

LA PRÉSENTATION ORALE, LIEU DE CONSTRUCTION D'UNE COMMUNAUTÉ DISCURSIVE SCOLAIRE

Issu des travaux élaborés au sein de l'équipe de recherche de Bordeaux II et de l'IUFM d'Aquitaine, dirigée par Jean-Paul Bernié (Bernié 2002 ; Bernié, Jaubert et Rebière 2004 ; Jaubert, Rebière et Bernié 2004) le concept de « communauté discursive » renvoie dans un premier temps, à toute communauté fondée sur la base d'une pratique sociale quelconque, par exemple la production de connaissances scientifiques. Mais, pour que l'activité de cette communauté soit effective, il est nécessaire que tous les membres partagent un certain nombre d'outils et/ou de connaissances. Ainsi, dans une approche didactique ce concept permet de mettre en relief le cadre d'élaboration des savoirs et d'émergence des œuvres propres à une communauté. Et, c'est en cela que réside mon intérêt pour cette notion.

Selon Bernié (2004 : 7) le fait de penser la classe comme une communauté discursive en construction « donne un sens à la dimension communicative des situations d'apprentissage comme appropriation des manières d'agir-penser-parler nécessaires à l'assimilation des savoirs et au développement ». Dans les classes que j'ai observées, les présentations orales sont des moments d'échanges collectifs au sujet d'évènements vécus par les élèves hors de l'école et à propos d'objets matériels qui y sont apportés.

A ce titre, il s'agit d'un espace à la lisière du scolaire et de l'extrascolaire. Et, c'est cet aspect qui en fait une situation pertinente pour la mise en exergue des caractéristiques scolaires desdites communautés discursives. Autrement dit, je me suis saisie des interactions verbales réalisées durant les séances de présentations orales afin de montrer en quoi elles participent à l'institution du jeune enfant comme élève, c'est-à-dire à l'appropriation par ce dernier des manières d'agir-penser-parler propres au monde scolaire. Pour ce faire, j'ai focalisé mon attention sur les échanges verbaux révélateurs de l'élaboration d'un triple contrat entre les acteurs, à savoir d'un contrat pédagogique, de communication et d'un contrat didactique. Contrats dont il va s'agir de pointer les spécificités.

I. L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE DES PRÉSENTATIONS ORALES

De manière générale, les modalités de fonctionnement d'une classe varient selon les objectifs poursuivis par l'enseignant et les contraintes liées à la mise en œuvre (l'âge des élèves, leur degré d'autonomie, leurs acquis, le matériel, le temps, les compétences du maître...). En maternelle, deux types d'organisation prévalent : les ateliers et le regroupement. La répartition en ateliers est caractéristique de ce niveau scolaire. Elle consiste à diviser la classe en petits groupes de 5 à 6 élèves en moyenne qui sont amenés soit à réaliser une tâche en autonomie, soit sous la direction de l'enseignante, ou en présence de l'ATSEM²⁴. Quant au regroupement, il correspond au dispositif frontal que l'on retrouve aux niveaux ultérieurs de la scolarité. Les enseignants y ont recours lors de la mise en place d'activités telles que les rituels du matin, la lecture d'albums, le retour sur le travail en ateliers ; activités durant lesquelles la participation de l'ensemble du groupe classe s'avère nécessaire.

En analysant la mise en scène relative aux présentations orales (cf. Chapitre 5) il est apparu que l'activité se déroule en grand groupe. Néanmoins, un élément différencie ce moment des autres instants de regroupement qui ont lieu au sein de la classe : l'espace physique occupé par l'élève qui fait la présentation. En effet, durant les présentations orales le dispositif frontal des activités en groupe classe qui met la maîtresse face aux élèves est quelque peu modifié puisqu'ici on retrouve un élève à la place (ou aux côtés) de cette dernière. Qu'est-ce qui motive la mise en place d'une telle organisation ? Quelles relations enseignante/élèves cette variation permet-elle d'introduire au sein des classes observées?

