dans le cadre des leçons de français, un travail suivi, organisé en un plus vaste projet d'enseignement/apprentissage, visant une acquisition et une structuration de savoirs et de savoir faire nouveaux et préexistant, relatifs à la maîtrise de l'*exposé*. Ceux-ci, étant donné la fonction de l'*exposé* par rapport aux apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sa fonction dans la construction et la communication d'un

savoir, peuvent alors être librement transférés, au gré de besoins des élèves, dans d'autres disciplines scolaires.

L'expérimentation de cet enseignement s'est déroulée dans quatre classes, représentant les différentes filières (moderne, scientifique, classique, préprofessionnelle) de la 8ème année de l'école obligatoire (école secondaire) de Neuchâtel. Toutes les leçons ont été enregistrées et parfois filmées et chaque enseignant était invité à tenir un « cahier de bord ». Deux des classes ont fait l'objet d'une observation constante par un chercheur. La séquence s'étendait sur environ 13 unités d'enseignement.

2. POURQUOI ENSEIGNER L'EXPOSÉ ORAL ? MOTIVATIONS ET OBJECTIFS

Le développement de l'expression orale constitue une des finalités importantes de l'école obligatoire en Suisse. Cependant, l'école actuelle se contente le plus souvent de suggérer des situations variées pour pratiquer l'oral sans fournir de moyens d'enseignement susceptibles de favoriser sa maîtrise effective.

Dans ce contexte, *l'exposé* représente une de ces « situations » et occupe une place importante dans des pratiques de classe. Une enquête conduite en Suisse romande auprès des enseignants de 6ème année (De Pietro et M. Wirthner, ici même) nous apprend par exemple que 51 % des enseignants y recourent *souvent* ou *très souvent* et qu'elle figure au 5ème rang parmi les 21 activités proposées dans le questionnaire (2). En outre, lorsqu'ils ont à choisir dans cette liste d'activités, ces mêmes enseignants indiquent *l'exposé* comme l'activité la plus utile pour développer la maîtrise de l'oral. *L'exposé* constitue aussi une activité bien appréciée : tel qu'il est pratiqué en Suisse, il représente souvent un espace de liberté, valorisant pour les élèves, où ils peuvent parfois parler d'un sujet qui leur tient à coeur, par rapport auquel ils s'engagent et qu'ils ont envie de présenter à leurs camarades. Enfin, la didactique peut exploiter *l'exposé* comme un outil privilégié d'apprentissage et de transmission de contenus diversifiés, dans diverses disciplines, nécessitant toutefois d'être structurés selon un cadre spécifique fourni par le genre textuel et travaillé en classe de français (cf. hypothèse).

Toutefois, si *l'exposé* relève d'une longue tradition et n'est pas inconnu des élèves et des enseignants, tant dans des leçons de français que dans d'autres disciplines, comme par exemple en sciences, il est le plus souvent pratiqué sans qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que sa construction langagière fasse l'objet d'activités en classe, sans que des stratégies concrètes d'intervention et des procédures explicites d'évaluation soient mises en oeuvre. *L'exposé* reste de ce point de vue une activité largement traditionnelle dans laquelle, pour toute pédagogie, les acquis antérieurs des élèves, voire leurs « dons », quand ce n'est pas tout simplement l'aide des parents au moment de la préparation, viennent s'exposer devant la classe. C'est pourquoi, parmi les nombreux *genres oraux* qu'il serait utile de travailler en classe, *l'exposé oral* a été choisi pour notre expérimentation. Nous avons donc essayé de construire

des démarches d'enseignement méthodiques, systématiques, qui contribuent réellement à faire accéder les élèves à une maîtrise effective du genre. L'objectif et le défi de la séquence didactique que nous avons conçue consistaient donc à proposer une série d'activités de réflexion, d'écoute, de manipulation et de production destinées à développer des capacités linguistiques et discursives des élèves, relatives à un genre oral spécifique.

