

*Université Abou Bakr Belkaid*  
**TLEMCEM**



*Faculté des lettres, des sciences humaines  
et des sciences sociales*

*Département des langues étrangères*

*Section de Français*

**Gestion des interactions verbales et construction des savoirs :  
Pour un enseignement / apprentissage de l'oral en classe de  
français dans les collèges algériens.**

**Mémoire pour l'obtention du diplôme de magistère  
en sciences du langage**

**Présenté par :**  
**M. Abdellah GRARI**

**Sous la direction de :**  
**M. Boumediene BENMOUSSAT**

*Mémoire soutenu le: 28 juin 2007  
Devant les membres du jury:*

<b>M. Mohamed SAIDI</b>	Pr	U. Tlemcen	Président
<b>M. Boumediene BENMOUSSAT</b>	Pr	U. Tlemcen	Rapporteur
<b>M. Mohamed HADJADJ AOUEL</b>	MC	U. Tlemcen	Examineur
<b>M. Smail BENMOUSSAT</b>	MC	U. Tlemcen	Examineur
<b>M. Ali MECHARBET</b>	MC	U. Tlemcen	Examineur

**Année Universitaire 2006-2007**



## *Remerciements*

*Je tiens tout d'abord à adresser mes plus vifs remerciements à mon directeur de recherche Monsieur Benmoussat Boumediène pour son suivi régulier du travail, la qualité de sa lecture et pour m'avoir accordé disponibilité, conseils et confiance durant tout le temps de la préparation de ce mémoire. Je souhaite qu'il trouve, dans ces quelques lignes, le signe de ma reconnaissance.*

*Je tiens aussi à remercier les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce mémoire.*



## Résumé

La présente recherche a pour objectif de fournir une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la séance d'expression orale aux professeurs de français du collège afin qu'ils puissent d'eux-mêmes améliorer ces stratégies. En effet, la littérature laisse voir des constats de failles dans cette activité : des prises de paroles inégales et une thématique loin des préoccupations des adolescents en sont des exemples (Florin, 1991; Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron, 1985). Or, il se trouve que le langage et la communication ont un rôle primordial dans le développement cognitif, social et affectif de l'adolescent, comme en font foi les écrits d'auteurs tels que Piaget, Vygotsky et Bruner. Par conséquent, l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies des séances d'oral s'imposait selon nous.

La construction de la grille s'est faite à partir d'une orientation qualitative de la recherche en suivant trois méthodes en continuelle confrontation. Tout d'abord le dépouillement de sources théoriques et empiriques amenant le recueil des constats et des conseils d'auteurs a été effectué. Il s'agissait alors pour nous de mieux comprendre la place primordiale du langage et de la communication dans le développement global de l'enfant, mais aussi de tenter de cumuler la plus grande variété possible de stratégies d'animation grâce à l'étude de différents courants pédagogiques et de recherches sur des situations pédagogiques semblables à l'oral. Nous avons alors pu organiser un vaste ensemble d'indicateurs en grille. Ensuite, l'observation de séances d'oral dans quatre classes du collège a permis de rester en contact avec la réalité de la classe, d'apporter à chaque visite des moyens pédagogiques différents employés par les enseignants sur le terrain et surtout de valider l'utilisation de la grille. Enfin, un questionnaire complété par les enseignants observés a permis de faire ressortir leurs perceptions et la valeur qu'ils accordent à l'oral ; de confronter ces résultats aux observations. Ce faisant, nous avons pu confirmer le besoin de l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de l'expression orale en classe de français du collège. Une démarche de continuelle remise en question des aspects retenus grâce à nos trois outils de recueil des données soit, l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire, nous a amené à produire un outil d'analyse final.

La grille, dans sa version finale, comprend trois parties appelées volets : les préparatifs, qui concernent la mise en place de l'activité et la prise de conscience des caractéristiques de ses participants, les stratégies et les interactions, volet qui permet l'analyse détaillée de l'activité, comme par exemple : le thème et ses effets, la qualité et la quantité de discours, les types de questions et autres; finalement le dernier volet est intitulé la clôture et le réinvestissement et il permet à l'enseignant d'analyser la qualité de la conclusion de son activité.

Prenant appui sur des sources théoriques et empiriques, cette grille d'auto-analyse prend en considération l'ensemble des comportements de l'enseignant durant une activité spécifique : la séance d'oral au collège. Cette recherche apporte donc un outil unique et détaillé qui aide l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques.



## Summary

The aim of the following research is to create a set of self-analyse of strategy order to put some life in the oral session expression to the French teachers of college , so as to , they can ameliorate these strategies by themselves. Literature has shown flaws in this activity for instance a thematic far of children (Florin 1991; Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron ,1985). Thus , the language and the communication have an important role in the social and emotional development of teenagers. So, according, to us, the elaboration of this scale of the self analyse of animation is imperative the construction of this scale has been done from a directing qualitative of research by following three different methods. At the beginning the perusal of the theoretical roots has been done. The goal for us was to understand, the important role of language and communication in the development of child, and to collect the different varieties of the research and methods concerning oral situations, so we had put some indicators in scale.

Then the judicious remarks in four oral courses has permitted to have a real idea about the level of the class, and to give in each visit the pedagogical means used by different teachers. Finally a questionnaire completed by some teachers has permitted to give the opinion about the value of oral expression and to do a comparison between the results and observations. Our efforts have permitted to produce a mean of final analyse.

The grid has three importants parts, the preparations wich concerned the caracteristiques of the entrants, the strategy wich permitted the full analyse of the activity, for instance the theme and it consequences.

## ملخص

الأبحاث الحالية تهدف إلى إعطاء مجموعة من الوسائل لتحليل الذاتي التي تساعد على إعطاء حيوية لدرس شفوي في اللغة

الفرنسية للاستادة الفرنسية للتعليم الثانوي و حقيقة المر الحراسات الأدبية اطهرت نقائص في هذا المجال كلمات متقطعة مثال على ذلك ( فلوران 1991 - بارون - لماش - برا مود - بوشر ون 1985 ) في الوقت الذي يتبين أهمية الحوار و اللغة في التطوير الاجتماعي و العاطفي المراهق كما جاء في هذا الصدد كتابات ( بياجي - فيكونسي و برونز ) و هذا لتحديد هذه المجموعة من تخطيطات التحليل الذاتي من اجل تحديد الجدول كان بناء على معطيات . هذا المجال يتبع ثلاث خطوات في أول المر جمع نظريات و رأي الفقهاء و النقاد و كان الهدف هو فهم و إعطاء المكانة الحقيقية دور اللغة و الحوار في التطوير الكلي الطفل و أيضا محاولة معرفة اكبر عدد من التخطيطات التي تعطي روح القسم بالناحية الشفهية و ذلك عن طريق المقارنة بين مختلف الرء و المرحلة الأخرى هي المالحضات التي تمت في أربعة

أقسام مختلفة و الذي بين حقيقة فيما يخص الحوار داخل هذه الأقسام و إعطاء مجموعة من التسائالت من خلال أجوبة عليها تبين مدى الأهمية التي يعطيها للاستادة التعبير الشفهي داخل القسم .

من خلال المالحضات و مجموعة من الأسئلة تبين مدى أهمية و ضرورة إحداث و سبيلت التحليل الجديد و خلاصة القول يظهر أن هذا الجدول الذي تم بنائه يحتوي على توافد منها التحضيرات و معرفة خصوصيات المشاركين

و التنتقادات التي تقدمت في هذا المجال و يجب الذكر أن هذه الدراسات تاخذ بعين الاعتبار تصرفات و كيفية معالجة للاستادة

في القسم من اجل خلق روح يجعل الطفل يعبر بطريقة سهلة فهذه الدراسات تعطي للاستادة فرصة التغير طريقة تصرفاته و عمله داخل القسم الشفه



# **INTRODUCTION GENERALE**



La communication orale est omniprésente dans notre vie puisqu'elle nous permet d'entrer en relation avec les autres. Le langage qui la sous-tend présente un aspect majeur du développement humain.

D'une part, Piaget estime que le langage permet l'évocation et qu'il reflète la pensée permettant à la personne d'exprimer son raisonnement et sa représentation du monde. De son côté, Vygotsky considère que le langage est un outil pour la pensée et qu'il aide à travailler sur le réel. Enfin, Bruner trouve lui aussi que le langage est un outil de grande importance pour tout membre d'une culture. Il ajoute que les interactions avec des adultes permettent d'exercer des compétences langagières primordiales pour le développement global de la personne. Pour ces auteurs le langage a un rôle de premier plan dans le développement et l'apprentissage.

Le langage prend une place importante aussi dans le curriculum scolaire puisqu'il y est un médium d'enseignement et d'apprentissage et que sa maîtrise entraîne des aptitudes pour l'écrit et une bonne intégration sociale <sup>1</sup>(Florin, Thériault). Aussi, le collège offre-t-il plusieurs occasions où le langage et les aptitudes communicationnelles sont sollicités (Guillaumond)<sup>2</sup>. Toutefois, il existe une activité, l'expression orale, qui donne une place prépondérante à l'exercice du langage.

Or, cette séance ne se déroule pas toujours à l'entière satisfaction des enseignants et certains auteurs vont même jusqu'à la remettre en question (Lentin)<sup>3</sup>. La plupart des auteurs avancent en effet que les élèves parlent trop peu par rapport à l'enseignant, voire même que certains ne parlent pas du tout. L'enseignant serait l'unique gestionnaire des tours de parole et de la thématique, les réponses des élèves seraient trop courtes pour favoriser un bon exercice de langage et de pensée et la conversation entre pairs serait rare ou même absente.

Mais il convient selon nous, de chercher à améliorer cette activité difficile à animer. En effet l'oral en classe développe les habiletés de langage et de communication, mais en plus il expose les élèves à une situation qui se présentera dans la vie scolaire et post-scolaire de chacun : prendre la parole en groupe. Les situations scolaires de prise de parole bénéficient de plusieurs tendances récentes qui vont de l'argumentation au projet. Ces nouvelles approches pédagogiques font appel à des habiletés que l'enseignant doit développer.

C'est l'objectif que nous poursuivons dans la présente recherche et qui se centre avant tout sur la pratique de l'enseignant. La démarche consiste à construire un outil d'autoanalyse afin d'amener l'enseignant à être lui-même l'agent de changement de ses pratiques. À travers l'utilisation de cet outil, nous pensons que l'enseignant pourra réaliser l'ampleur de son rôle de soutien dans la construction du langage et des habiletés de communication de l'adolescent en langue étrangère (Durand)<sup>4</sup> et s'approprier des moyens concrets afin d'assumer plus efficacement ce rôle. La grille est un outil d'auto-analyse bâti à

---

<sup>1</sup> FLORIN, Agnès, (1995), *Parler ensemble à la maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris : Ellipses p85

THÉRIAULT, Jacqueline, (1995), *J'apprends à lire ... aidez-moi ; comment l'enfant s'apprend à lire*. Montréal, Les Éditions Logiques. p 101

<sup>2</sup> GUILLAUMOND, Françoise, (1997) *Le groupe-classe en maternelle, activités pour Communiquer*, Paris, Retz, p78

<sup>3</sup> LENTIN, Laurence, (1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours* (tome 2), Paris, ESF.

<sup>4</sup> DURAND, Christiane, (1997) *une progression dans la stratégie pédagogique pour assurer la construction du langage*, dans *International Journal of Early Childhood*, vol. 29 no 2, pp.12, 13.



partir d'une vision constructiviste et socio-constructiviste du développement selon laquelle l'adolescent a beaucoup de place pour agir, mais où il est soutenu en ce sens par l'adulte et les situations mises en place.

Le premier chapitre du mémoire, établissant les assises de la recherche, présente sa problématique. Pour ce faire, il décrit la séance d'oral, montre les différents courants qui peuvent l'influencer et les constats faits à travers la recherche sur cette activité. Ce chapitre présente aussi les fondements théoriques et empiriques de la recherche, ainsi que des avis d'auteurs sur des aspects du problème, dont celui de l'auto-analyse et de la pratique réflexive. Ce premier chapitre sert également à établir la position du problème et les objectifs de la recherche.

Pour sa part, le deuxième chapitre établit le cadre méthodologique de cette recherche de type qualitatif, en montrant le processus de construction et de confrontation de la grille. Ce processus est issu de trois méthodes qui ont permis d'élaborer les différentes versions de la grille, qui sont d'ailleurs présentées, ainsi que de justifier le besoin d'une telle grille.

Le troisième chapitre présente les résultats issus de notre démarche de recherche, ceux du questionnaire ainsi que la version finale de la grille avec les fondements de chacun des éléments qui y sont impliqués.

Enfin, le quatrième chapitre constitue le bilan de la démarche de recherche en incluant une brève description des fondements et de la démarche suivie, mais en insistant sur les forces de la grille et en établissant les limites de l'étude.

Parmi les activités de langue au collège se trouve l'expression orale au cours de laquelle les élèves sont invités à s'exprimer. De fait cette activité est le moment de la journée spécifiquement dévolu à l'exercice du langage et de la communication. Il convient d'emblée de donner une définition de trois termes importants dans cette recherche : oral, langage et communication.

L'oral est une activité répandue dans les classes de collèges algériennes. Souvent faite en début de séquence, elle consiste à placer les participants en situation de débat et à discuter d'un thème ou des nouvelles de chacun. Les modalités d'animation et de distribution des tours de parole (par l'enseignant) peuvent différer d'une classe à l'autre.