La présentation orale, en tant que moment durant lequel « *l'enfant (qui) présente une chose ou un événement* » (enseignante B), est un espace conçu afin de permettre à un élève de s'exprimer à propos de quelque chose qui revêt de l'importance à ses yeux et est, par conséquent, susceptible d'intéresser d'autres élèves (enseignante A). Le choix qu'ont fait les maîtresses d'organiser cette activité en grand groupe reflète donc leur désir de favoriser la construction de l'appartenance au groupe classe, tout en privilégiant la parole d'un élève en particulier. En faisant part de ses expériences personnelles, ce dernier montre qu'il existe en

²⁴ L'ATSEM est un agent territorial spécialisé dans les écoles maternelles qui assiste l'enseignant de maternelle sur le plan éducatif, à travers notamment la préparation et/ou l'animation d'activités pédagogiques.

tant qu'individu. Ainsi, par ce dispositif, l'élève qui présente est censé prendre sa place dans le groupe et être au centre de toutes les attentions.

Afin de savoir si dans le concret des échanges l'élève qui fait la présentation tient effectivement la place centrale, j'ai choisi de prendre comme indicateur, non pas la densité de ses prises de parole (nombre de mots utilisés), mais plutôt la quantité d'énonciations dont il a fait l'objet. Plusieurs recherches, dont celles menées en maternelle par Florin (1991), ont effectivement montré que l'enseignant occupe majoritairement l'espace de parole dans la classe. Je suis donc partie de l'usage qui est fait des pronoms personnels pour identifier le taux de présence de chaque acteur (enseignante, élève qui présente, élève auditeur/questionneur) dans les propos des locuteurs. Il ressort du tableau ci-dessous que l'élève qui fait la présentation est la personne dont l'ensemble des locuteurs parle le plus puisqu'il a fait l'objet du plus grand nombre d'énonciations (342). Il est suivi des élèves auditeurs/questionneurs qui bénéficient de 246 énonciations. Quant à l'enseignante elle a obtenu 176 énonciations de la part des locuteurs.

Acteurs	Nombre d'énonciations	Pourcentages
Enseignante	176	23%
Elèves auditeurs/questionneurs	246	32%
Elève qui présente	342	45%
Sommes	764	100%

Tableau 11 : Taux de présence des acteurs dans les propos des locuteurs

Le second indicateur correspond au statut effectif d'interlocuteur dans les échanges. Dit plus clairement j'ai voulu savoir dans quelles proportions chaque interactant a été le destinataire explicite des sollicitations des autres locuteurs. En terme de sollicitations, j'ai décidé de quantifier non seulement les questions mais aussi les requêtes dont ont fait l'objet les acteurs (enseignante, élève qui présente et élèves auditeurs/questionneurs). Les résultats sont présentés ci-après.

Destinataire des sollicitations	Nombre de sollicitations	Pourcentages
Enseignante	3	0,33%
Elèves auditeur/questionneur	268	29,58%
Elève qui présente	635	70,09%
Sommes	906	100%

Tableau 12 : Répartition des sollicitations en fonction des acteurs bénéficiaires

Il apparaît qu’au cours des séances l’enseignante a été moins sollicitée que les autres locuteurs. Elle n’a recueilli que 0,33% de l’ensemble des sollicitations émises. C’est donc aux élèves qu’est adressée la quasi-totalité des demandes visant un apport d’informations (questions) ainsi que celles relatives à l’accomplissement d’un acte (requêtes) ; avec néanmoins une nette préférence pour l’élève qui fait la présentation orale (70,09%).

Ainsi, la place réservée à l’élève qui réalise une présentation orale n’est pas simplement un effet d’habillage découlant de la mise en scène vu que dans le déroulement même des échanges c’est avec ce locuteur qu’interagissent prioritairement les autres acteurs et, c’est de lui dont ils parlent de manière préférentielle. De fait, il tient le rôle de locuteur principal dans cette situation d’interactions verbales, tandis que les autres élèves font office de locuteurs secondaires. C’est ainsi que Delcambre (2005) nomme ces rôles qu’elle a mis en relief en analysant l’organisation des échanges verbaux de l’enseignante avec les élèves au cours de situations de classes similaires à celles que j’ai observées.