3. UN MODÈLE DIDACTIQUE D'EXPOSÉ

Pour enseigner *l'exposé*, il est indispensable de déterminer les caractéristiques fondamentales du genre en fonction desquelles sera établi un projet d'enseignement / apprentissage au cours d'une séquence didactique. Partant de l'hypothèse que *l'oral s'enseigne*, il est nécessaire de proposer aux élèves un répertoire de moyens langagiers, de techniques spécifiques qui deviendront des objets d'apprentissage ou d'intervention didactique au cours des activités en classe.

Ainsi, pour satisfaire à ces fins didactiques, les définitions des dictionnaires (p. ex. Le Robert) permettent déjà de mieux distinguer *l'exposé* des genres qui lui sont apparentés : de la *communication*, dont il est spécifié qu'elle se tient « devant une société savante », du *compte rendu*, pour lequel l'idée de relation, de rapport, de récit devient primordiale et, surtout, de la *conférence* et du *discours* pour lesquels, si la thématique peut être la même, la dimension publique — représentationnelle, ou rituelle, dirait Goffman (1987) (3) — devient prégnante. Le terme même de *conférence* chez Goffman soulève d'ailleurs une ambiguïté, désignant « tantôt un texte prononcé, tantôt l'événement social dans son ensemble », avec tout ce qui relève de la fête ou du caractère profondément rituel de la représentation. *L'exposé oral* en classe, tout en tenant compte de l'interaction qui le sous-tend, nous paraît pour sa part dépourvu de sa « valeur de célébration », de ce « tralala social », (Goffman, 1987, p. 174). De cette façon, il est possible de parvenir à une définition opératoire de ce qui détermine *l'exposé* en tant que genre utile et enseignable. On considère donc *l'exposé oral* comme un genre discursif public, relativement formel où, en reprenant la terminologie de Bronckart (1985), dans *un espace-temps de l'acte de production, l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel*. Autrement dit, pour lui transmettre des informations, un savoir, etc. Il s'agit donc d'un discours en situation, principalement *monologal* (E. Roulet et al., 1985), d'une certaine longueur et dans lequel il est essentiel de tenir compte des paramètres de la situation de sa production (le destinataire, le but, etc.).

Pour préciser davantage ces définitions et afin de pouvoir mettre sur pied des interventions didactiques concrètes, il est indispensable de « théoriser » *l'exposé* en tant qu'un lieu de recoupement des plans *contextuels* et *textuels*. D'un point de vue *contextuel*, *l'exposé* représente une situation qui réunit des acteurs sociaux d'un statut inégal (un exposant et son public) et où l'énonciateur, par son discours, tend à aplanir la dissymétrie initiale des savoirs relativement à l'objet traité. Tout au long de son action langagière, l'exposant tient compte du destinataire, de son savoir préexistant, de ses attentes ou de son

intérêt qu'il doit essayer d'éveiller et de maintenir moyennant des stratégies discursives et oratoires appropriées. Le contexte de communication où un exposé se réalise devra notamment être pris en charge et géré par l'énonciateur tout au long de l'acte de production de l'exposé et, conséquemment, celui-ci déterminera certains choix de stratégies linguistiques et discursives à adopter.

Le système *discursif*, c'est-à-dire un répertoire de formes et d'opérations linguistiques spécifiques à un genre de texte, intriquées au contexte d'énonciation et de communication, représente un autre niveau d'actualisation d'un exposé. Parmi les opérations relatives à la mise en forme discursive on peut indiquer :

- des opérations de cohésion thématique assurant l'articulation de différentes parties thématiques, permettant de distinguer au sein des séries thématiques les idées principales des idées secondaires et qui nécessitent une maîtrise des marqueurs de structuration de discours, des organisateurs temporels tels que par exemple des adverbess ;
- la gestion du système verbal et plus précisément l'emploi pertinent des temps futurs (distinction futur proche et futur simple dans l'annonce des parties de l'exposé : *je vais parler maintenant de...*) ;
- l'introduction des exemples pour illustrer, clarifier ou légitimer le discours, pour assurer la bonne réception du discours par le destinataire.