Si on se rapporte au *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*<sup>5</sup>, on trouve les définitions suivantes qui font voir le lien entre le langage et la communication :

« *Le langage est la capacité, spécifique à l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés. Ce système de signes vocaux utilisé par un groupe social (ou communauté linguistique) déterminé constitue une langue particulière.*

*La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet partant et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est*

---

<sup>5</sup>DUBOIS, Jean, GIACOMO, M., GUESPIN, L. et d (1994) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse

*intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons. »*

Le langage suppose une capacité physique à parler et met en jeu des capacités intellectuelles ainsi qu'une langue commune aux interlocuteurs. Par ailleurs le fait de se parler et de chercher à se comprendre, la dynamique entre les deux interlocuteurs est de l'ordre de la communication (Aimard; Moreau et Richelle)<sup>6</sup>. Le langage est donc la faculté qui s'exerce à travers la communication.

L'oral suppose des habiletés de langage et de communication afin que chaque locuteur puisse se faire entendre et comprendre. Par conséquent, on s'attend à ce que la séance soit animée de manière à occasionner une conversation vraie, équitable qui permet à chacun d'intervenir et qui fait émerger plusieurs points de vue. L'animation de l'oral peut être influencée de manière plus ou moins directe par des orientations pédagogiques particulières. En outre, des ressources fournies par les instances ministérielles (écrits officiels) peuvent aussi apporter un support à l'intervention pédagogique. Afin de bien cerner le problème à la source de la recherche, il convient d'examiner brièvement certaines orientations pédagogiques présentes dans les classes de français ainsi que les écrits officiels disponibles touchant l'oral au collège.

Un des promoteurs des activités de communication en groupe fut Freinet. La pédagogie de Freinet est d'ailleurs centrée sur la communication. C'est l'entretien du matin qui donne le ton à la journée, qui permet à chacun d'exprimer ses interrogations, en plus de fournir une source de thèmes à exploiter en classe. Les enfants parlent de leurs préoccupations et de leurs observations sur le milieu proche (Boutan, Bizieau et Brun; Blancas et Blancas)<sup>7</sup>.

D'ailleurs chez Freinet, l'étude du milieu se fait en vue de communiquer les observations aux pairs (Legrand)<sup>8</sup>. Toutes les matières scolaires sont mises à profit pour documenter les informations communiquées en groupe. Pour Freinet, le besoin de connaissance naît d'abord des interrogations de chacun et s'enrichit par le travail collectif. Le maître doit dès lors être à l'écoute de ses élèves dans une situation de communication authentique. Il importe donc de se donner la parole en classe avec des pratiques régulières (Freinet)<sup>9</sup>.

La pédagogie Freinet a inspiré des manières de mener l'expression orale. Ainsi il se trouve une pratique qui a cours dans certaines classes et que l'on appelle le « nouveau du jour ». Le « nouveau du jour » consiste à impliquer chaque collégien dans la conversation en lui demandant ses nouvelles de la journée. L'enseignant fait un « tour de table » en quelque sorte questionne parfois quelque peu les élèves tout en les laissant libres de parler ou de se taire.

---

<sup>6</sup> AIMARD, Paule, (1981), *Le langage et l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France

MOREAU, Marie-Louise, et RICHELLE, Marc, (1981), *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga

<sup>7</sup> BOUTAN, Pierre, BIZIEAU, Christian, BRUN, Albert, (1996) « Dossier : Retrouver Freinet. Travailler autrement », dans *L'Ecole Maternelle Française*, no 2, pp.5-30.

BLANCAS, Annie, et BLANCAS, Raymond (1985) *Pourquoi ? Comment ? Démarrer en pédagogie Freinet*, Cannes : Coopérative de L'Enseignement Laïc.

<sup>8</sup> LEGRAND, Louis, (1993) « Célestin Freinet », dans *Perspectives*, vol. XXIII, nol-2, pp. 407- 123.

<sup>9</sup> FREINET, Célestin, (1971) *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris, Presses Universitaires de France.



Une autre pratique le « Show and Tell », permet aux apprenants de parler chacun à leur tour, d'un objet apporté en classe. Le support concret est ici tout à la fois déclencheur et thème. Il agit comme un élément aidant à organiser le discours de l'élève. Les pairs peuvent intervenir en posant des questions et l'enseignant peut, de son côté, aider l'enfant à structurer son discours.

Le fait d'utiliser le langage pour répondre à un besoin de communication réel est aussi présent dans la « pédagogie du projet » (Villepontoux)<sup>10</sup>, abordée en Algérie notamment à partir de 2000 et adaptée au collège par des enseignants. Ce courant pédagogique prône un choix de thème fait en groupe par « remue-méninges ». (Garneau)<sup>11</sup>.

Il y a par la suite une étape d'argumentation où chacun doit défendre son thème afin d'influencer le vote de la classe. Une fois le thème choisi par vote, il est inscrit bien en évidence et la classe procède à l'élaboration d'un « réseau sémantique » : des mots qui concernent le thème sont placés autour de celui-ci et mis en relation les uns avec les autres. Les projets de recherche s'articulent dans le cadre de ce réseau sémantique (Cantin et Lavoie)<sup>12</sup>.

La pédagogie du projet vise l'autonomie et la persévérance chez l'élève. La communication y tient une place de choix car la négociation y est omniprésente. Le professeur utilise des questions ouvertes et favorise les situations de recherche et de résolution de problème de même que la variété dans les stratégies choisies pour arriver au but (le projet). Enfin la communication orale est aussi en jeu dans la présentation du projet fini au groupe. Cette présentation permet de revenir sur la démarche suivie, de l'évaluer et de l'expliquer aux pairs. Pour l'ensemble de la démarche, l'adulte est un soutien pour l'enfant (Villepontoux)<sup>13</sup>. Francoeur-Bellavance<sup>14</sup> souligne en effet que l'enseignant doit développer dans ce cadre des aptitudes de questionnement qui amènent l'enfant à avancer dans sa démarche d'apprentissage et l'habituent à considérer différentes voies d'exploitation pour un thème.

La discussion en groupe est également présente dans le courant de la « philosophie pour enfants » que l'on doit principalement à Lipman<sup>15</sup>. Pour ce dernier la philosophie a sa place à l'école bien avant le lycée. Au collège c'est par des histoires suscitant des questions que les enfants sont amenés à réfléchir. La communication occupe une place importante dans le déroulement de la séance de philosophie, car l'opinion de chacun *est* recherchée au cours de la discussion. La pensée autonome est le principal objectif de ce courant pédagogique.

Dunnigan<sup>16</sup> en prône l'usage. Il est possible de considérer que langage et pensée sont liés. Dunnigan applique ce modèle selon les prémisses de Lipman. Mais il faut d'abord voir

---

<sup>10</sup> VILLEPONTOUX, Luc, (1992) *Apprendre le langage à l'école: la construction de la pensée chez l'enfant*, Toulouse, Privat

<sup>11</sup> GARNEAU, Johanne, (1995) *Le travail en projet à l'éducation préscolaire*, dans *Préscolaire*. Vol. 33 no 2, pp. 11- 15

<sup>12</sup> Cantin, Diane et LAVOIE, Marlène, (1995), *Le travail en projet, une stratégie pour l'éducation, guide illustré, adaptation de la démarche proposée par Suzanne, Francoeur- Bellavance*. Longueuil Commission Scolaire l'Eau Vive

<sup>13</sup> Villepontoux op cit, pp. 91-92

<sup>14</sup> FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne, (1995) *Le travail en projet*, dans *Québec Français*, no 7, pp. 4245

<sup>15</sup> LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 2e édition, 1980

<sup>16</sup> DUNNIGAN, Kathleen, (1997) « Des enfants qui philosophent », dans *Préscolaire*, vol 35 no2. pp-12-13.



à établir une vie de groupe empreinte de respect mutuel, un climat favorable aux échanges, car les concepts sont toujours définis et précisés en groupe en tenant compte des représentations diverses, dans une « communauté de recherche ». L'enseignant aide les enfants dans leur formulation mais de façon non directive. Lors d'une séance de philosophie. La « communauté de recherche » (le groupe en démarche de recherche) approfondit un sujet choisi par vote. Les enfants doivent faire preuve d'une certaine cohérence dans leur discours. Ainsi, ils doivent « être sensibles au contexte du sujet traité: être sensibles aux autres pensées en jeu dans la discussion: appuyer leur pensée sur des critères valables (...) »<sup>17</sup>

Toujours selon Dunnigan pour ces séances le professeur est un « médiateur » dans la discussion. Il conduit à nuancer les réflexions. Il ne faut craindre ni la controverse ni l'argumentation. Enfin, il faut souligner que la séance se termine par une objectivation de la discussion et de son déroulement. En effet, on procédera à une interrogation en groupe, afin de faire le point sur ce que l'on a appris et comment on l'a appris. Le climat de la séance sera aussi considéré de façon critique.

En plus de pouvoir utiliser ces orientations pédagogiques ou de s'en inspirer les enseignants algériens des collèges ont accès à des documents officiels qui peuvent les aider dans leur animation de la séance d'oral. Il convient donc ici de prendre connaissance de certains des points traités par ces sources.

Pour la présente recherche cependant, nous nous attarderons aux écrits officiels émis à partir de 2001. Il faut noter dès le départ que la terminologie des orientations ministérielles a quelque peu changé entre 1981 et 1997. Pour le renouvellement de son programme du collège (M.E.2001) c'est le terme « communication orale » qui est employé pour désigner l'expression de l'élève par le langage.

S'appuyant sur les connaissances du moment en psychologie et en pédagogie, le programme propose une approche globale du développement. Dans l'énoncé de chacun des objectifs, qu'il s'agisse de « se connaître soi-même », d'« apprendre à entrer en relation avec les autres » ou d'« apprendre à interagir avec l'environnement » (M.E.2001 : 14 à 27), il est possible de voir l'implication de l'usage du langage.

Le programme renouvelé du collège est une actualisation de celui de 1998 et des guides l'ayant accompagné. Dans ce programme le M.E. affirme l'importance de la communication orale au collège. On y précise que les bonnes conditions de communication dépendent des éléments suivants : « contact visuel : (...) respect du tour de parole: (...) maintien du sujet; (...) capacité d'amorcer la communication; (...) intérêt envers l'interlocuteur ou l'interlocutrice » (M.E. 1998 : 34).

Mais la situation de communication doit aussi exploiter les dimensions « pragmatique » (caractéristiques d'utilisation), « formelle » (syntaxe et grammaire) et « sémantique » (contenu) du langage, en plus de permettre de diversifier les intentions de communications en utilisant toutes les fonctions du discours définies par Halliday<sup>18</sup>. La position officielle oriente avant tout l'intervention éducative en langage vers le contenu (« extension sémantique »). Pour sa part, la forme encore en élaboration, bénéficie d'interventions soutenues (« expansion grammaticale ») plutôt que de corrections directes. De plus, il faut

<sup>17</sup> DUNNIGAN, Ibid. P;13

<sup>18</sup> 3HALLIDAY, Michael A.K, (1975) Learning How to Mean; Explorations in the development of Language, Londres: Edward Arnold



noter que la communication orale est présente dans les différents domaines d'activité, définis pour le collège, mais aussi explicitement impliquée dans le détail de plusieurs objectifs pédagogiques.

La séance d'oral peut donc bénéficier d'influences diverses. Ainsi, les pistes pertinentes offertes par des orientations documentaires pourraient se trouver appliquées à l'oral comme par exemple : réinvestir l'entretien dans d'autres activités, adopter une thématique proche des préoccupations des adolescents, varier les fonctions du discours, objectiver la démarche avec les apprenants, leur donner la parole, les amener à développer leur point de vue et à faire des liens entre les éléments abordés. Soutenir chaque enfant en fonction de ses capacités et assurer des conditions adéquates d'écoute et de communication durant la séance d'oral. D'autres pourraient même s'ajouter. Il convient donc de chercher à déterminer comment des influences aussi variées mais visant toutes à favoriser de meilleures stratégies d'animation chez les enseignants peuvent enrichir le moment d'oral au collège.

La recherche en cours s'intéresse à l'événement pédagogique qu'est l'oral, activité de langage et de communication au collège. L'attention sera portée sur l'animation de l'activité par l'enseignant, animation qui découle de choix pédagogiques en considérant qu'il est possible de trouver ou d'en arriver à des séances adéquatement conduites où l'apprenant est engagé dans un véritable dialogue.

Or il apparaît selon les écrits de Florin<sup>19</sup> et de Hohl<sup>20</sup>, que l'oral n'atteint pas toujours son but premier : faire parler les collégiens de façon constructive. Florin a remarqué, et Hohl livre des observations semblables, que l'expression orale est centré sur l'adulte, qu'elle adopte un style académique et que 30% des enfants n'y prennent pas la parole. Bref cette séance prend des allures de leçon où le savoir se transmet de l'adulte à l'enfant tandis que celui-ci réagit par des réponses brèves à des questions fermées.

À la suite de ces constats nous pensons que des outils doivent être rendus disponibles pour les enseignants afin qu'ils puissent d'eux-mêmes analyser l'animation de leur activité. D'ailleurs, les documents du ministère de l'Éducation incitent les enseignants à initier des pratiques d'évaluation de leur action en classe. En outre, c'est une voie que la littérature sur la « pratique réflexive » nous encourage à suivre. Il s'agit donc pour nous d'aider les enseignants à analyser leur pratique à partir d'indicateurs efficaces. C'est dans ce but que nous nous proposons de produire un outil d'auto-analyse des pratiques d'animation de la communication orale pour les professeurs de français du collège.