Par ailleurs, comment expliquer le fait que l’enseignante n’ait enregistré que 3 sollicitations dans l’ensemble de mon corpus ? Un tel décalage peut être entendu comme la traduction du statut spécifique attribué à l’enseignante au cours des séances. En effet, la mise en situation dévoile différentes tâches effectuées par chaque maîtresse. Tout d’abord, celle qui correspond à l’organisation du déroulement global de la séance (ordre de passage des élèves qui ont des choses à présenter, durée de chaque présentation, moment d’échanges avec la classe) ; puis la tâche qui consiste à soutenir la prise de parole de l’élève qui fait la présentation (notamment par le biais de questions visant le développement de son discours), ainsi que celle des élèves auditeurs/questionneurs. A cela s’ajoute l’attention portée aux

propos des locuteurs. Autant d'éléments qui font dire à l'enseignante B qu'en situation de présentations orales elle n'a pas le même statut que les élèves et que ce serait une illusion de le croire. Ainsi, malgré les aménagements inhérents à la mise en scène qui en font un moment de classe particulier, les présentations orales donnent lieu à une distribution de rôles caractéristique de la communication en milieu scolaire: l'enseignante pose des questions et il revient aux élèves de lui répondre (Florin et Véronique, 2003).

D'autre part, les travaux menés par Sinclair et Coulthard (1975, 1992) ont révélé que le dialogue pédagogique s'effectue généralement selon un module conversationnel ternaire (question/ réponse/évaluation) au sein duquel la parole de l'élève (la réponse) est encadrée par deux interventions de l'enseignant (la question et l'évaluation qui en est faite). Par contre ce module se réduit à deux interventions (question/réponse) lorsque c'est l'élève qui sollicite l'enseignant. Une telle structuration est-elle de mise durant les présentations orales ? Pour répondre à cette question j'ai quantifié le nombre d'échanges binaires et ternaires dont chaque locuteur a fait l'objet dans mon corpus (toutes classes confondues).

Les résultats relatifs aux interactions organisées selon le module binaire sont présentés dans le tableau n°13 (Annexe 14). Il apparaît qu'en situation de présentation orale l'élève qui présente est la principale source d'information pour ses interlocuteurs (enseignante et élèves) car il a obtenu plus de 80% de l'ensemble des questions posées. Ce fait est corroboré par la teneur des interrogations qui lui sont adressées. De manière générale, l'enseignante et les autres élèves se tournent vers cet interlocuteur pour avoir des précisions sur l'objet apporté ou l'évènement qu'il a vécu. Les autres élèves occupent le second rang puisqu'ils ont été interrogés de manière collective par l'enseignante une cinquantaine de fois, et qu'au niveau individuel il y a eu 8 questions de la part du locuteur principal et 36 venant de la maîtresse (soit un pourcentage total de 16,63).

Toutefois, une différence émerge dans la finalité poursuivie ici par ces locuteurs. Les demandes de l'élève qui fait la présentation ont pour but d'amener un locuteur secondaire à confirmer l'objet de sa question. Quant à l'enseignante elle s'adresse aux locuteurs secondaires pour les inciter à endosser le rôle de « questionneur » qui leur est assigné durant les présentations. Enfin, quelques questions ont aussi été adressées à l'enseignante par les élèves : 2 de la part d'élèves locuteurs secondaires et 1 posée par un élève locuteur principal (en tout un pourcentage de 0,53). D'après la teneur de ces demandes, la maîtresse a été

sollicitée afin qu'elle apporte un éclairage sur les tâches que doivent réaliser l'élève qui présente et l'élève désigné comme étant le maître du temps (dans la classe C).