La préparation et la production de l'exposé mobilisent donc des savoirs et des savoir-faire divers, relatifs à ses dimensions cognitives, linguistico-discursives, et contextuelles et concernant la transmission d'un contenu référentiel - objet d'un exposé, la maîtrise d'un répertoire de formes et d'opérations linguistiques sollicitées spécialement par ce genre de texte, ainsi que la régulation de la situation de communication particulière dans laquelle il se réalise.

4. L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'EXPOSÉ PAR SÉQUENCE ; DESCRIPTION D'UNE DÉMARCHE DIDACTIQUE

L'enseignement de l'expression orale doit s'inscrire pour nous dans un plus vaste projet d'enseignement / apprentissage soit dans une *séquence didactique* constituée de modules d'enseignement - intercalés entre une production initiale et une production finale des élèves - permettant d'aborder des objectifs didactiques en relation aux divers aspects du modèle didactique de l'exposé. Chaque module devient en fait un atelier centré principalement sur une des dimensions de l'exposé oral ou sur un objectif précis. En décomposant les difficultés, on cherche ainsi à la fois à échelonner les apprentissages et à sensibiliser les élèves à ses différentes dimensions liées aux *niveaux d'opérations* (Bronckart, 1985) impliquées dans la réalisation d'un tel texte.

Compte tenu du modèle didactique de l'exposé et de l'observation des difficultés initiales des élèves, les objectifs didactiques généraux, visés dans la séquence, intégrés dans un projet communicatif et abordés dans les divers modules, peuvent être résumés de la manière suivante :

- prise de conscience et gestion de la situation de communication et d'énonciation d'un exposé (but, destinataire, etc.) ;
- exploitation de sources d'information diverses (transparents, enregistrements, etc.) ;
- prise de conscience des éléments extralinguistiques : l'importance de la voix, de l'attitude corporelle, etc. ;
- planification, structuration d'un exposé ;
- introduction d'exemples explicatifs et illustratifs ;
- développement d'une compétence métadiscursive : en particulier il s'agit d'une capacité d'explicitation de la structure de l'exposé (sollicité, par exemple, au moment de la présentation d'un plan, d'une conclusion ou d'une clôture), d'une capacité de marquer les changements de niveau dans le discours, d'explicitier le point de vue adopté.

La démarche d'enseignement / apprentissage de l'exposé oral que nous proposons exploite des matériaux spécifiques et procède par étapes, décrites par Schneuwly et al. (1996,1997), telles que *constitution de corpus de textes* de référence répondant aux situations de communication publiques (des exposés sous forme audiovisuelle et parfois transcrits) ; *écoute de textes oraux* (par exemple, des interviews, que nous avons enregistrées, sur la représentation du français de Suisse romande chez les différentes catégories de locuteurs, des fragments d'exposés, sous la forme audio et vidéo, mettant en valeur une introduction, un plan, etc.) avec un guidage à l'aide de feuilles d'écoute ou de constats ; *divers exercices de production simplifiée* où les élèves s'exercent à mettre en pratique des conduites linguistiques et discursives bien ciblées ; et enfin une *analyse*, par les élèves eux-mêmes, de *productions propres* enregistrées et devant en principe faire apparaître des progrès accomplis.

4.1. Articulation autour d'un double projet : communicatif et didactique à la fois

Le point de départ, permettant de mettre en place un projet d'enseignement et d'entamer la séquence, est l'observation des capacités existantes des élèves et la discussion de leur difficultés. Plus concrètement, dans l'expérience en question, en travaillant en petits groupes, les élèves produisent un schéma d'exposé sur une variante du thème « le français en Suisse ». L'enseignant introduit alors une discussion commune visant une évaluation des productions entendues, tant du point de vue de la forme que du contenu. On découvre ainsi que les problèmes majeurs des élèves sont liés à la *planification* du texte (4), constatation qui n'a fait que renforcer l'hypothèse d'un travail nécessaire dans le cadre d'un projet plus global d'enseignement de l'exposé en classe de français.