Mais, pour être utilisable, un tel outil devrait pouvoir s'inspirer des diverses tendances pédagogiques ayant cours dans les classes et bénéficier des constats de recherches. Il ne s'agit pas de changer toute l'inspiration pédagogique de l'enseignant mais bien de l'amener à interagir de façon constructive avec ses élèves. Il convient également de tenir compte du courant de la pratique réflexive et des écrits sur l'auto-analyse qui mettent en jeu la personne elle-même dans l'évaluation de sa pédagogie.

Cet outil doit prendre racine, selon nous dans une approche constructiviste et « socioconstructiviste ». Pour ce faire, trois auteurs ont été retenus : Piaget, Vygotsky et

<sup>19</sup> FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madeleine, et BRAMGUD DU BOUCHERON, Geneviève (1985) *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Pierre Mardaga

<sup>20</sup> HOHL, Jeanine, (1985) *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*. Montréal : Saint-Martin



Bruner. Bien qu'il y ait certaines divergences entre ces auteurs, leurs théories se complètent fort bien.

Piaget considère que le langage permet l'évocation et qu'il reflète la pensée, permettant à l'adulte de connaître la façon dont l'adolescent raisonne et aussi de saisir sa représentation du monde. Le langage aide à établir des relations et oblige le sujet à utiliser des symboles communs pour se faire comprendre des autres interlocuteurs. Piaget et ses disciples ont d'ailleurs tendance à encourager la discussion entre pairs, ce qui aide à la socialisation. Pour sa part Vygotsky considère que le langage est un outil pour la pensée, qu'il aide à la forger et qu'il contribue au travail sur le réel. Pour ce chercheur l'adulte reste le meilleur modèle linguistique d'une culture donnée. Cependant, selon Vygotsky, l'adulte doit intervenir de façon attentive et adaptée auprès de l'enfant en se souciant de son niveau de développement. L'apprentissage se produit à travers les interactions sociales et la médiation offerte par les tuteurs. C'est aussi l'avis de Bruner. Ce dernier considère que le langage est un outil majeur pour l'intelligence. Selon cet auteur, les enfants veulent explorer les buts du langage, ils recherchent le sens. L'adulte a un rôle fondamental à jouer dans la mise en place des contextes d'apprentissage qui permettent à l'enfant de connaître le succès et d'accéder aux règles et aux conventions de la culture dans laquelle il se développe.

Ces trois auteurs mettent donc en évidence le rôle essentiel du langage dans le développement de la personne et la nécessité d'interventions adaptées de la part des adultes. Il s'agit des préoccupations majeures de notre recherche.

C'est à partir de ces diverses considérations impliquant la littérature sur le développement du langage, les courants pédagogiques et la pratique réflexive, qu'il nous semble possible de construire un outil d'auto-analyse de l'activité de communication orale. Cet outil pourrait tracer le portrait de chaque séance en termes de forces et de points à améliorer. Pour atteindre notre objectif, nous pensons que l'outil doit être confronté à la pratique en cours d'élaboration selon une méthodologie adéquate et d'orientation qualitative, puisqu'il s'agit de chercher à explorer et à comprendre une situation pédagogique concrète mais qui varie d'une classe à l'autre.

Il faut de prime abord se poser certaines questions : quels sont les éléments que l'outil devra prendre en compte afin de mener une analyse adéquate de la séance d'oral ? Quels sont les éléments qui pourraient conduire les enseignants vers des séances où la conversation serait riche et constructive ? Sous quelle forme l'outil doit-il se présenter pour être utilisable et réellement utilisé par des enseignants ?

La grille devra tenir compte des éléments retenus chez divers auteurs, les analyser et les organiser afin qu'ils puissent être facilement utilisables lors d'une situation scolaire. Entre autres il faut rappeler que cet outil devra sans cesse s'appuyer sur ses fondements théoriques constructivistes et socioconstructivistes. Il convient de les exposer.

**CHAPITRE I**

**ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE  
THÉORIQUE**



## Introduction au chapitre

Différentes perspectives sont utilisées pour l'étude de la communication interpersonnelle : mécaniste, psychologique, interactionniste, systémique. En particulier, l'interactionnisme symbolique permet d'apprécier les relations dynamiques entre l'ordre social, l'individu et l'interaction. Les principaux concepts de l'analyse interactionniste sont présentés en quatre volets : les symboles, les cadres de l'expérience, la mise en scène et le niveau concret de l'interaction.

Le premier chapitre présente d'abord les éléments impliqués dans la problématique conduisant à des questions de base pour la recherche. Par la suite, les auteurs fondamentaux sont abordés en fonction du domaine de recherche : une situation pédagogique qui implique le langage et la communication. Il s'ensuit un examen des écrits empiriques traitant de la situation de communication en classe et des outils d'analyse de la pratique enseignante ainsi que des sources qui traitent de l'auto-analyse et de la pratique réflexive. Enfin la position du problème permettra de synthétiser ces éléments et de présenter les objectifs de la recherche.

### 1. Visions de la communication

Il est encore largement répandu que *communiquer c'est transmettre quelque chose*. Avec la rétroaction, d'aucuns ajouteraient *de la bonne façon* ; en s'adaptant aux réactions de son vis-à-vis. Cette vision n'est pourtant qu'une des voies utilisées pour explorer le phénomène de la communication. Cragan et Shields<sup>21</sup> dénombrent 42 théories de la communication qu'ils regroupent en cinq catégories : théories générales de la communication, théories contextuelles de la communication, micro théories de la communication, théories des communications spécialisées (ex. : communication persuasive, etc.) ,et théories interdisciplinaires de la communication. Parmi les théories contextuelles se trouvent les approches portant sur la communication interpersonnelle.

S'attachant à l'étude de la communication interpersonnelle, Fisher (cité par Trenholm)<sup>22</sup> présente une grille d'analyse des quatre grandes perspectives de ce domaine : mécaniste, psychologique, interactionniste et pragmatique. Une perspective est un ensemble cohérent de croyances et d'hypothèses concernant les fondements d'un phénomène. Différentes théories trouvent leur source dans l'une ou l'autre de ces perspectives. Les regards portés sur la communication interpersonnelle sont donc multiples et leurs fondements souvent implicites. C'est par l'analyse des conceptions sur la communication qu'on identifie la perspective qui sous-tend une thèse donnée.

Selon l'analyse de Fisher (dans Trenholm), chaque perspective s'apprécie à partir des postulats, des composantes, du locus (la communication se réalise dans un lieu précis en regard de l'univers conceptuel qui lui est propre), de la notion de la communication, de son efficacité et du concept de signification qu'elle véhicule. Dans un tableau synthèse, Houdé<sup>23</sup> présente les traits saillants de ces perspectives. Nous les re prenons ici.

<sup>21</sup> Cragan, John F. and Shields, Donald C. *Understanding Communication Theory*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

<sup>22</sup> TRENHOLM, Sarah, *Human Communication Theory*, (1986), Editeur : Prentice-Hall, p.30

<sup>23</sup> Houdé, Olivier, *10 Leçons de psychologie et pédagogie*, (2006), Editeur : Presses Universitaires de France - PUF, Collection : Quadriges

### 1.1.1 La perspective mécaniste

Dans cette perspective, la signification est une chose reçue. Le locus se trouve dans le canal qui est au centre de l'édifice théorique. La communication est réussie lorsque le message a été transmis fidèlement, avec le moins de distorsions possibles. Les postulats de départ sont que la communication fonctionne dans une logique de cause à effet, de façon fondamentalement linéaire (dans le sens de *suivre une direction, faire un trajet* ; il faut inclure aussi la vision circulaire ou même « circulinéaire » si ces concepts ne font que rallonger le parcours). Le message/information, est une donnée matérielle, une sorte d'objet construit par le sujet émetteur. Les individus entrent en communication en échangeant ces objets ou plus précisément « une abstraction de ceux-ci traduite sous forme « transmissible ». Se trouve ici la théorie de l'information et ses composantes notoires : source, émetteur, récepteur, canal, bruit, etc.

### 1.1.2 La perspective psychologique

La signification est fonction des personnes et de leur perception. Elle peut être partagée quand les individus ont des expériences passées similaires. Le locus de la communication se trouve dans le filtre conceptuel de l'individu. Ce filtre résulte d'expériences subjectives antérieures. Les postulats de base posent les individus en tant que sujets indépendants à l'intérieur d'un champ de stimuli qu'ils perçoivent et contribuent à produire. L'agencement des filtres conceptuels de chaque individu assure l'efficacité des échanges. On retrouve encore le modèle émetteur-message-récepteur doublé des filtres conceptuels. La perspective psychologique partage avec le modèle mécaniste une logique de causalité où, cette fois, ce sont les stimuli qui déclenchent la chaîne de communication. Notons que cette description ne comprend pas tout le champ de la psychologie mais seulement une vision plutôt béhavioriste. Pour une représentation complète, il faudrait songer à intégrer les courants humaniste, phénoménologique et psychanalytique.

### 1.1.3 La perspective symbolique

La signification est un processus collectif de mise en commun. Elle émerge de la situation. Tous les partenaires ont un rôle actif, cherchant à comprendre le sens et à le partager. Le locus réside dans le *role-taking*. C'est-à-dire que la communication se réalise lorsque les interlocuteurs arrivent à considérer la position de l'autre dans l'échange, c'est « un processus de mutuelle empathie au moyen d'une prise de rôle active »<sup>24</sup>. La communication est possible lorsque des personnes font simultanément l'expérience l'une de l'autre. Elle est efficace, voire réussie, lorsque les symboles sont partagés. L'individu ne peut être considéré en dehors des relations qu'il a avec l'entourage. L'emphase est mise sur le processus de la validation consensuelle. On comprend que le message n'est pas un objet en soi, il est construit socialement. Nous retenons cette perspective comme fondement théorique de notre recherche.

### 1.1.4 La perspective pragmatique

Le système est ce qui permet de trouver la signification. Le comportement des individus est relatif au fonctionnement du système, selon les patterns redondants. Ainsi, le locus est dans la séquence des comportements et des interactions. Les comportements *sont* communication. Le comportement est une réponse à d'autres comportements et non le résultat de l'intention subjective de l'individu. La moindre co-présence des individus dans une même situation établit d'emblée la communication. Les propriétés

<sup>24</sup> Houde, op, cit, p. 3



systemiques (telles que totalité, non-sommativité, équifinalité, etc. (Voir Watzlawick)<sup>25</sup> sont les postulats de base de cette perspective.

### 1.1.5 La prédominance de la perspective mécaniste

Des quatre grandes perspectives, la première est celle qui a laissé une marque déterminante. Elle s'est imposée comme modèle de la communication dans plusieurs disciplines (Winkin)<sup>26</sup>. Ainsi, le schéma linéaire fut largement diffusé. Sa popularité tient en partie de cette grande visibilité mais aussi à ce qu'il conforte les gens dans leurs préconceptions de ce qu'est la communication. Ce modèle est réducteur lorsqu'appliqué aux communications interpersonnelles. La perspective mécaniste tient du paradigme rationnel (Cragan et shields)<sup>27</sup>. Dans ce paradigme «la volonté et l'action des personnes modèlent le monde social»<sup>28</sup>. Pour dépasser la perspective mécaniste, il faut changer de point de vue ; considérer comment l'interaction modèle l'individu, comment le monde social modèle l'interaction, etc.

### 1.2 Notre cadre théorique

L'interactionnisme est un courant qui prend racines dans divers champs de connaissance : linguistique, psychologie, ethnographie, sociologie, philosophie, etc. Kerbrat-Orecchioni explique qu'il n'existe pas de domaine typique mais « une mouvance qui traverse diverses disciplines ». L'unité des écrits liés à l'approche interactionniste se fonde sur un certain nombre de postulats communs plutôt que sur « un ensemble unifié de propositions descriptives »<sup>29</sup>. L'interactionnisme symbolique est plus directement associé à l'École de Chicago. Avec Mead, Sullivan, Simmel et Bateson, Goffman apparaît comme l'un des auteurs clés de ce courant.

Kerbrat-Orecchioni, spécialiste de l'étude des interactions verbales, tenante de la linguistique interactionniste, s'est intéressée aux dialogues et aux trilogues. Ses travaux et ceux de plusieurs autres chercheurs qui gravitent autour de l'analyse conversationnelle compléteront notre cadre de référence théorique.

### 1.3 Symboles et relations interpersonnelles

Comment l'interaction modèle-t-elle l'individu ? Bateson et Ruesch<sup>30</sup> affirment que « *L'homme acquiert sa conception du monde par l'interaction sociale et par la communication, et cette acquisition est le fondement sur lequel repose l'organisation ultérieure de son environnement* ». Kerbrat-Orecchioni renchérit : « *C'est donc l'aptitude au dialogue qui permet la socialisation de l'individu* »<sup>31</sup>.