Au total, ces échanges produits selon une structure binaire de type Question-Réponse sont, d'une part très proches de ce que Sinclair et Coulthard (ibid) ont nommé « échange d'information ». Il s'agit effectivement d'échanges initiés dans le but de faire valider une information par son interlocuteur étant donné que les questions prennent souvent la forme de demandes de confirmation/infirmation « *Est-ce que ton papa il t'a appris à faire de la patinoire ? Est-ce que tu es parti au parc faire du vélo ? Est-ce que ta sœur elle est allée avec toi à la plage ?* ». D'autre part, ils ont aussi pour visée d'obtenir un renseignement que le demandeur ignore « *Tu as regardé quoi à la télé ? Il est de quelle couleur ton sapin ? Et là pourquoi le monsieur il était à genoux ?* ». Par conséquent, les demandes faites ici sont de réelles questions entendues dans le sens de « tout énoncé qui se présente ayant comme finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information » (Kerbrat Orecchioni, 2001 : 86).

Par ailleurs, dans mon corpus j'ai relevé certains échanges construits selon le modèle ternaire. Ces échanges sont presque toujours à l'initiative de la maîtresse, et les questions sont soumises tantôt à l'élève locuteur principal, tantôt à un locuteur secondaire ou encore au groupe classe. La répartition des échanges présentée dans le tableau n°14 (Annexe 15) montre que c'est majoritairement avec le groupe classe qu'elle interagit sous cette forme, soit dans plus de 70% des cas. Elle s'est néanmoins adressée explicitement à l'élève locuteur principal 25 fois et a interrogé 2 locuteurs secondaires de façon individuelle.

En prenant connaissance des propos ainsi échangés je constate qu'ils ne portent pas sur l'évènement vécu par l'élève locuteur principal en tant que tel, c'est-à-dire du point de vue de son déroulement ou du ressenti de l'élève. Il s'agit de questions qui visent non pas l'obtention d'une information mais plutôt celle d'une réponse. Autrement dit, les demandes effectuées par la maîtresse ont pour but de vérifier si ses interlocuteurs possèdent l'information demandée :

« 40 Ens : Alors c'est quand le moment où on peut trouver les châtaignes ?

41 EE : En automne

42 Ens : oui hein c'est là que ça tombe des arbres. » (Séance B1).

Et, le cas échéant elle remédie au manque :

« 11 Ens : Qu'est-ce qui est écrit ?

12 Yas : Un livre de coloriage

13 Ens : Ah je ne crois pas que ce soit écrit ça moi. Alors qui est- ce qui saurait lire ça ? Clémentine ?

14 Clé : Je sais pas

15 Ens : Alors c'est pas tout à fait ça, ça veut dire la même chose mais c'est écrit 'mon cahier de coloriage'. » (Séance A4).

Ceci étant, ce type d'échanges s'élabore à partir de questions didactiques c'est-à-dire d'interrogations posées afin d'évaluer le niveau de connaissances des élèves, leurs acquisitions. Aussi, en dépit de l'organisation matérielle de la classe qui fait du temps des présentations orales un moment durant lequel la parole d'un élève est privilégiée, force est de constater que l'enseignante pose son regard évaluateur sur l'ensemble du groupe classe. Ainsi, sur le plan des interactions, les échanges ternaires ont tendance à rétablir la classe dans une organisation traditionnelle de type magistral où les élèves font face aux demandes de l'enseignante (Perrenoud, 1991 ; Sirota, 1988).

Toutefois, il apparaît que l'enseignante est susceptible d'évaluer même une réponse donnée à des demandes faites par des élèves locuteurs secondaires, ce faisant elle élève lesdites questions au rang des questions didactiques. Ce fait a eu lieu deux fois dans mon corpus. Dans ces cas de figure la question est posée par un élève locuteur secondaire. Mais, c'est la maitresse qui a évalué la réponse donnée, d'une part par un autre élève locuteur secondaire (séance A10, Tp40 à Tp43), et d'autre part par l'élève qui réalise la présentation orale et un de ses auditeurs (séance A10, Tp26 à Tp29). A quoi est due cette inflexion de la structure des échanges ternaires ? Quel est son enjeu en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage ? Les réponses à ces questions émergeront certainement de la mise en relief des contextes d'élaboration desdits échanges. Au sortir des analyses sur le contrat pédagogique en vigueur durant les présentations orales il apparaît que « la nature des règles est spécifique et dessine un genre pédagogique particulier, caractérisé par un certain nombre de contraintes de relations entre les acteurs » (Daunay et Delcambre, 2007 : 45).