Etant donné la fonction de l'exposé dans la transmission des savoirs, ainsi que notre volonté d'intégrer cet enseignement dans un projet communicatif, la séquence obéissait à une double visée, communicative et didactique à la fois. Il s'agissait donc pour les élèves, d'une part, de s'exercer à produire un exposé, d'acquérir une maîtrise de procédés langagiers qui le caractérisent et, d'autre part, de transmettre un « vrai » savoir ou d'agir sur les connaissances des élèves. Afin de satisfaire à ce double objectif, la question du contenu référentiel

prenait une importance primordiale. Nous avons donc proposé aux élèves de traiter un thème pertinent pour les leçons de français et qui mérite d'être approfondi dans le cadre de l'école, soit « le français en Suisse romande » dans une approche sociolinguistique, qui s'intéresse à la variation sociale et géographique du français des Suisses. Les groupes d'élèves reçoivent à cet effet divers matériaux (textes simplifiés ou adaptés de spécialistes, enregistrements, coupures de presse) et doivent, parallèlement au déroulements des modules en classe, construire progressivement leur exposé en intégrant dans leur démarche ce qu'ils apprennent sur les aspects plus techniques, linguistiques et discursifs du genre.

4.2. Une séquence didactique composée de six modules d'enseignement

Après une *mise en situation* initiale qui consiste en une introduction du thème sur la base d'un document vidéo, déclencheur d'une discussion, et après une présentation et une discussion des premières productions d'élèves, suivront des modules ou des ateliers mis en place pour traiter tous les problèmes que présuppose la maîtrise de l'exposé. Sans pouvoir entrer ici dans les détails des hypothèses et des motivations de tous les choix, nous nous limiterons à donner une synthèse de tous les modules, mais fournirons, dans le prochain chapitre, une description exhaustive de l'un d'eux visant l'apprentissage des procédés de structuration.

Ainsi, les modules de notre séquence étaient les suivants :

— Atelier 1 : *Expliquer*. Observation d'un document audio (ce que nous dénommons *oral social de référence*) et reconstruction d'un schéma de l'explication sur la base d'une *feuille de constat*.

— Atelier 2 : *Utiliser divers supports pour mieux transmettre son message*. A partir d'une observation approfondie de ce même document, cette fois sous forme vidéo, les élèves observent l'importance de l'utilisation de supports matériels divers (graphiques, tableaux, enregistrements, etc.), les contraintes d'une telle utilisation et la manière de la rendre efficace. Ils produisent ensuite eux-mêmes un discours explicatif, tout en exerçant le recours à des supports divers.

— Atelier 3 : *Ajuster sa voix — adapter sa posture — utiliser les gestes*. La voix, le regard, le geste, utilisés en liaison avec l'organisation sémantique et énonciative du discours, jouent un rôle important dans l'exposé. Un exercice d'observation et quelques activités, légères et ludiques (mise en condition de l'appareil phonatoire par le biais d'amusettes phonétiques, présentation de brefs fragments d'exposés en faisant attention à la voix et aux gestes), permettent d'y sensibiliser les élèves.

— Atelier 4 : *Écouter et analyser un exposé*. Les élèves écoutent un exposé présenté par un expert du thème traité. Ils sont ainsi à nouveau confrontés à un oral social de référence. Il s'agit d'abord d'écouter, de comprendre, de poser des questions. Ensuite, ils analysent l'exposé du point de vue de son contenu, de sa structure et de sa forme, en s'appuyant sur un questionnaire.

— Atelier 5 : *Structurer un exposé*. Sur la base de différents matériaux, portant notamment sur les marqueurs de structuration, les élèves s'exercent à structurer un exposé : annoncer un plan, ouvrir, clore, etc. (cf. chapitre 5.1).

— Atelier 6 : *Récapitulation — établissement d'une liste de contrôle.* L'enseignant récapitule — sur la base d'extraits vidéos de l'exposé d'expert — les principales caractéristiques de l'exposé oral, il en déduit avec les élèves les principales règles à appliquer lors de la présentation des exposés finaux, puis ils élaborent ensemble une *liste de contrôle*. (5)

Il importe de rappeler que, parallèlement au travail en classe, les élèves préparent en groupes un exposé qu'ils présenteront à la fin de la séquence, en appliquant les techniques travaillées et les règles mises en évidence au cours de l'ensemble d'ateliers. Ces productions finales sont soumises à une évaluation commune de tous les élèves de la classe, selon les critères établis au cours de la séquence et réunis dans une liste de contrôle. Ces productions devraient faire apparaître les progrès réalisés.