<sup>25</sup> WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D., 1972, *Une logique de la communication*, Seuil, Paris

<sup>26</sup> Winkin, Yves 1981 *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil, 384 pages

<sup>27</sup> CRAGAN, John F. and Shields, Donald C. *Understanding Communication Theory*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

<sup>28</sup> *Lacasse François* (1990) *Voir et Lire*, Galerie Émergence, Montréal (QC) p. 26

<sup>29</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1990) *Les interactions verbales*, Tome 1. Paris, Armand Colin, p. 55

<sup>30</sup> BATESON Gregory, RUESCH J., *Communication et société*, Seuil, Paris, 1988, p 50

<sup>31</sup> KERBRAT-ORECCHIONI op, cit, p. 51

L'enfant apprend à *devenir ce qu'il est* en faisant l'expérience de l'autre. Les situations dans lesquelles se trouve l'enfant sont récurrentes et, au fur et à mesure que ce dernier développe sa compétence langagière, il fait des généralisations et symbolise son expérience.

Par-delà l'état de fusion où l'enfant perçoit par empathie ce qui lui est communiqué et où l'expérience n'est attachée à aucun symbole, il s'agit d'une expérience de type prototaxique, deux modes de signification caractérisent l'expérience. Ce sont les modes *parataxique* (les significations ne sont pas encore reliées à l'expérience commune des autres acteurs dans la situation) et *syntaxique* de l'expérience (ici, les significations sont partagées).

Nous parlons de significations partagées lorsqu'elles sont validées par les autres dans l'interaction sociale. Il convient ici d'arrêter une définition de l'interaction : « *Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres [...]* »<sup>32</sup> (Goffman, 1973, p. 23).

Pour parvenir à communiquer efficacement et éventuellement modifier ses propres généralisations, l'individu doit être capable de considérer la position du destinataire ; se mettre à sa place (*role taking*). Cette ouverture à l'autre nécessite la capacité d'entretenir des relations intimes permettant de protéger le besoin de sécurité des partenaires.

#### 1.4 Cadres de l'expérience

Comment l'ordre social modèle-t-il l'interaction ? Toute communication repose sur une définition sociale de la situation dans laquelle elle se déroule. La situation détermine le rôle qu'un participant peut ou va y jouer (Goffman, 1964). La reconnaissance de la situation se fait à partir d'un cadre (*frame*) que les acteurs peuvent rattacher à une expérience culturelle. Le cadrage (*framework*) désigne le moyen par lequel un individu perçoit, identifie et nomme l'activité qui se déroule. Les cadres rendent l'activité signifiante, ce qui a pour conséquence d'organiser l'expérience et de guider l'action. Il y a alignement des cadres entre les acteurs de sorte que tous partagent une définition commune de la situation.

#### 1.5 Mise en scène et représentation

Une entente tacite unit les participants afin que l'échange se déroule sans heurts. Ainsi, des rituels d'interaction sont déployés et marquent l'engagement des participants dans l'échange, mentionnons par exemple les routines de salutations, les routines d'entrée en conversation, les routines de courtoisie etc.. L'interaction doit donner la confirmation que les comportements des protagonistes sont compréhensibles et pertinents. Il s'agit d'activités de façade, *face-work*, aussi appelé le *travail de figuration*<sup>33</sup>. L'échange met en scène un jeu coopératif visant à négocier et à maintenir une image de

<sup>32</sup> GOFFMAN, Erving, (1973), Les rites d'interaction, Editeur : Les Editions de Minuit, Collection : Le sens commun, p. 23

<sup>33</sup> TRAVERSO, Véronique, (1998), La conversation familiale: Analyse pragmatique des interactions, Editeur : Presses Universitaires de Lyon (PUL), Collection : Linguistique et sémiologie



soi et des autres : « *Chacun doit protéger sa face des menaces qui pèsent sur elle dès qu'il est en contact avec autrui, et pour y parvenir, il doit parallèlement préserver celle d'autrui* »<sup>34</sup>. Le travail de façade voit à ce que les actes d'une personne correspondent à l'image qu'elle projette d'elle-même et à laquelle elle veut que les autres adhèrent, d'où les expressions *perdre la face, sauver la face*, etc.

Le travail de façade concourt à entretenir l'image que tout se déroule normalement. Cet objectif est recherché aussi bien par les participants quelconques durant des échanges anodins que par les participants hétérogènes qui sont stigmatisés en raison de leur culture ou de leur condition physique et même de leurs activités professionnelles. Un *stigmat* réfère à tout attribut qui jette un discrédit sur une personne, c'est une caractéristique qui se construit en relation avec les autres. Par exemple, un diplômé qui gravite dans un cercle où les études ne sont pas valorisées peut être stigmatisé par le groupe dominant, les « normaux » n'ayant pas fait d'études.

### 1.5.1 L'équipe

Au cours des activités de façade, des associations s'établissent entre les acteurs. Goffman nomme *équipes de représentations* « *tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière* »<sup>35</sup>. Pour qu'une équipe de représentation fonctionne correctement, il doit y avoir un lien de loyauté entre les membres, car ils partagent les secrets de l'équipe. La mise en scène conçue pour laisser une impression déterminée peut être fatalement détournée ou modifiée par un écart de la part d'un coéquipier.

Des coalitions se retrouvent dans les contacts mixtes ; Goffman parle des personnes qui, appartenant à la majorité, s'adjoignent au groupe stigmatisé. Ce sont des *initiés*. On devient initié par le biais du travail ou quand l'individu est lié au stigmat par une voie quelconque : parenté, voisinage, etc. Les initiés héritent parfois d'une part du « discrédit social »<sup>36</sup> lié aux stigmatisés.

### 1.5.2 Les places

Collaborer dans l'échange, avoir une inter influence ne signifie pas détenir un statut égal et n'implique pas nécessairement des rapports harmonieux et exempts de conflits. Kerbrat-Orecchioni (1987) explique que les partenaires occupent des positions hautes ou basses dans l'échange. Un travail symbolique se fait autour de la *mise en place*, c'est-à-dire qu'il y a une négociation de la position des partenaires par rapport à un axe vertical de dominance. Les manifestations de mise en place sont nommées « taxèmes » (Kerbrat-Orecchioni, 1987). L'acteur utilise l'apprentissage symbolique de la façade (décor, habillement, apparence, manières, ton de voix, prononciation, messages verbaux, etc.), pour établir les *rappports de places* qui, du reste, se modifient continuellement durant la conversation libre. Les places ne sont pas nécessairement le reflet de l'ordre social. Elles sont en partie établies par l'échange communicatif quoiqu'il y ait certains cas figés (ex. : maître - élève).

<sup>34</sup> TRAVERSO, Véronique, (1998), La conversation familière: Analyse pragmatique des interactions, Editeur : Presses Universitaires de Lyon (PUL), Collection : Linguistique et sémiologie , P . 36

<sup>35</sup> GOFFMAN, Erving, (1987), Façons de parler, Minuit, Paris, P 81

<sup>36</sup> Ibid., p31

L'entrevue est un cas particulier parce que le «demandeur» possède une position haute. Bien sûr, il y a différentes formes de questions et la manière de les poser ou de les formuler, leur finalité, le cadre institutionnel, le statut du questionneur sont autant d'éléments qui influencent la valeur taxémique. Celui qui mène l'entrevue possède un contrôle sur la conversation. En contrepartie, le demandeur doit nécessairement céder sa place dans le pôle de production. Or, le seul fait d'être le destinataire du moment donne une valeur taxémique positive (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1991).

## 1.6 Interaction

Il y a communication dans la mesure où l'attention des participants est co-orientée :  
« un système de communication s'établit dès lors que deux partenaires prennent conscience qu'ils sont entrés dans le champ de conscience réciproque » (Bateson et Ruesch, 1988, p. 38).

En portant notre attention sur l'ordre symbolique des situations de communication, une première définition de l'interaction en terme d'influence réciproque a préalablement été fournie. Cette partie qui se penche sur la transaction de communication amène un second degré de complexité. En conséquence, nous employons la définition de Scherer, citée par Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 150) et précisons que l'interaction est :

« Un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales. »

L'interaction est une dynamique entre les partenaires conversationnels qui s'élabore au moyen de divers procédés verbaux et non verbaux dont les plus importants sont : production intentionnelle de messages linguistiques, réception sélective, ajustements interlocutoire, regards, proxémique et kinésie.

### 1.6.1 Cadre participatif et formats de production/réception

Durant la production des messages linguistiques, les partenaires conversationnels ont des rôles déterminés dans l'échange. Goffman parle de schéma ou cadre participatif. Il s'agit d'un concept qui sert à identifier les rôles pouvant être tenus par les acteurs et la section ponctuelle du rôle à un moment donné de la rencontre. Le positionnement par rapport aux rôles est appelé *footing*, changement de position<sup>37</sup>. Ce changement de position concerne l'alignement aux rôles mais aussi un statut dans l'échange lorsque les participants se situent tantôt dans le pôle de production, tantôt dans celui de la réception. Chacun de ces pôles comprend des formats de réalisation distincts.

Le format de production concerne la relation au destinataire envers son message. Le format de réception est relatif à la position conversationnelle des personnes qui perçoivent un message. Toutes les personnes se trouvant dans le champ perceptuel d'une conversation détiennent un statut par rapport à la situation de communication. Goffman (1987) décompose la position de ces personnes, appelées *récepteurs* par Kerbrat-Orecchioni, en deux catégories regroupant quatre positions.

<sup>37</sup> KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine., Plantin, C. (éd.), Le trilogue, Lyon : PUL, 1995, p21



Dans une situation de communication, les participants ratifiés sont directement concernés par le message. Si la communication a lieu dans un endroit public, d'autres personnes peuvent percevoir le message sans être destinataires, ce sont des témoins fortuits ou des spectateurs indiscrets. Dans un dialogue, le participant ratifié est également le destinataire désigné mais il peut y avoir d'autres participants qui assistent à l'échange sans que les propos ne soient directement adressés à ceux-ci. Il peut aussi avoir plusieurs destinataires désignés. Goffman mentionne par ailleurs que lorsqu'il y a présence de tiers, des communications subordonnées à la communication dominante peuvent se former. Différentes formes de communication subordonnées sont possibles dont les *apartés*<sup>38</sup> qui concernent des échanges entre les participants ratifiés. Ces échanges auront leur propre cadre participatif.

### 1.6.2 Organisation et structure

Des contraintes pèsent sur le déroulement de l'interaction. Ces contraintes se remarquent au niveau de l'organisation générale de la conversation et sur la structure des échanges. La plupart des rencontres se déroulent en voyant se succéder les phases d'ouverture, de développement de l'interaction et de clôture. Kerbrat-Orecchioni (1990) explique que les séquences de début et de fin sont fortement ritualisées. L'ouverture est une séquence délicate qui génère une forte tension chez les participants. La séquence de clôture est également chargée de significations symboliques, car les participants doivent terminer l'échange et déterminer comment et en quels termes ils vont se quitter. Différentes routines sont conjointement réalisées pour venir à bout de ces passages épineux, car le changement de séquences est négocié par les partenaires (Bouchard, 1987).

À un niveau local, la contribution des participants dans l'interaction n'est pas totalement libre. Une règle de cohérence régit l'organisation séquentielle du dialogue. On dénombre trois normes de cohérence : 1) cohérence interne à une même intervention, 2) cohérence entre les différentes interventions successives d'un même participant et 3) cohérence entre les interventions consécutives d'un participant à l'autre<sup>39</sup>. Toute intervention renferme des attentes qui doivent être satisfaites si l'on veut éviter de transgresser les règles implicites de l'échange verbal. Ainsi, une question appelle une réponse ; une salutation doit être complétée par une réponse adjacente de salutation ; un commentaire attend une confirmation, un assentiment, ou même une réfutation ; etc.

Le dialogue fonctionne sur un principe d'alternance entre deux partenaires conversationnels. Des règles implicites encadrent la participation de chacun en terme de qualité et de quantité des contributions.

Les échanges dans un dialogue sont principalement duels. Deux des participants échangent des propos tandis que le troisième est momentanément en retrait. La structure du dialogue ne ramène pas pour autant à l'addition d'échanges dyadiques. Les dialogues ont des aménagements propres qui évoluent au fil de l'interaction. Le rôle des participants est mobile. Dans le dialogue, chaque participant est ratifié. Les triades se structurent successivement de différentes façons : 1+1 et troisième en retrait ; 1+1+ ; 1+2 ; 2+1. Durant un échange duel à l'intérieur d'une triade, on observe parfois des échanges enchâssés avec le troisième participant et une reprise de la conversation principale laissée en suspens.

<sup>38</sup> Goffman, op. Cit. p. 143

<sup>39</sup> Kerbrat-Orecchioni, op cit, p. 198

Il peut y avoir conversation à trois , chacun ayant une contribution plus ou moins équivalente . Il peut y avoir deux destinataires désignés . Finalement il peut y avoir coproduction à deux d'un message adressé au troisième ou deux énonciateurs représentés par un porte-parole qui s'exprime pour deux à l'intention du troisième .

Quel que soit le statut des participants dans la conversation , chaque membre de la triade est impliqué dans l'interaction . Les trilogues se différencient des dialogues par cette richesse de rôles que nous avons relevés et qui peuvent difficilement être tenus en l'absence du tiers : porte-parole , animateur, intermédiaire , intrus , évaluateur , régulateur , témoin, etc.

### 1.6.3 Copilotage

Une fois un échange engagé, des actes coopératifs sont indispensables au bon déroulement et à la réussite de l'interaction.