II. CONTRAT DE COMMUNICATION DURANT LES PRÉSENTATIONS ORALES

Sachant que les présentations orales se caractérisent par une organisation spécifique de la classe ainsi que par la prépondérance des échanges langagiers entre les acteurs, je me suis posée la question de savoir comment s'élabore le contrat de communication actif durant ces moments. Comment s'articule-t-il aux différents rôles de locuteurs ? Et quel lien entretient-il avec la forme scolaire ?

Le contrat de communication se construit par le biais de règles édictant des normes. Ces règles sont généralement présentées sous forme de requêtes verbales et non verbales. En effet, les requêtes font partie des actes illocutoires que l'on retrouve sous la classification de Searle (1972) parmi les directifs. Il s'agit d'énoncés qui visent l'accomplissement d'un acte par l'interlocuteur. Mais, dans mon corpus qui sont les acteurs qui énoncent ces attentes et qui en sont les destinataires ?

Le tableau mis ci-dessous montre que c'est prioritairement la maîtresse qui verbalise des requêtes à l'endroit des élèves (80%). Cependant une différenciation se dessine au niveau du type de requêtes et du rôle de locuteur.

Interlocuteurs	Requêtes verbales		Requêtes non verbales	
	nombre d'énonciations	pourcentage	nombre d'énonciations	pourcentage
Ens/ELP	46	80,70%	5	7,69%
Ens/ELS	6	10,53%	53	81,54%
ELP/ELS	2	3,51%	1	1,54%
ELS/ELP	3	5,26%	6	9,23%
Sommes	57	100%	65	100%

Ens : enseignante ; ELP : élève locuteur principal ; ELS : élève locuteur secondaire ; EE : groupe-classe. Le locuteur cité en premier est celui qui pose la question.

Tableau 15 : Répartition du type de requête en fonction des interlocuteurs

Il apparait effectivement que l'enseignante attend principalement du locuteur principal l'accomplissement d'un faire verbal (requêtes verbales énoncées 46 fois), plutôt que la

réalisation d'une action non verbale (requêtes non verbales émises 5 fois), en accord avec son statut d'élève réalisant la présentation : « *Tu parles bien fort pour que tout le monde t'entende* », « *Alors Angèle tu viens nous montrer ce que tu as ramené* ». Quant aux élèves locuteurs secondaires ils ont à effectuer aussi bien des actions verbales que non verbales, avec néanmoins une dominance pour le non verbal²⁵ (6 énonciations contre 53) : « *La personne qui veut parler lève le doigt, on écoute et puis après on pourra poser des questions* ».

Dans les échanges entre élèves il y a eu de la part de l'élève locuteur principal 2 énonciations de requêtes verbales à l'endroit d'élèves locuteurs secondaires et 1 demande d'acte non verbal. Alors que des élèves locuteurs secondaires ont énoncé 6 fois des demandes d'un faire non verbal à leur interlocuteur qui faisait la présentation orale : « *Est-ce que tu peux nous montrer les pages ?* », et 3 fois des demandes d'un faire verbal : « *Est-ce que tu peux répéter ce que tu as dit ?* ». Au total, les requêtes verbales portent sur l'intensité de la voix (parler fort), la prise de parole (s'exprimer verbalement) et la distribution de la parole par l'élève qui fait la présentation. Pour les requêtes non verbales il s'agit d'écouter, de montrer les objets apportés, et de lever le doigt afin de demander la parole.