5. RÉSULTATS

5.1. Un atelier et des progrès enregistrés

La capacité de planifier un texte, de l'organiser en parties distinctes, d'indiquer les différentes étapes dans la trame du discours, etc., représentait un problème majeur pour beaucoup d'élèves au moment de la production initiale. Un atelier a été spécifiquement consacré à la mise en évidence des procédés linguistiques de planification et de structuration du texte.

Afin de remédier à ces difficultés et pour diriger les apprentissages vers une maîtrise de cet aspect fondamental du texte, nous avons proposé aux élèves une série d'activités susceptibles de les amener à prendre conscience de l'importance d'une planification et à acquérir un savoir faire relatif aux opérations de structuration sous-tendant le déroulement chronologique du fil du discours. Les trois tâches de cet atelier ont été précisées comme suit :

1) *reconstituer la structure d'un exposé en ordonnant chronologiquement des expressions de structuration reprises de l'exposé de référence (auquel l'ensemble des élèves ont auparavant assisté), imprimées sur des cartons.*

Les élèves reçoivent une enveloppe (par groupe) contenant des expressions fonctionnant comme marqueurs de différentes étapes du discours (chacune est notée sur un carton, tous les cartons ont été mélangés). Il s'agit des expressions suivantes :

- *je vais tâcher de vous expliquer aujourd'hui...*
- *alors pour ce faire, je vais vous parler d'abord de... / cela nous conduira à... / et pour terminer j'aborderai...*
- *alors prenons la première question, c'est -à-dire... / alors je prends l'exemple de... / alors j'ai parlé de... je vais maintenant passer à...*
- *nous en arrivons alors au chapitre...*
- *j'aimerais maintenant résumer en deux mots...*
- *alors je pose une question en conclusion...*
- *voilà alors je vous remercie de votre attention...]*

2) *paraphraser les expressions de structuration, figurant sur une feuille de travail, afin d'enrichir le répertoire des organisateurs textuels utilisables.*

Les élèves disposent d'une feuille de travail avec expressions (soulignées) à paraphraser :

Présentation du sujet

je vais tâcher de vous expliquer...

p. ex.

- le sujet de mon exposé sera...
- j'aimerais vous parler de...
- je voudrais vous expliquer...
- l'exposé concerne...
- etc.

Entrée en matière, amorce du développement

alors prenons la première question, c'est à dire...

p. ex.

- alors commençons par...
- regardons d'abord...
- nous allons d'abord examiner...
- alors, premier point...
- etc.

A noter : (1) l'emploi de l'impératif, du futur avec aller, plus rarement du présent ;

(2) l'emploi fréquent du pronom nous plutôt que je.

Suite du développement/changement de thème

alors j'ai parlé de... je vais maintenant passer à...

p. ex.

- après avoir..., nous allons à présent aborder...
- voilà pour..., passons maintenant à...
- etc.

nous en arrivons alors au chapitre...

p. ex.

- la question que nous aborderons maintenant est...
- cela nous conduit/amène à...
- etc.

Annonce (début) de la conclusion

j'aimerais maintenant résumer en deux mots...

P. ex.

- en résumé...
- nous pouvons à présent récapituler...
- etc.

alors je pose une question en conclusion...

P. ex

- alors en conclusion.....
- pour conclure...
- etc.

Enfin, les élèves s'exercent à produire une structure d'exposé en recourant aux marqueurs caractéristiques, notamment ceux des deux premières activités de l'atelier.

De manière générale, cet atelier a bien fonctionné, en suscitant beaucoup d'intérêt de la part des élèves. Tous apparaissaient particulièrement à l'aise dans les deux premières activités proposées et ont réalisé un bon travail. La troisième, par contre, semblait plus difficile, comme l'a d'ailleurs souligné l'un des enseignants dans son cahier de bord : une telle tâche, se référant uniquement aux aspects métatextuels d'un texte, s'est avérée problématique pour la plupart des élèves et même, parfois, pour les enseignants.