*« Pour qu'il y ait véritablement "dialogue", il faut non seulement que l'on ait en présence l'une de l'autre deux personnes (au moins) qui parlent à tour de rôle, mais il faut en outre que des personnes produisent des signes d'attention et d'intérêt mutuel, attestant du fait qu'elles sont effectivement "engagées" dans l'échange communicatif ».* (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 145)

Un système de copilotage<sup>40</sup> constitué de signaux interactionnels (back channel) permet d'harmoniser la participation des destinateur- destinataire durant les phases de production et de réception. Il permet la validation interlocutoire. Dans le pôle production, le destinateur envoie des signaux phatiques et durant la réception, ce sont des signaux régulateurs. Une partie des signaux de copilotage sert à gérer l'alternance conversationnelle.

Le partenaire qui se tient dans le pôle de réception se manifeste à l'autre par des régulateurs : mouvements de tête, sourires, regards messages verbaux ou vocaux, etc. Les régulateurs ne sont pas des conflits de tour. Même lorsqu'ils se réalisent par des mots, comme la reprise d'un segment du destinateur ou le soufflage, *« L2 (le deuxième locuteur) ne parle pas en son nom propre, mais se fait dans une certaine mesure l'écho du discours de L1, ou encore collabore activement à son élaboration. »*<sup>41</sup> Ils ont pour fonction d'acquiescer aux propos du destinateur, de l'encourager à continuer, de marquer une incompréhension, de demander une précision, etc. Le destinateur peut aussi signaler son engagement par des régulateurs négatifs ou s'abstenir complètement de manifester, ce qui est appelé anti-régulateur.

Corollairement, le partenaire qui se tient dans le pôle de production recherche les signaux de son vis-à-vis. Moins il reçoit de régulateurs, plus il produit lui-même des signaux phatiques pour vérifier l'état du lien interactionnel. Cosnier précise que le système phatique comprend l'émission vocale et verbale, des mouvements de tête et des mimiques faciales . L'auteur pose l'hypothèse que le destinateur cherche à se renseigner sur quatre aspects concernant le destinataire . Il se demande : 1) s'il est perçu (entendu), 2) avec attention (écouté), 3) compris et 4) avec quelle réaction ?

<sup>40</sup> COSNIER, Jacques ,Kerbrat-Orecchioni,C.,(eds),(1987), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

<sup>41</sup> COSNIER ,Ibid.



Le copilotage s'insère dans le mouvement de la co-orientation et du role-taking. Le destinataire s'adresse au destinataire en choisissant des mots ou des formulations qu'il pense appropriés en fonction des connaissances qu'il détient de son vis-à-vis. L'interprète suit aussi ces principes. Il effectue une prise de rôle active : « *Toujours dans le même souci de communiquer, l'interprète se mettra à la place des ses auditeurs et, de ce fait, saura spontanément si tel sigle utilisé par l'orateur nécessite un mot d'explication afin d'être compris* »<sup>42</sup>. Il oriente son attention sur l'interaction : « *Il sera aussi tout naturellement amené à regarder ceux avec qui il communique, pour lire sur leur visage s'ils (les auditeurs) l'ont compris ou s'il y a lieu de préciser son vouloir dire.* »<sup>43</sup>

#### 1.6.4 Tour conversationnel

L'alternance entre les participants donne lieu à un agencement déterminé de comportements interactionnels. Les tours doivent se succéder avec un minimum de temps morts entre eux et un minimum de chevauchements. Différentes marques (intonation, gestes, posture, phrases, regards, etc.) indiquent qu'un participant sollicite un tour, désire le maintenir ou le céder.

Le chevauchement qui donne lieu à des productions simultanées n'est pas toujours conflictuel, c'est-à-dire qu'il ne représente pas nécessairement un désaccord sur l'alternance des partenaires conversationnels. En langues vocales, les chevauchements sont généralement de courte durée. En effet, les paroles peuvent difficilement partager un même espace sonore. Parisot<sup>44</sup> mentionne que les chevauchements sont plus fréquents et surtout plus longs en langue des signes. Les productions simultanées en signes n'empêchent pas les partenaires de recevoir le message de l'autre. Dans son étude sur les alternances conversationnelle, l'auteur identifie trois types de chevauchement : *back-channel*, coopératif et compétitif.

#### 1.6.5 Comportements non verbaux

La modalité non verbale de la communication n'est pas un niveau qui s'ajoute accessoirement à la communication linguistique. Cette modalité n'est « ni marginale, ni secondaire, ni supra-segmentale »<sup>45</sup>. Elle est profondément impliquée dans la production des messages et contribue de façon comparable à la mise en forme du sens intenté. Joly identifie dans le non-verbal deux catégories : le kinésique et le prosodique. La première catégorie couvre le domaine du geste (la gestique), de l'expression faciale (la mimique) et du déplacement du corps (la proxémique). La seconde catégorie concerne l'expressivité vocale : intonation, hauteur, intensité, durée, etc. Le non-verbal est une instance importante dans l'interaction :

« *Certains comportements non verbaux sont à considérer comme des conditions*

---

<sup>42</sup> DEJEAN LE FEAL, K. (1981) L'enseignement des méthodes d'interprétation et de la traduction in J. Delisle (Ed.), L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRETATION ET DE LA TRADUCTION SIMULTANEE (pp. 79-90). University of Ottawa Press

<sup>43</sup> Ibid, p.81

<sup>44</sup> PARISOT, Anne-Marie, (2006) Surdité et Société : Perspectives psychosociale, didactique et linguistique, PUQ, Coll. Santé et société

<sup>45</sup> JOLY, Andre, (1998) Essais de systématique énonciative, Du Septentrion, Collection : Psychom canique Lang

*de possibilité de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser, les faits les plus pertinents à ce niveau étant l'instance proxémique, l'orientation du corps et le regard ».*

### **a) Regards**

De façon générale, le regard assure la fonction phatique de synchronisation. Dans l'interaction, le destinataire désigné est celui vers qui le destinataire dirige son attention visuelle. Kerbrat-Orecchioni<sup>47</sup> nuance cette position parce qu'il s'avère que le regard est très changeant ; il a plusieurs fonctions. Pour identifier à qui s'adresse le destinataire, plusieurs éléments interviennent : la direction *principale* du regard, le contenu des messages, les termes d'adresses, l'orientation du corps, etc.

### **b) Proxémique**

On définit la proxémique comme « *l'ensemble des observations et des théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel particulier* »<sup>48</sup>. La distance physique que les destinataire -destinataire maintiennent entre eux est déterminée par la culture mais aussi par les rapports interpersonnels (socio-affectifs, professionnels, hiérarchiques, etc.).

La distance interpersonnelle est une dimension utilisée en vue de la négociation des places ; c'est un élément du décor de la mise en scène. Une diminution de l'espace interpersonnel marque un engagement plus fort. Différents procédés servent à délimiter le territoire revendiqué par un participant. Des divergences dans l'utilisation de l'espace sont source de tension (Hall, 1971, 1981 et 1984).

Les participants utilisent l'espace à des fins communicatives. Hall (1981, p. 207) décrit une gamme de comportements proxémiques : « *toucher les gens, orienter sa respiration dans leur direction ou en tâchant de les éviter, les regarder en face ou éviter leur regard, se tenir si près d'eux que l'ajustement visuel en devient impossible [...]* ». Avec le regard, la proxémique et la posture servent à identifier le schéma participatif (Kerbrat- Orecchioni, 1990).

### **c) Kinésie**

La kinésie, domaine par excellence de l'expression des émotions, nous renseigne sur les relations entre les personnes. Cette partie de la communication non verbale comprend plusieurs aspects : le geste, la mimique, la posture. Certaines manifestations qui relèvent de la kinésie ont aussi des fonctions interactionnelles.

Le fonctionnement communicatif de certains gestes a été étudié en relation avec le langage. Les gestes occupent différentes places par rapport à un énoncé ; Joly<sup>49</sup> en dénombre quatre : « (1) *les gestes qui anticipent la parole ; (2) les gestes qui l'accompagnent ; (3) les gestes substitués de la parole ; (4) les gestes consécutifs à la parole de l'allocutaire* ». Il faut prendre garde, comme nous enjoint Hall, à ne pas établir d'interprétation figée du genre *se croiser les bras signifie une fermeture*. Les aspects de la communication non verbale doivent être analysés en contexte.

<sup>46</sup> Kerbrat-Orecchioni, op.cit 1990, p. 144

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> HALL, Edward T, (1971), La dimension cachée, Seuil, Collection : Points Essais, p13

<sup>49</sup> Joly, op , cit, p.136



La mimique peut avoir une valeur interactionnelle. Mouvements de tête (presque toujours), élévation des sourcils (très fréquente) ou froncement, avancée de la tête et du haut du corps sont des comportements qui accompagnent les questions dans les langues vocales.

Le changement de posture annonce souvent un changement de séquence, c'est un régulateur pour l'organisation des unités hiérarchiques comme le passage de l'ouverture au cours de l'interaction. En plus, les partenaires conversationnels ont tendance à adopter la même posture et plus généralement à synchroniser leurs gestes et leur rythme<sup>50</sup>. Kerbrat-Orecchioni<sup>51</sup> relève que cet aspect touche 1) les tours de parole ; 2) les comportements corporels ; 3) la production vocale et verbale ; et 4) l'émotion et le jugement. L'auteur mentionne de surcroît que l'inter-synchronisation se manifeste sur deux plans superposés : 1) simultané versus successif, 2) symétrique ou complémentaire.

Tous les gestes ne sont évidemment pas interactionnels. Kerbrat-Orecchioni qui cite Cosnier et Brossard, souligne que les gestes du participant en situation de production l'aident à articuler son message sans que ses mouvements n'aient nécessairement une valeur interactive.

Mais encore, en plus d'étudier les contextes d'apprentissage mis en place et la considération de l'adulte envers l'enfant, Bruner observe et décrit de quelle manière l'adulte favorise l'apprentissage de l'enfant en s'adaptant sans cesse à son niveau. Les moyens qu'il met en oeuvre pour ce faire consistent dans ce que Bruner a appelé l'étayage<sup>52</sup>. Au cours de l'interaction, l'adulte met en oeuvre différentes stratégies d'adaptation que la figure suivante explique :

---

<sup>50</sup> BIRDWHISTELL, R. (1967), "la communication non verbale", ALEXANDRE, P. dir. *L'homme et les autres (L'aventure humaine - Encyclopédie des sciences de l'homme)*, Grange Batelière, Paris; Kister, Genève, vol 5, pp 157-166.

<sup>51</sup> Kerbrat-Orecchioni, op.cit. 1990, p. 20-24

<sup>52</sup> BRUNER, Jérôme, (1983) *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France, pp277-279

**Figure 1 : Les stratégies de l'étayage d'après Bruner**

STRATÉGIE	DESCRIPTION
1) Enrôlement (engagement)	L'adulte suscite l'intérêt, l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche.
2) Réduction des degrés de liberté	L'adulte simplifie la tâche. la limite à un niveau accessible afin d'assurer la vérification par l'élève de l'atteinte de l'objectif
3) Maintien de l'orientation	L'enseignant maintient l'attention de l'élève sur l'objectif, entretient sa motivation et le protège des distractions.
4) Signalisation	L'enseignant souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinents pour son exécution. Ce faisant, il fait voir les écarts entre ce que l'élève produit et ce qui est attendu
5) Contrôle de la frustration	L'enseignant fait en sorte qu'en dépit des erreurs ou des obstacles la tâche demeure gratifiante
6) Démonstration	L'enseignant modèle des solutions pour la tâche. ce qui implique une stylisation de l'action. Il peut s'appuyer sur <i>une</i> ébauche de solution tentée par l'enfant en espérant que ce lui-ci l'imitera à son tour.

### 1.7 Les écrits sur les interactions en classe

Les auteurs étudiés nous montrent que le langage est un élément important du développement de l'enfant, que l'élève l'utilise pour connaître, communiquer sa représentation du monde et entrer en relation avec les autres. Il importe donc d'essayer de savoir comment l'école fait parler les enfants. La recension d'écrits qui suit fait état du langage et de la communication à l'école sous trois aspects : la dynamique interactionnelle et conversationnelle en classe. Les procédés d'interaction et enfin la situation d'expression orale elle-même.

#### 1.7.1 La dynamique interactionnelle et conversationnelle

L'interaction entre les individus d'un groupe se fait essentiellement par le langage. Ce dernier a donc un rôle déterminant dans l'adaptation de l'individu à un groupe et incidemment dans son développement. Les interactions en classe sont étudiées par divers auteurs. Même si certains chercheurs ont étudié les interactions en général, nous nous arrêterons aux aspects qui touchent plus spécifiquement le langage, la communication et les stratégies pédagogiques qui leur sont reliées.



Kontos et Wilcox-Herzog<sup>53</sup> ont effectué une recension de recherches portant sur différents aspects de l'interaction enfant-enseignant : la fréquence des interactions, les types d'interactions (en considérant le rôle des enseignants, leur sensibilité, leur degré d'implication, le langage et la conversation en classe, les caractéristiques des adolescents). La formation des enseignants, l'approche pédagogique adoptée. Certains des aspects étudiés touchent de plus près l'utilisation du langage et ce sont ceux-ci qui sont relevés dans la présente recherche.

Selon ces auteurs il semble que certains adolescents vont chercher plus aisément l'attention de l'enseignant, interagissant donc plus fréquemment avec lui. Ce fait suggère que l'enseignant doit être plus conscient de la façon dont il distribue son attention. Si certains interlocuteurs sont favorisés, il semble aussi que les intervenants jouent toujours le même rôle. Or, il est important, selon Kontos et Wilcox-Herzog, que les rôles varient dans la classe.