D'autre part, il apparaît que les normes édictées durant les présentations orales assujettissent aussi bien les élèves que l'enseignante : « *Bon on va commencer le quoi de neuf, je rappelle que la personne qui raconte prend ma place, on pourra lui poser des questions mais d'abord il faut la laisser parler. Vas-y Nisrine on t'écoute* ». En ayant recours au pronom indéfini « on » la maîtresse laisse entendre que les contraintes ainsi énoncées pèsent sur l'ensemble des acteurs, elle y compris. De plus pendant les séances j'ai constaté que lorsque la maîtresse voulait interroger l'élève locuteur principal à propos de l'objet de son discours, il lui arrivait de lever le doigt pour demander la parole. Ce faisant, elle se positionnait en tant que locutrice secondaire et attendait que la parole lui soit donnée par le locuteur principal.

Ces éléments, qui témoignent à la fois du caractère impersonnel des règles édictées et de leur importance au sein du groupe, sont en outre caractéristiques de la forme scolaire telle que la conçoit Vincent (1994, 2008, 2012). Pour cet auteur la forme scolaire est :

²⁵ Le décompte effectué ici ne prend pas en compte les demandes d'un faire verbal relatives à la conduite discursive « questionner » car cet aspect fera l'objet d'un traitement à part.

Une forme de transmission de savoirs et de savoir faire, (qui) privilégie l'écrit, entraîne la séparation de « l'écolier » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l'ancienne relation personnelle teintée d'affectivité. (Vincent 2012 : 112).

Ainsi, l'introduction de règles visant à organiser les prises de parole durant le temps des présentations orales peut être entendue comme un moyen de marquer le contexte d'élaboration du discours des élèves. Autrement dit, par le truchement de ses requêtes verbales et non verbales l'enseignante leur signifie que les échanges ne vont pas se dérouler de manière spontanée comme cela pourrait se passer en milieu familial. De fait, les contraintes énoncées participent à la constitution du jeune enfant dans son statut d'élève.

Et, le contrat tel qu'il se dessine ici consiste à déterminer ce qui est recevable et ce qui ne l'est pas, ce que les acteurs peuvent dire ou non, ce qui est audible et ce qui ne l'est pas, à travers la délimitation des rôles, des attentes ainsi que de la responsabilité de chacun. Toutefois, le contrat de communication mis en relief ici se démarque du contrat qui prévaut traditionnellement dans les classes. Florin et Véronique (2003) ont effectivement montré que la communication, en contexte scolaire, est habituellement caractérisée par le fait que c'est l'enseignant qui monopolise la parole. Il lui revient d'opérer un tri parmi les élèves qui souhaitent prendre la parole en sollicitant plutôt ceux qui se conforment à ses objectifs. Par conséquent, c'est le maître qui définit le thème à partir duquel les enfants vont construire des discours pertinents.

III. LE CONTRAT DIDACTIQUE AFFÉRENT AUX SITUATIONS DE PRÉSENTATIONS ORALES

Présenté par Brousseau (cité par Sarrazy, 1995 : 87) comme étant « l'ensemble des comportements (spécifiques (des connaissances enseignées)) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître », le contrat didactique détermine ce que chacun de ces partenaires va avoir à gérer et dont il sera responsable aux yeux de l'autre. Pour mettre cela en lumière j'ai commencé par identifier, au sein de mon corpus de séances transcrites, les échanges entre acteurs marqués par la présence d'un dysfonctionnement.

Dit plus clairement, c'est à partir des ruptures survenues dans les enchaînements dialogiques entre acteurs que j'ai choisi de mettre en évidence ce sur quoi se fonde le contrat didactique relatif à la pratique de présentations orales. Qui est l'acteur dont le comportement n'est pas conforme aux attentes de ses interlocuteurs ? Est-ce que ledit comportement est pointé par l'un des interactants ? Si oui, lequel ? Qu'est-ce que ces différents hiatus apportent comme information au sujet des contenus d'enseignement et d'apprentissage ?