La sensibilisation des élèves à la diversité des procédés linguistiques de structuration a produit des effets positifs, nettement perceptibles, au moment de la réalisation des exposés finaux par les groupes d'élèves. En effet, contrairement à la plupart des productions initiales, rares ont été les productions finales dépourvues d'un marquage explicite de structure. On a ainsi pu observer dans ces exposés une abondance — et même parfois une surcharge rendant le texte un peu artificiel — d'expressions de structuration, essentiellement celles vues par les élèves au cours de l'atelier. Voici par exemple une introduction d'exposé dans laquelle un plan est clairement annoncé :

« alors nous allons vous présenter un exposé sur le "français en Suisse romande - l'avis de quelques spécialistes" - premièrement - nous allons parler de l'avis - d'un d'une journaliste - ensuite nous allons aborder l'influence patoise - pour terminer nous allons parler de l'influence des régi + des régionalismes »

ou un autre fragment de production d'élève dans lequel on remarque un schéma distinct de structure globale d'un exposé :

*« - alors prenons la première question - c'est-à-dire où et quand la francisation a-t-elle commencé ? (...)
- alors je vais maintenant passer aux régionalismes dans le français (...)
- premièrement (...)
- deuxièmement (...)
- troisièmement (...)
- nous en arrivons alors au chapitre de l'accent des habitants de la Suisse romande (...)
- j'aimerais maintenant résumer en deux mots (...). »*

De tels exemples ne sont pas isolés dans nos corpus, même si certains élèves recourent encore souvent à des procédés de marquage qu'on pourrait considérer comme minimaux (même s'ils ne sont pas dépourvus d'efficacité) : tels que par exemple, un simple changement d'énonciateur lors de présentations à deux ou à trois et/ou la variation de l'intonation dans l'introduction des thèmes successifs.

5.2. Des problèmes aperçus

A divers moments de la passation de cette séquence expérimentale, des difficultés sont apparues. Deux problèmes majeurs, relatifs à la préparation des contenus des exposés et à l'oralisation des notes, méritent d'être ici abordés.

5.2.1. Contenu référentiel

Si d'un point de vue formel de nombreuses traces d'une meilleure maîtrise du genre transparaissent dans les exposés finaux, l'appropriation et la transmission du contenu, d'un savoir sur la langue en l'occurrence, n'a pas toujours été satisfaisante. Les problèmes liés à la compréhension et à la préparation du contenu des exposés ont constitué une difficulté majeure. Ainsi, les dossiers thématiques (contenant entre autres des textes de linguistes) que nous avons fournis aux groupes, bien qu'adaptés par nos soins (résumés), se sont révélés trop techniques et la gestion autonome du travail des élèves, en dehors des heures de classe, a aussi représenté un problème difficile à surmonter. Parfois, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à présenter un exposé construit de manière vraiment cohérente, fondé sur une problématisation (6) initiale et orienté vers une conclusion ; certaines productions finales n'étaient guère plus qu'une juxtaposition de fragments de textes empruntés tels quels aux dossiers que nous avons fournis. Si le choix du thème ne nous paraît pas nécessairement mis en cause, ainsi que le montre l'intérêt initial des élèves, il est indéniable que ce thème est difficile, en particulier en raison de la part de langage spécialisé qu'il présuppose ; il serait nécessaire par conséquent de ne pas proposer aux élèves de matériaux trop nombreux et de s'assurer que ceux-ci leur sont accessibles.

Nous imaginerions à présent, après une *mise en situation* générale, un travail en groupes, visant une première appropriation, partielle, du contenu, mené sans activité didactique sur le genre et débouchant sur les présentations initiales tenant lieu de production initiale (7). Le problème de la difficulté du contenu serait ainsi écarté et il serait possible par la suite de mieux articuler un travail d'approfondissement de ce contenu avec le travail langagier sur le genre. Dans cette dernière phase, pour simplifier la démarche, le contenu pourrait d'ailleurs être identique pour tous les groupes mais cela mettrait alors en cause le projet communicatif de l'exposé (les élèves devraient entendre plusieurs fois un exposé portant sur le même thème !).