En outre, il importe qu'il y ait de fréquentes interactions langagières d'après Kontos et Wilcox-Herzog. Mais les recherches qu'elles citent montrent un taux peu élevé de conversation entre l'enseignant et chaque enfant. De plus, l'origine des élèves et leur sexe influencent leur interaction langagière avec l'enseignant. Par exemple, les garçons seraient, selon elles, plus souvent interpellés, mais les adresses favorables seraient plutôt dirigées vers les filles. Pourtant, selon des recherches rapportées par les deux auteurs, il semble que les enfants ayant eu plus d'interactions langagières avec leur enseignant sont mieux considérés socialement, montrent un meilleur niveau langagier et exécutent mieux certaines tâches.

D'autres chercheurs ont observé les interactions en classe. C'est le cas de Hohl<sup>54</sup> qui a mené une étude en deux volets en milieux défavorisés. Onze enseignantes ont participé volontairement à cette étude. Le chercheur et ses collaboratrices ont procédé par observation à l'aide d'une grille qui a évolué au fil du déroulement de la recherche. Des consultations auprès de cinq enseignantes de première année ont également eu lieu pour évaluer les effets du temps plein en maternelle sur la première année du primaire. Par ce moyen, Hohl souhaite cerner les points qui aident les enfants à bien fonctionner à l'école. L'auteur a ainsi pu écrire deux livres qui constituent des ouvrages de référence pour des enseignants qui désirent réfléchir sur leur pratique.

Dans la première partie de son étude, Hohl examine, entre autres thèmes, le «réseau des communications dans la classe», et elle observe que la façon dont les enseignantes s'adressent aux enfants est variable (de très douce à très autoritaire) et qu'un style prévaut parfois chez des enseignantes. L'auteur soulève l'importance pour l'enseignante de surveiller son attitude et de voir, entre autres, à ne pas condamner l'erreur.

Hohl<sup>55</sup> déduit aussi de ses observations que l'adulte doit faire preuve d'une bonne capacité d'écoute afin de saisir les besoins de l'enfant et de pouvoir adapter son intervention en conséquence. L'auteur considère aussi que les enseignants devraient plutôt centrer leurs

---

<sup>53</sup> KONTOS, Susan et WILCOX-HERZOG, Amanda, (1997) «Teacher's Interactions with Children: Why Are They So Important?», dans *Young Children*, vol. 52 no 6. pp.4-12.

<sup>54</sup> HOHL, Jeanine, (1985) *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*. Montréal : Saint-Martin

<sup>55</sup> HOHL, Jeanine, (1993) Réussir dès la maternelle, *Instruments de réflexion sur les maternelles 5 ans plein temps en milieux défavorisés*, Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.



rétroactions sur les forces de la démarche employée. Elle souligne en outre que l'adaptation de l'enseignant doit montrer une attention marquée pour l'enfant qui paraît plus vulnérable dès son entrée à l'école.

La préoccupation pour les interactions en classe est le fil conducteur de la deuxième partie de l'étude de Hohl<sup>56</sup>, qui fait appel aux mêmes modalités méthodologiques. Dans cette partie, Hohl aborde différents thèmes dont celui des différences qui séparent les garçons et les filles et celui du développement cognitif des enfants.

Dans le premier cas, on observe des différences dans l'interaction entre l'adulte et les enfants selon le sexe, ce qui rejoint les observations de Kontos et Wilcox-Herzog<sup>57</sup>. Selon Hohl puisque les filles s'expriment plus facilement par la verbalisation seule tandis que les garçons utilisent en plus leur corps, il faudrait que les adultes en tiennent compte dans leur façon d'interagir avec chacun.

En ce qui concerne la relation entre l'apprentissage et le développement cognitif, l'enseignant devrait laisser plus de place aux thèmes proches des préoccupations des enfants. En outre, les stratégies des enseignants devraient aider les enfants à « réfléchir et construire des connaissances », « se poser des questions », « anticiper et vérifier », « résoudre des problèmes »<sup>58</sup>. Selon Hohl, l'apprenant peut mieux construire ses connaissances s'il peut entendre le point de vue des autres et discuter dans une ambiance où l'enseignant l'aide à se questionner, à argumenter, à réfléchir, à faire des hypothèses.

Les études précédentes (Kontos et Wilcox-Herzog, 1997 ; Hohl 1997, 1996, 1993) attirent notre attention sur trois constats des auteurs. Tout d'abord, des adolescents de la classe réussissent à attirer davantage l'attention de leur enseignant, ce qui entraîne la mise de côté de certains camarades. Ensuite l'origine ethnique et le sexe jouent aussi un rôle dans la distribution de l'attention de l'enseignant. Enfin, les auteurs rappellent que la fréquence des interactions verbales est stimulante pour le développement car elles favorisent un meilleur niveau langagier et amènent les enfants à mieux exécuter certaines tâches.

Ces recherches montrent que la qualité des interactions entre l'enseignant et les élèves est d'une importance considérable. L'animation de ces interactions exige des capacités d'observation, d'analyse et d'adaptation de la part de l'enseignant. Mais il est possible de centrer aussi l'intervention encore plus spécifiquement sur le langage. D'autres recherches méritent dès lors notre attention.

D'abord Lentin<sup>59</sup> a identifié par de nombreux travaux des formes d'intervention par lesquelles l'adulte contribuerait à développer le langage de l'enfant. Au départ, Lentin considère que c'est avec les autres que l'enfant apprend la langue. Mais il faut savoir que l'homogénéité d'apprentissage n'existe pas. L'élève est donc mis en face de plusieurs « registres de langage ». Il faut aussi tenir compte, selon Lentin, du fait que les enfants ne viennent pas tous de milieux semblables et que les plus défavorisés ne retrouvent pas toujours le langage de leur famille à l'école. Pour l'auteur, il convient d'y être sensible et de tenter de réduire ces différences entre les apprenants.

<sup>56</sup> HOHL, Jeanine, (1996) Apprendre à la maternelle: instrument d'observation et d'auto-évaluation pour les enseignantes de maternelle de milieux défavorisés. Montréal, Conseil Scolaire de L'île de Montréal

<sup>57</sup> Kontos et Wilcox-Herzog, op., cit., pp98-99

<sup>58</sup> Hohl, 1996, op., cit. p. 102 à 115

<sup>59</sup> LENTIN, Laurence ,(1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours* (tome 2), Paris, ESF



Les différences pouvant désavantager certains enfants conduisent Lentin<sup>60</sup> à ne pas mettre beaucoup d'espoir dans les moments collectifs de langage, sans toutefois nier leurs avantages au niveau de la socialisation notamment. Même si l'enseignant veut y traiter des préoccupations des adolescents et les socialiser, ce moment collectif reste difficile à animer, d'après Lentin, car il fait ressortir les vedettes au détriment des timides. Parfois, d'après les observations de l'auteur, la discussion tourne au désordre. L'enseignant peut alors, choisir d'animer en posant des questions précises, mais la conversation n'a pas alors le même intérêt pour le développement car les enfants ne peuvent que réagir.

Il est clair, que l'enfant doit pouvoir parler pour construire son langage. Il ne suffit pas de parler à l'élève ni même de le laisser parler (s'il en a envie). Il faut «*le faire parler* ». Lentin entend faire parler chaque enfant individuellement et non dans une situation concurrentielle de groupe. Ces rencontres individuelles entre l'adulte et l'élève permettent à ce dernier de profiter d'un modèle de langage de bonne qualité, à partir duquel il peut construire son langage, plutôt que de réagir à des demandes.

Il trouve aussi qu'il est important de développer le plaisir de parler chez l'enfant afin qu'il comprenne le pouvoir du langage en expérimentant des situations concrètes qu'il aime. En s'adressant à chaque enfant en particulier, même pour un court moment à chaque jour, il est possible, d'après le chercheur, de mieux s'adapter aux préoccupations de chacun. Il met cependant les intervenants en garde contre l'utilisation surabondante de questions qui visent le plus souvent des réponses courtes, limitant les possibilités de réfléchir et de parler. Pour Lentin, le langage est une «*fonction*» plus qu'un outil, une fonction qui met en jeu plusieurs habiletés. En effet, la syntaxe suppose un travail cognitif intense qu'elle entend stimuler par ses interventions.

Par ailleurs, cet auteur considère qu'il faut être proche physiquement des enfants, ce que la situation de groupe ne permet pas, notamment si les élèves sont placés en rangs semblables à ce que l'on retrouve dans les classes. La proximité, la bonne visibilité des interlocuteurs sont nécessaires à la communication. Il conviendrait donc qu'un enseignant soit conscient de la place de ses interlocuteurs et des effets que cette place peut avoir sur la conversation. À travers son expérimentation. En partant du principe de proximité et du droit de chacun de parler avec l'enseignant, il développe trois catégories d'activités : l'entraînement individuel, les livres et enfin la «*proposition de schèmes créateurs* ».

L'entraînement individuel sert bien les principes exposés. Par ce moyen, l'enseignant va, à chaque fois que l'occasion se présente, engager un dialogue avec chaque enfant, en se plaçant tout près de lui, en se souciant de son expérience et de son niveau de langage. Dans ce cas, l'enseignant amène l'enfant à préciser sa pensée. A répéter, à expliciter. Le modèle adulte permet alors à l'enfant de parfaire sa syntaxe.

La seconde catégorie d'activités, mise en place par Lentin, est constituée des livres illustres et de différents jeux. Ces moyens permettent de fournir un soutien concret au langage. Mais le chercheur souligne qu'il faut éviter que ce type d'activité entraîne des questions fermées et la vérification des connaissances à partir du support utilisé : par exemple des questions précises sur une image.

---

<sup>60</sup> LENTIN, Laurence ,(1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours* (tome 2), Paris, ESF



Enfin, la troisième catégorie, qui suppose que l'adulte mette en place des «schèmes créateurs» a plutôt lieu en situation de groupe. Mais l'entraînement doit être poursuivi individuellement, avertit Lentin. Les «schèmes créateurs» sont des exemples de syntaxe bien structurés, livrés en contexte par l'enseignant. Ils sont rendus vivants par le médium employé dans le contexte (textes, diapositive, par exemple). Les enfants s'approprient mieux ainsi les exemples de langage bien structuré et peuvent mieux les réinvestir.

Somme toute, Lentin, bien qu'elle reconnaisse l'aspect socialisant de l'activité de groupe, considère que le langage se construit avant tout à travers des échanges entre l'enfant et un adulte modèle. De ce point de vue, employer tous les moments opportuns pour parler à l'élève en s'adaptant à ses besoins et à son niveau devient un moyen d'aider chaque apprenant à construire un langage solide et élaboré en langue étrangère.

Pour leur part, Tochon et Druc<sup>61</sup> rapportent dans leur ouvrage les conditions que des enseignants en formation et des enseignants d'expérience disent aménager pour l'oral en classe. Mais les auteurs exposent d'abord les dernières tendances qui, selon eux, ont cours pour l'enseignement de l'oral et qui sont issues de recherches récentes. Ces nouvelles conceptions laissent plus de place à l'analyse des échanges entre enseignant et élèves. Les analyses mentionnent, selon les auteurs, une inégalité dans la distribution des tours de parole et semblent montrer une relation de «*dialogue test*» entre l'enseignant et ses élèves.

Les auteurs conviennent qu'il faut en venir à un enseignement où les interlocuteurs sont actifs. Le collègue devrait donc pouvoir mettre en marche les compétences langagières des élèves. Ce qui suppose que les rôles traditionnels d'élève écoutant et d'enseignant parlant soient remis en question.

Dans l'ouvrage de Tochon et Dru, Tochon et Cambron<sup>62</sup> ont étudié les stratégies que des stagiaires de première année disent employer durant les séances d'oral lors de leur stage. L'échantillon de Tochon et Cambron est composé de 124 stagiaires de première année du baccalauréat en enseignement au primaire. La cueillette des données est effectuée au moyen d'entretiens semi dirigés. Les auteurs cherchent à connaître les «stratégies cognitives» favorables à l'oral et employées consciemment par les stagiaires. Quatre stratégies sont dégagées du corpus.

La première consiste à se référer aux connaissances antérieures. Il s'agit de favoriser les liens entre les connaissances déjà acquises des élèves et les nouveaux éléments abordés. Les stagiaires interrogés semblent accorder beaucoup d'importance au fait d'assurer une assise sûre aux nouvelles connaissances, par le biais de connaissances antérieures. La seconde stratégie est appelée «réflexion concertée». Il s'agit d'un procédé de métacognition qui permet de prendre conscience de la démarche d'apprentissage utilisée et d'en parler de façon critique. Les stagiaires affirment l'employer à divers moments et dans plusieurs matières.

Le «transfert interdisciplinaire» constitue la troisième stratégie. Les habiletés d'une matière sont applicables dans d'autres. Ainsi le français oral peut-il être utilisé à d'autres moments, mais aussi bénéficier de l'apport de vocabulaire provenant d'autres matières. Les

<sup>61</sup> TOCHON, François, et DRUC, Isabelle (1992) Oral et intégration des discours, Sherbrooke ; éditions du CRP

<sup>62</sup> TOCHON, François et CAMBRON, Anne-Marie, (1992) «Les stratégies des stagiaires», dans F-Tochon et Isabelle Druc, Oral et intégration des discours, Sherbrooke ; éditions du CRP, pp. 63-79.



stagiaires disent s'employer à faire ces transferts. Enfin, la quatrième stratégie est la « modélisation ». Par cette stratégie, une personne s'emploie à rendre explicites les étapes d'une démarche, notamment en résolution de problèmes. Les stagiaires affirment employer la modélisation et soulignent que les enfants peuvent être des modèles les uns pour les autres.