Dans l'ensemble de mon corpus j'ai relevé 9 dysfonctionnements : 2 ont été pointés par un élève locuteur principal, 3 ont été mis en relief par l'enseignante et 4 par des élèves locuteurs secondaires (les séquences concernées ont été isolées et mises en Annexe 7). Parmi ces dysfonctionnements 6 sont causés par l'élève qui fait la présentation orale, et 3 sont le fait d'élèves locuteurs secondaires. La lecture des séquences permet d'effectuer trois constats. Le premier concerne les élèves qui présentent.

Les deux hiatus identifiés par les locuteurs principaux montrent qu'ils attendent du silence de la part des élèves locuteurs secondaires à qui la parole n'a pas été donnée. Cette exigence se retrouve chez l'enseignante ainsi que du côté d'élèves locuteurs secondaires. Ainsi, tous ces acteurs s'accordent sur le fait que la contrainte liée à la règle qui consiste à « écouter », « être attentif » pèse en priorité sur les élèves qui assistent à la présentation (auditeurs) et sont susceptibles d'endosser le rôle de locuteurs secondaires.

Par leur silence ces élèves respectent l'espace de parole réservé à celui qui réalise la présentation. Et, dans le même temps ils se conforment à ce que Charaudeau (1993) nomme le principe d'interaction c'est-à-dire qu'ils rendent possibles des échanges entre partenaires. En effet, le niveau sonore de la classe est un facteur essentiel au bon déroulement des présentations orales puisque la présence du bruit peut amener le locuteur principal à interrompre son propos:

14 E : mais pourquoi tu as fait ton passeport ?

15 Ni : ben pour pouvoir y aller sinon la police elle va dire que tu peux pas y aller

16 Ens : est-ce que c'est vrai Nisrine ? si tu n'as pas ton passeport la police ne te laisse pas passer ?

17 Nis : ouais !

18 Ens : la police mais laquelle des polices ?

19 Nis : la police des frontières arabes!

20 Ens : la police arabe à la frontière ! (plusieurs élèves se mettent à parler en même temps) eh, regardez Nisrine a mis ses doigts aux oreilles ! pourquoi tu as mis tes doigts aux oreilles Nisrine ?
21 Nis : parce que y a trop de bruit et ça fait mal aux oreilles ! (Séance C5)

Le deuxième constat est relatif à l'attention portée par la maîtresse non seulement à l'intensité de la voix des élèves locuteurs principaux à qui il est demandé de « parler fort » afin de se faire entendre par tous les élèves de la classe ; mais aussi à leur attitude corporelle (ils doivent regarder les autres élèves). Pour leur part, les locuteurs secondaires attendent de l'élève qui fait la présentation une prise de parole effective.

Ces comportements attendus sont en accord avec la répartition des rôles de locuteurs propres à la situation de présentations orales. En outre ils ont à voir avec certains contenus de savoir abordés dans la séquence d'apprentissage du genre oral « exposé » que Zahnd a élaboré (1998). L'auteur présente effectivement, dans l'atelier n°3 de sa séquence didactique, l'importance à accorder aux éléments tels que l'ajustement de la voix, l'adaptation de la posture ainsi que l'usage qui est fait des gestes.

La dernière constatation correspond au fait que le contrat initial relatif aux comportements attendus de l'élève qui fait la présentation (prendre la parole en premier) peut être modifié par l'enseignante. En effet, au cours de la séance C4 face à l'incapacité de l'élève à s'exprimer, incapacité qui a été relevée par les élèves locuteurs secondaires, la maîtresse décide de modifier quelque peu la structure organisationnelle de la présentation et d'ouvrir directement la séquence dite d'échanges entre les locuteurs. En faisant ce choix elle permet à l'élève de ne pas « perdre la face » et montre que le rôle de locuteur principal peut s'actualiser même en l'absence d'une production discursive « monologique » de la part de l'élève. Ce constat a aussi été fait par Delcambre (2005).