5.2.2. Statut et place de l'écrit dans l'exposé

Lors des exposés finaux, en raison de la complexité du thème traité, tous les élèves ont lu un texte rédigé pour leur présentation. Nous avons ainsi dû constater que nos consignes n'étaient pas suffisamment claires sur ce point, mais aussi qu'il serait nécessaire de prévoir un atelier supplémentaire pour entraîner les élèves à se détacher du texte écrit et apprendre à créer des canevas, de véritables supports à l'exposé.

Toutefois, ce constat n'est pas sans soulever différentes questions. Premièrement : comment doit se présenter un tel support pour être utilisable ou opératoire ? Peut-il prendre la forme d'une énumération des points traités, formulés sous forme de *mots-clés* ? Ou doit-il plutôt prendre la forme d'une énumération un peu plus développée des *idées-clés* ? Et que faire des liens entre les éléments de l'énumération ? Se réalisent-ils « spontanément », dans le flux du discours ? ou faut-il les indiquer afin d'assurer un déroulement cohérent des enchaînements ? Deuxièmement : un exposé portant sur un thème d'une rela-

tive complexité, présenté devant un auditoire, doit-il vraiment ne pas être lu ? Et même, peut-il ne pas l'être ?

Ces questions nous invitent à nous interroger sur le statut même de l'*exposé* et la place de l'écrit dans ce type de production orale et à préciser sur ce point la caractérisation du genre que nous proposons au chapitre 3. Goffman (1987), traitant de la conférence, distingue trois « façons principales d'animer les paroles prononcées : la mémorisation, la lecture à voix haute (...) et la parole spontanée (p. 178) (8).

En ce qui concerne la forme ou les modes de transmission du texte, nous sommes finalement d'avis qu'idéalement il serait judicieux, d'un point de vue didactique, de faire construire aux élèves des *exposés* qui se rapprochent d'une telle *parole spontanée* tout en exploitant divers supports matériels tels que : notes, transparents avec certains éléments du texte, etc. L'on pourrait aussi envisager (étant donné le caractère plutôt dialectique des trois procédés cités) d'intégrer dans la mise en parole les trois manières de faire (et, par exemple, lire une liste de données statistiques ou mémoriser une phrase « accrocheuse » permettant d'entamer le discours et d'obtenir un effet de style recherché, etc.), en fonction des besoins du texte, de sa complexité ou de l'effet que l'on souhaite produire sur l'auditeur. Il faudrait néanmoins éviter que des exposés soient simplement lus, à partir d'un texte entièrement rédigé, sans recours aux supports matériels du discours sous forme de notes, transparents, etc. L'*exposé*, ainsi défini, devrait dès lors constituer une occasion privilégiée d'exercice du discours monologique d'une certaine complexité.

7. CONCLUSION

La didactique de l'expression orale présentée tout au long de cet article relève pour l'instant d'une expérience qui, globalement, s'est déroulée de manière satisfaisante. Cette recherche expérimentale a permis ainsi de répondre positivement à la question de savoir si l'oral est enseignable et elle jalonne une (nouvelle) manière de l'enseigner par le biais d'une démarche méthodique, construite autour des concepts pivots de *modèle* et de *séquence didactiques*. L'expérimentation - et c'est bien sa fonction ! - nous montre à présent comment réaliser cet enseignement et COROME, qui vient d'engager des auteurs pour concevoir des séquences didactiques pour l'enseignement de l'oral en Suisse romande, tiendra compte - entre autres - des conclusions qui en découlent.