Les stagiaires emploient intentionnellement des stratégies qui rendent les enfants actifs. Mais Tochon et Druc, par leur ouvrage, veulent aussi faire connaître les stratégies préconisées par des enseignants expérimentés. Ainsi, Vigneault<sup>63</sup> a souhaité connaître l'opinion d'enseignants sur les enfants timides, ainsi que les stratégies qu'ils emploient face à ce problème. Dans ce but, cinq enseignants ont été rencontrés en entretiens semi-dirigés: les entretiens ont ensuite été retranscrits et analysés, afin d'en faire ressortir les concordances et les différences dans les opinions.

Les résultats de cette analyse montrent d'abord que les enseignants s'entendent sur la nécessité de l'oral au collège. L'activité est employée pour permettre aux enfants de parler sur des sujets, mais aussi pour vérifier la rétention de connaissances déjà abordées. Ceux qui n'y participent pas, selon les enseignants risquent de rencontrer des problèmes dans leur avenir scolaire.

Il semble aussi que les enseignants aient constaté des caractéristiques de l'enfant timide. Il s'agit d'un enfant qui s'isole et qui répond le plus brièvement possible lorsqu'on lui parle. Mais les enseignants admettent aussi que la situation de prise de parole en grand groupe est la plus intimidante pour ces enfants. Cependant si certains ne souhaitent pas contraindre les enfants à parler, d'autres affirment qu'il faut le faire même pour les timides.

Les enseignants cherchent des pistes pour aider l'élève réservé à s'affirmer davantage. Les jeux de rôles ou en équipes, le dialogue entre pairs, la prise en charge de responsabilités, le questionnement, la valorisation des moments où l'enfant s'exprime, constituent des pistes relevées auprès des enseignants par Vigneault. L'auteur conclut que les enseignants se doivent de ne pas laisser l'enfant timide face à lui-même. Elles doivent aller le chercher plus souvent qu'un autre et lui donner confiance.

Les observations faites sous la direction de Tochon et Druc montrent que les enseignants adoptent des stratégies pour interagir et faire parler les enfants et cherchent à se servir de la diversité en classe. Les stratégies utilisées ont aussi des implications cognitives. D'autres stratégies et situations permettent aux enseignants de s'intéresser et de s'adapter aux élèves plus timides.

Tout compte fait, les interactions en classe sont importantes et peuvent laisser assez de place aux élèves dans la conversation. Mais il arrive aussi, comme l'ont rapporté Kontos et Wilcox-Herzog, que les enfants soient confinés à réagir aux directives. Or, le langage est une partie importante du système de communication et des interactions de la classe. Les enseignants peuvent adopter des stratégies et mettre en place des situations qui amènent chacun (même les timides) à parler et à réfléchir alors que d'autres classes montrent que le droit de parole est prioritairement le fait de l'adulte.

---

<sup>63</sup> VIGNEAULT, Alain, (1992) « Oral et timidité en maternelle », dans François, Tochon, et Isabelle, Druc. Oral et intégration des discours, Sherbrooke, éditions du CRP, pp. 115- 124.

Les études rapportées mettent en lumière la complexité des relations en jeu dans la dynamique de la classe. Mais encore, le discours de la classe lui-même peut prendre différentes formes: il convient de s'intéresser plus particulièrement aux procédés pédagogiques qui sont liés à l'argumentation et au questionnement.

### 1.7. 2 Des procédés d'interaction

Le discours en classe peut prendre des formes différentes selon la situation (par exemple, raconter, exprimer ses sentiments, jouer avec les mots, décrire un objet). Or, des recherches nous permettent d'étudier plus précisément deux procédés discursifs : l'argumentation et le questionnement. Notre intérêt particulier pour ces deux procédés d'interaction ne nie pas l'importance des autres. Cependant, l'argumentation a été mentionnée par les théoriciens précédents comme un procédé positif pour le développement de la pensée logique et la décentration. Pour sa part, le questionnement constitue une bonne partie du discours scolaire et ce à tous les niveaux.

#### 1.7. 2 .1 Les procédés favorisant l'argumentation

Deux études sont rapportées ici en rapport avec les pratiques argumentatives. D'abord celle d'Orsolini et Pontecorvo<sup>64</sup>, puis celle de Golder.<sup>65</sup>

Orsolini et Pontecorvo ont cherché à provoquer des discussions dans des classes. Elles ont constaté que des enseignants pouvaient faciliter la parole chez les enfants, grâce à des procédés de reformulation ou d'élaboration des énoncés enfantins et par l'argumentation. Pour ce faire, douze enfants ayant entre 5 et 6 ans, tous de la même classe préscolaire de Rome, ont préalablement été mis en situation de partager une même expérience afin d'assurer un univers de référent commun.

Les discussions étudiées par les deux auteurs se déroulent dans deux contextes différents car elles utilisent le grand groupe (12 élèves) et le petit groupe (4 élèves). Les activités de discussion sont laissées à la responsabilité de l'enseignante. Finalement, neuf discussions de petits groupes et deux discussions finales de grand groupe sont analysées. Les chercheurs font ressortir, par leurs analyses des deux situations, trois types de «séquences» facilitatrices: le « prolongement mutuel » des « cycles de questions-réponses contingentes », des « débats ».

Ainsi le «prolongement mutuel» permet-il aux enfants d'« extensionner » le discours. En effet, il apparaît que si l'enseignante corrige les contributions des enfants, elle entraîne une amélioration des extensions du sujet par les enfants. Mais encore, le discours des enfants paraît aussi influencé par celui des pairs qui se reprennent entre eux et coopèrent dans leur discours. Les « cycles de questions-réponses » sont moins présents en situation de discussion, selon les auteurs. Mais lorsqu'il leur est demandé (par une question) de s'expliquer, les enfants produisent tout de même des réponses élaborées. Le « débat », enfin, suppose que l'enfant organise son discours, ses arguments, en fonction de ce que demande son «opposant ». Il faut donc continuellement considérer ce qui vient d'être dit pour bien répondre, une habileté qui doit être développée.

<sup>64</sup> Orsolini, Margherita, Pontecorvo, Clotilde *Cognition and Instruction*, Vol. 9, No. 2 (1992), pp. 113-136

<sup>65</sup> GOLDER, Caroline, (1993) « Savez-vous argumenter à la mode...à la mode des petits? », dans *Enfance*, tome 47, no 4, pp. 359-376.



Selon Orsolini et Pontecorvo, tant le langage de l'enseignant que celui des enfants peuvent s'influencer entre eux pendant la discussion. Il faut retenir aussi que les enseignants peuvent favoriser la prise de parole chez les enfants grâce à des procédés de reformulation, d'élaboration mais surtout par l'argumentation.

Pour sa part, Golder<sup>66</sup> cherche à montrer que l'argumentation est présente chez les jeunes enfants. L'auteur souligne d'ailleurs que les enfants affichent des capacités pour justifier leur désir et qu'à sept ans, ils peuvent prendre position pour quelqu'un et se justifier, tout en s'adaptant à leur interlocuteur. L'auteur souligne aussi qu'il ne s'agit pas que de persuader l'autre, en situation de discussion, mais surtout « d'agir sur ses représentations ».

Pour ce faire, l'élève doit pouvoir justifier son idée, mais aussi la négocier avec son interlocuteur. Le chercheur étudie le comportement de 99 élèves de 4 à 9 ans, en situation expérimentale et par groupes d'âge. En outre, l'ensemble des enfants est scindé en deux sous-groupes selon l'interlocuteur à qui ils s'adressent : les dialogues entre enfants du même âge ou les dialogues avec un adulte expérimentateur. On amène les enfants à discuter sur un sujet et un objectif leur est donné : « se mettre d'accord ». Ainsi les oblige-t-on à négocier et à se justifier. Golder a retranscrit les discussions de issues de ces situations pour fins d'analyse.

Les résultats de Golder montrent que les prises de parole sont plus nombreuses dans les situations entre enfants, par rapport à la situation avec l'adulte. Le discours de l'enfant est décrit par l'auteur, comme un « discours de certitude » où l'enfant énonce sans ambages son opinion. Cependant, l'enfant aurait déjà le souci de justifier son avis. Néanmoins, là aussi les enfants paraissent moins fermes avec l'adulte qu'avec un pair quand ils donnent leur opinion. Quoi qu'il en soit, un début de capacité à coopérer est présent dans la discussion à cet âge et l'interlocuteur est une composante dont on tient compte.

### 1.7.2.2 Les pratiques de questionnement

Par le questionnement, un interlocuteur en appelle à un ou plusieurs autres pour obtenir une information. Or, il apparaît que le questionnement peut laisser des degrés variables de liberté à la personne interrogée, lui ménageant plus ou moins d'autonomie d'opinion et de pensée dans la conversation. Le temps de réflexion alloué est aussi en cause. Trois recherches nous ont permis d'étudier l'interrogation de l'adulte envers l'enfant, celle de Heath<sup>67</sup>, celle d'Allerton et enfin celle de Rowe .

Heath a étudié le degré de cohérence entre le langage utilisé à la maison et celui utilisé à l'école. Dans une communauté noire du sud des États-Unis, des parents avaient manifesté leur inquiétude quant au désintérêt de leurs enfants face à l'école. Les enseignantes blanches de ces enfants s'inquiétaient, pour leur part, du peu d'aptitude des élèves à répondre à des questions simples sur les sujets étudiés.

Heath choisit donc d'étudier les enfants de cette communauté dans les deux situations (maison et école) au cours de leurs interactions avec les adultes. En classe, l'auteur constate que les questions des enseignants portent le plus souvent sur des connaissances précises et

<sup>66</sup> GOLDER, op., cit., p.360

<sup>67</sup> HEATH, C.; LUFF, P. (1993), "Explicating face-to-face interaction", GILBERT, N. *Researching Social life*, Sage Publisher, London, pp 306-326



que ces questions sont fermées. À la maison, les questions sont aussi très nombreuses, mais elles sont plutôt ouvertes. L'adulte ne cherche pas alors à vérifier les connaissances des enfants. Ces questions, selon l'auteur, laissent place à des possibilités diverses de réponses. À la maison, l'enfant est un interlocuteur valorisé qui raconte et détaille son expérience. À l'école il est interrogé sur un sujet précis lui laissant peu de liberté. Par conséquent, Heath a décidé de conseiller aux enseignants de modifier peu à peu leur façon de faire, d'intégrer des analogies à leur discours, ainsi qu'à se rapprocher de la thématique des enfants, ce qui a porté fruit.

Les effets des différents types de questions sont aussi le domaine étudié par Allerton. Étant lui-même enseignant, l'auteur a cherché à savoir si un type de questions peut amener un apprentissage plus efficace qu'un autre. Allerton pense que les questions plus positives sont celles qui entraînent l'enfant à construire lui-même sa réponse et qui laissent paraître l'intérêt adulte envers la teneur du discours enfantin.

Pour vérifier son hypothèse, Allerton conduit son étude en situation conversationnelle: un adulte expérimentateur avec l'enfant. Douze enfants (six garçons et six filles) participent à la recherche et sont divisés en deux groupes. Un groupe fait face à des questions fermées (une seule réponse possible), alors que l'autre groupe est confronté à un des types de questions ouvertes : l'adulte, dans sa question, reprend en partie ce que l'enfant vient de dire. Les séances étant enregistrées, l'auteur peut ensuite catégoriser les réponses selon leur adéquation avec la question posée, ainsi que selon le degré d'élaboration de l'énonciation enfantin.

Il se trouve que le groupe d'enfants confrontés à des questions fermées donne un nombre plus élevé de réponses correctes. De plus, c'est à ce groupe que plus de questions ont été posées. Allerton n'est pas étonné de ces résultats, puisque les questions fermées ne dépendent pas de l'intérêt de l'interlocuteur enfant, mais sont conduites du point de vue adulte. En outre, les réponses sont adéquates, d'après l'auteur, du fait d'un éventail réduit de réponses possibles. Il arrive d'ailleurs que la formulation de ce type de questions laisse paraître des éléments de la réponse souhaitée.

En revanche, l'autre groupe d'enfants, qui reçoit des questions ouvertes avec reprises d'énoncés, livre des réponses moins nombreuses mais plus étendues selon l'auteur. Les enfants paraissent poussés à penser par eux-mêmes et à développer leur idée ou à réfléchir sur leur expérience. En outre, leurs réponses montrent des habiletés variées telles que faire des comparaisons, faire une observation, faire un plan d'action, décrire un procédé. Ces caractéristiques sont absentes pour les enfants du groupe «questions fermées», Allerton trouve que les enfants du groupe «questions ouvertes» semblent avoir plus de latitude pour répondre.

Allerton conclut que les questions fermées amènent tout simplement les enfants à fournir la réponse attendue. Le contrôle de l'interaction est alors laissé à l'adulte. Par contre, les enfants à qui on adresse des questions plus ouvertes peuvent davantage utiliser leurs ressources pour répondre.