Par ailleurs, en analysant la manière dont s'élabore le contrat pédagogique au cours des présentations orales j'ai mis en exergue des échanges de type ternaire réalisés à l'initiative de l'enseignante dans le but d'évaluer les acquis des élèves. J'ai donc cherché à savoir si certaines de ces questions à visées didactiques portaient sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication scolaire. Dans mon corpus j'ai recensé trois séquences, introduites par des sollicitations de l'enseignante, relatives au fonctionnement de la communication durant ces moments de classe. Ces trois séquences ont eu lieu dans la classe C. Les échanges, qui se

sont déroulés après le passage de tous les élèves locuteurs principaux des séances concernées, ont été isolés et mis en Annexe 8.

Il apparaît après analyse desdits échanges que chaque question a été traitée de façon spécifique de la part des élèves. En effet, suite à la première sollicitation de la maîtresse les élèves ont entrepris d'énoncer les normes régissant la prise de parole durant le temps des présentations. Ces règles ont été déclinées en fonction du type de locuteur. Il ressort que les comportements attendus selon les élèves sont majoritairement non verbaux (à l'exception de l'obligation de se parler) et que le locuteur principal n'en a que deux comparativement aux élèves locuteurs secondaires qui doivent en accomplir cinq.

Question didactique	Réponses des élèves	
Qu'est-ce qu'il faut faire pour que le quoi de neuf se passe bien ? (Séance C3)	Locuteur principal -distribuer la parole -se parler	Locuteur secondaire -lever la main -être attentif -ne pas interrompre son interlocuteur -se parler
Qu'est-ce qu'on peut dire par rapport à l'évolution de la conversation entre ce qui s'est passé avec Sofiane et ce qui s'est passé avec Kenza ? (Séance C8)	points positifs -parler fort	points négatifs -ne pas donner la parole -parler en même temps
Qu'est-ce qu'on peut dire par rapport à ce qui vient de se passer ? Comment ça s'est passé la conversation avec Maya ? (Séance C9)	-prise de parole plus dense -intensité élevée de la voix -meilleure distribution de la parole	

Tableau 16 : Condensé des réponses données à chaque question didactique

En outre dans cette séquence l'enseignante verbalise le bien fondé des règles énoncées. Et, elle clôt la séquence en invitant les élèves à une mise en application, dans les prochaines séances, de ces règles qui participent à la bonne circulation de la parole.

La deuxième question a amené les élèves à comparer deux présentations afin de pointer les éléments à valoriser (parler fort) et ceux qu'il faut proscrire (ne pas donner la parole et parler à plusieurs en même temps). Les échanges réalisés entre les élèves et l'enseignante ont permis à ces derniers de prendre conscience que la non distribution de la parole aux locuteurs secondaires peut causer un dysfonctionnement dans le déroulement de la séance (parler à plusieurs). D'où la consigne donnée en fin de séquence par la maîtresse. Enfin la troisième question a nécessité des élèves qu'ils établissent un rapport entre le nouvel aménagement de la classe et le comportement des locuteurs au cours de la présentation. Il en est ressorti que la manière dont les élèves étaient disposés a favorisé les échanges et amélioré l'ambiance sonore de la classe. De fait l'enseignante préconise de renouveler cette expérience.

Reste à souligner un élément essentiel du point de vue de la médiation qui a été réalisée dans ces différentes séquences. Au cours de ses échanges avec les élèves la maîtresse a recours, dans les deux dernières séquences, à des demandes de justification qui induisent un positionnement réflexif de la part des élèves. Ces derniers sont effectivement amenés à réfléchir sur leurs comportements, leurs attitudes et les effets d'autres facteurs sur le déroulement de la séance. Ainsi les élèves, contrairement à la première séquence où ils étaient dans l'énumération des règles à respecter, se posent en évaluateurs au cours des séquences 2 et 3. Cette évolution dans les attentes de l'enseignante participe de l'acculturation progressive des élèves au monde scolaire et marque sa volonté de les faire passer d'un « rapport pratique au langage » vers un « rapport réflexif au langage » (Lahire, 2008).