Sans exclure l'existence d'autres occasions de pratiquer et d'apprendre l'oral, nous soutenons que cet enseignement / apprentissage ne peut pas se contenter d'être incident ou occasionnel - surtout lorsqu'il s'agit des genres publics complexes, fortement conventionnalisés et auxquels l'enfant n'est pas fréquemment confronté - pour satisfaire à l'exigence de l'efficacité didactique, celle qui vise la maîtrise de la langue orale dans des situations sociales et des contextes de communication les plus variés tout en rendant possible l'observation des progrès des élèves et leur évaluation explicite. Etant donné le transfert possible, et souhaité, des maîtrises acquises en classe de français, une telle évaluation peut être menée dans d'autres disciplines, dans d'autres contextes

d'apprentissage. Ainsi, un tel enseignement systématique, conduit en classe de français, portant sur des genres socialement pertinents et utiles, permet de doter les élèves des outils langagiers dont ils ont besoin dans l'enseignement des disciplines scolaires et dans leur future vie sociale.

NOTES

- (1) Projet de recherche no 11-40505.94, mené par des chercheurs de l'Université de Genève, du Service de français de l'enseignement primaire du canton de Genève et de l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDP) de Neuchâtel, soit J-F. De Pietro, J. Dolz, J. Dufour, S. Erard, S. Haller, M. Kanneman, C. Moro et G. Zahnd, sous la direction de B. Schneuwly. Je remercie ici Jean-François De Pietro pour ses conseils. Ce dernier, comme l'auteure de cet article, a été particulièrement impliqué dans la conception et dans l'expérimentation de la séquence « exposé ».
- (2) Celle-ci étant précédée seulement par : « exercer la lecture à haute voix » (70 %), « exercer et enrichir le vocabulaire » (70 %), « écouter et comprendre un récit » (68 %), « exercer la compréhension des consignes et modes d'emploi » (65 %).
- (3) Le texte offre au conférencier une couverture sous laquelle peuvent s'accomplir les « rites de la représentation » (Goffman, 1987, 202) ; voir aussi pages 172, 194 et 199-200.
- (4) Il est par ailleurs utile de mentionner que les enseignants participant à cet enseignement, interrogés sur leur pratique de l'exposé indiquent, s'intéresser plutôt à la quantité et à la qualité d'information transmise qu'aux aspects purement linguistiques ou contextuels.
- (5) D'autres modules peuvent être envisagés, par exemple sur la préparation de notes et leur oralisation, sur la recherche d'information, sur d'autres procédés linguistiques utiles, tels que, par exemple, la reformulation, etc.
- (6) La problématisation était insuffisante ; il serait judicieux d'y consacrer un atelier dans la séquence.
- (7) Une telle procédure permettrait aussi d'obtenir des productions initiales qui, tout à la fois, exprimeraient des besoins langagiers des élèves mais posséderaient tout de même une certaine substance !
- (8) Ces trois modes de production doivent assurément tous être travaillés dans le cadre d'un enseignement cohérent de l'oral, mais bien évidemment à des occasions différentes. Les activités théâtrales et la poésie apparaissent naturellement comme les lieux privilégiés d'un travail de mémorisation ; en ce qui concerne la lecture à voix haute, cf. Dolz et al. (1996).

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART, J.-P. (1985) : *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- DOLZ, J., DUFOUR J., HALLER S., SCHNEUWLY B. (1996) : « La lecture à d'autres : un oral public à partir de l'écrit », *TRANEL* 25, p. 51-68.
- GOFFMAN, E. (1987) : *Façons de parler*. Paris, Editions de Minuit (traduit de l'américain, 1981).
- PERRENOUD, P. (1991) : Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, p. 15-40. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- ROULET, E. (1991) : « La pédagogie de l'oral en question(s) », *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, p. 41-55. Neuchâtel - Paris, Delachaux et Niestlé.
- ROULET, E. et al. (1985) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- SCHNEUWLY, B. et al. (1997) : « L'enseignement de l'expressió oral : elaboració i avaluació de seqüències didàctiques », *ARTICLES* 12.
- SCHNEUWLY, B. et al. (1996, 1997) : « L'oral » s'enseigne. *Enjeux*, CEDOCEF, Namur 39/40, 80-99.
- SCHNEUWLY, B., Dolz, J. (1996) : Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, CEDOCEF, Namur 37/38, 49-76.