Les questions posées par l'enseignant étaient aussi la préoccupation de Rowe à la fin des années soixante et l'actualité de ses observations a permis la republication de son étude en 1996 (Rowe, 1996). C'est surtout la façon d'aménager les questions et les rétroactions dans le temps et en quantité qui conduit l'expérimentation de Rowe. Elle s'est aperçue que les enseignantes attendent en moyenne moins d'une seconde entre la question qu'elles posent et



une reformulation de cette question, une autre question ou une rétroaction. L'auteur considère qu'il s'agit là d'un temps trop court pour que les élèves puissent réfléchir.

Rowe demande donc à des enseignantes d'expérimenter certaines conditions dans l'aménagement de leurs questions : (1) augmenter le temps d'attente d'une réponse à au moins cinq secondes, (2) augmenter la période de temps entre la réplique de l'enseignante à la réponse (ou réaction) de l'élève, (3) abaisser le taux de rétroactions positives et négatives qui sont données aux enfants.

Pour les cas 1 et 2 où l'enseignante doit réserver des temps d'attente, Rowe observe que si l'attente est de cinq secondes ou plus, les réponses des enfants sont plus longues. Ils essaient aussi plusieurs possibilités de réponses. Il y a même des discussions de points de vue et les timides parlent plus. Enfin, cette attente permet aux enseignantes de réfléchir et ainsi de pouvoir varier leurs types de questions, selon l'auteur.

Pour ce qui concerne les rétroactions (3), il semble qu'au départ elles constituent plus de 25% du discours enseignant (Rowe, 1996). Or, un taux élevé de sanctions positives surtout, amène les enfants à cesser de considérer plusieurs possibilités selon Rowe. Mais si les enseignantes savent se servir du silence au lieu de la rétroaction automatique, les enfants explorent plus de possibilités.

Selon Rowe, une enseignante qui attend peu de temps pour réagir aux réponses de ses élèves et qui donne trop de rétroactions, a de moins bons effets que celle qui attend plus de cinq secondes pour réagir et qui ne donne pas de rétroactions positives.

D'autres auteurs soulignent le caractère positif du questionnement en classe et sa variété potentielle. Sigel et Saunders<sup>68</sup> affirment que les jeunes enfants peuvent répondre à des questions présentant des buts très variés comme: étiqueter, reconstruire ou rapporter une expérience, proposer des alternatives de solutions, résoudre des conflits, faire des comparaisons, classer, estimer, énumérer, synthétiser, évaluer, généraliser et transformer. Il y aurait donc matière à varier les questions en classe.

En outre, Giordan et De Vecchi<sup>69</sup> soulignent qu'il faut être conscients que certaines questions («ouvertes» et «d'incitation» à la recherche rendent les enfants plus actifs. Toutefois, pour ces auteurs, il faut aussi se souvenir que si l'enseignant est le seul à poser des questions, il dirige de ce fait la recherche, puisque seules ses préoccupations peuvent être soulevées.

Le temps laissé à l'interlocuteur pour répondre à une question, la thématique de ces questions et leur caractère fermé ou ouvert ne laisse pas la même place à l'enfant. En outre, l'enseignant doit voir les effets positifs sur la pensée des types de questions ouvertes, ainsi que du temps laissé aux enfants pour répondre. Le temps permet aux enfants de considérer plusieurs réponses possibles, de mieux les formuler et de laisser exprimer plusieurs points de vue. On se souviendra, en ce sens, que les discours à tendance argumentative sont un atout pour l'exercice de la pensée en classe car ils obligent les protagonistes à organiser leur argumentation pour l'exposer et la défendre, en tenant compte du point de vue des autres.

---

<sup>68</sup> Sigel, I.E., Saunders., (1979/1984), *Educating the young thinker*, Educational Testing Service, D. van Nostrand Co.

<sup>69</sup> GIORDAN, André, et DE VECCHI, Gérard, (1987), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.



Ainsi il paraît possible d'aménager des situations de communication en classe où des interactions constructives soient possibles. Le professeur de français peut alors mettre de l'avant des stratégies favorables d'interaction et d'animation de la conversation comme celles que l'on vient d'évoquer. L'expression orale pourrait donc être conduite de différentes façons. Il convient conséquemment de voir la quantité de parole des interlocuteurs et l'organisation des interactions en classe.

### **1.8 Les constats et expérimentations sur la séance d'oral**

L'expression orale est une pratique qui regroupe les élèves dans le but de les amener à parler. On s'attend à ce que la parole leur soit donnée tant qu'interlocuteurs principaux. De plus, l'activité peut prendre différentes formes, porter sur différents thèmes et par conséquent mettre en jeu différents types d'échanges. Des auteurs ont étudié spécifiquement la situation de communication en groupe à l'école et il convient d'examiner leurs constats. Il s'agit de Florin, Braun-Lamesch et Bramaud du Boucheron<sup>70</sup>.

Ces auteurs ont étudié le moment de langage en groupe. Les auteurs voulaient examiner le discours de plusieurs enseignants, en déceler les variations, mais surtout, voir comment on cherche à exercer les capacités langagières de tous les enfants en classe.

Les aspects du langage étudiés par les chercheurs dans le discours (enseignantes et élèves) sont les suivants : « la quantité de langage », celui ou ceux à qui est destiné le discours, le « thème », la « fonction », le « contenu ». Pour les différents aspects traités par leur recherche, les auteurs ont poursuivi leur travail avec seize classes d'une école près de Poitiers.

Les chercheurs ont enregistré des séances de quatre types, les trois premières étant collectives, la dernière se déroulant en petits groupes. La première et la seconde séance s'articulent autour d'une histoire. Dans le cas de la troisième séance. Les enseignantes font parler les enfants sur des thèmes différents et n'utilisent pas de support concret (expériences personnelles ou collectives, devinettes, par exemple). Les séances sont enregistrées sur magnétophone. Puis retranscrites et approuvées entre transcripteurs. Les auteurs n'ont conservé, pour fins d'analyse, que les douze premières minutes.

Pour ce qui concerne la première préoccupation des chercheurs (quantité de discours et façon de le faire), les résultats montrent que l'enseignant parle à elle seule plus que tous ses élèves réunis. La participation des enfants laisse voir une forte concurrence où certains ont la vedette. On constate un taux de participation qui varie de 50% à 70%, ce qui implique que minimalement 30% des enfants ne parlent pas. Ces enfants moins affirmés seraient moins bien servis, compte tenu du fait que l'enseignant s'adresse généralement de façon collective à sa classe et, en plus, s'adresse de façon individualisée à ceux qui réussissent à prendre la parole.

La thématique des séances a aussi son influence. Il ressort cependant que l'objectif de vérifier les connaissances, une tendance très scolaire, est très présent dans le discours des enseignants pour plusieurs thèmes. D'ailleurs, au point de vue de la fonction du discours, les enseignants posent, par douze minutes, de 70 à 80 questions surtout fermées. En plus, elles donnent beaucoup d'informations à leurs élèves, contrôlant le contenu conceptuel de

---

<sup>70</sup> BRAUN-LAMESCH, Marie-Madeleine, Bramaud Du Boucheron Geneviève, Agnès Florin (1985), *Le Langage à l'école maternelle*, Editeur Mardaga



la séance. Mais un thème paraît plus favorable quant au contenu livré par les enfants. En effet les élèves introduisent plus de concepts lorsqu'ils sont dans une situation thématique qui traite de leurs expériences personnelles.

Il est possible de résumer les constats des trois auteurs<sup>71</sup>. La conversation à l'école est centrée sur l'adulte qui monopolise l'animation, adapte peu son discours. Ainsi, les enseignants ne l'adaptent pas assez ou s'adressent aux élèves comme à de petits enfants. En plus, les enseignants s'adressent surtout collectivement aux élèves. L'adulte occupe ainsi une grande partie du temps de parole. Une bonne part des enfants participe peu ou pas du tout à la conversation qui se déroule trop souvent sur un thème qui les touche peu. Cependant, le discours des enseignants favorise une participation plutôt bonne des enfants lorsqu'il présente beaucoup de questions et contient plusieurs adresses individuelles à divers enfants. Le discours de l'enseignant a aussi de meilleurs effets sur la participation des élèves si l'adulte livre moins d'informations ou de concepts. Les auteurs ont observé aussi que l'enseignant se fixe des objectifs que souvent elle n'atteint pas.

Grâce aux résultats issus des différents aspects de leur recherche, les auteurs peuvent définir trois types de séances de langage à l'école. Il y a d'abord selon eux des séances « conversationnelles » qui sont les plus favorables. On y retrouve une bonne participation enfantine qui laisse voir beaucoup de concepts. L'enseignant questionne de façon ouverte plutôt que de donner les informations et va chercher chaque enfant, en valorisant l'intervention de chacun. Il faut noter que ce type de séance découlerait d'un engagement de l'enseignant en ce sens.

Un deuxième type est constitué par les séances vouées aux « ateliers techniques » où le langage des protagonistes est centré sur la tâche à accomplir et où les élèves parlent peu. Enfin, le troisième type regroupe les séances « informatives ». L'enseignant y dirige la conversation et apporte les informations sur un thème fermé où seuls les apprenants les plus affirmés réussissent à parler.

La recherche de Florin et de ses collaborateurs montre que la séance de langage ne sert pas également les interlocuteurs. Les auteurs soulignent cependant que les enfants doivent pouvoir pratiquer leur langage et énoncer des points de vue différents. Afin d'en arriver à des chances égales pour tous les enfants, les auteurs proposent la variation des thèmes et de la composition des groupes.

La variation de la composition des groupes de même qu'une préoccupation pour ramener l'intérêt des situations de langage sur l'enfant sont des aspects à la base de la recherche de Florin. L'auteur a cherché à définir des conditions de classe qui amèneraient tous les enfants à parler de sujets qui les concernent et à s'impliquer dans la conversation. Or, pour Florin, le principal problème de participation découle de la situation de grand groupe où les enfants montrent des capacités hétérogènes, ce qui était aussi le point de vue de Lentin.

Les conditions de sa recherche ont été redéfinies selon les besoins en cours de route, comme on le constatera. Mais de prime abord Florin a réalisé des séries d'observations dans des classes d'une même région. Florin préconise de petits groupes homogènes, qui occasionneraient selon ses hypothèses : une meilleure répartition des prises de parole et une

---

<sup>71</sup> BRAUN-LAMESCH, *et al.*, p.75



participation accrue des enfants, plus de sollicitations individuelles et de retours ainsi que des adaptations du discours adulte.

Dans tous les types de séances observées par Florin, l'enseignant conserve la meilleure part du discours, lequel apparaît comme peu adaptatif. Le discours de l'enseignant s'individualise cependant dans les petits groupes et ces groupes homogènes favorisent les moyens et faibles parleurs. De fait, en grand groupe, l'enseignante parle plutôt aux grands parleurs. Le thème « expériences personnelles », paraît aussi augmenter la participation des enfants.

Constatant des différences de participation pour un même enfant selon le type de séance. Florin cherche aussi à comprendre comment agissent les interlocuteurs (adulte *et* enfants) dans différentes situations. Ce sont 39 séances, dans trois classes (petits, moyens, grands) qui sont retenues pour fins d'étude. Certaines séances se déroulent en grands groupes, d'autres en petits groupes. Florin analyse l'ouverture et la fermeture des séquences conversationnelles (plusieurs tours de parole) entre l'enseignant et un même enfant.

Tout bien considéré, la situation de communication au collège est complexe et comprend de nombreux éléments à prendre en compte. On peut tirer des constats de ces recherches et l'enseignant gagnerait à être conscient de ce qu'elle fait, veut faire et doit faire. Selon Florin, les enseignants peuvent décider d'adopter des stratégies positives et s'entraîner à cet effet. Des auteurs ont élaboré ou demandé des pistes de réflexion pour l'action de l'enseignant. En outre, des recherches ont essayé de mesurer les comportements verbaux des enseignants ou de les inviter à réfléchir en ce sens par des outils. Il convient de poursuivre cette recension des écrits en examinant de tels outils.

## 1.9 Des outils d'analyse de l'enseignement

Il est possible d'encadrer l'observation et l'analyse de l'enseignement par des outils. Deux recherches nous permettent d'en avoir des exemples différents : De Landsheere<sup>72</sup> et Aubin<sup>73</sup>, Forest et Horth . Nous nous intéressons plus particulièrement à la forme des outils produits et aux buts que ces recherches poursuivent.

Une des recherches qui a tenté d'étudier le comportement enseignant par une grille est celle de De Landsheere<sup>74</sup>. Cet auteur a voulu construire un outil qui puisse rendre compte de la façon dont les maîtres enseignent afin de permettre un meilleur jugement de leurs actions et de voir l'évolution de leur façon d'enseigner. Car, selon De Landsheere, la perception de leurs actions par les enseignants n'est pas toujours le reflet fidèle de ce qui se passe véritablement en classe.

L'auteur limite ses observations à la première année du primaire, dans des écoles situées dans des zones urbaines de grosseur moyenne. Les vingt-cinq instituteurs *et* institutrices étudiés sont des volontaires. Les deux observations durent vingt-cinq minutes et ont lieu à une semaine d'intervalle. Les classes de ces enseignants, la plupart mixtes, regroupent 22.8

---

<sup>72</sup> DE LANDSHEERE, Gilbert, et Bayer, Edouard, (1969) *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles : Ministère de l'Education nationale

<sup>73</sup> AUBIN, M. FOREST, L. et HORTH. R. (1983) *Nous avons cinq ans et nous avons tous et toutes des choses à dire; une étude sur l'évaluation et l'observation de la langue orale d'enfants de cinq ans*. Rimouski : UQAR.

<sup>74</sup> DE LANDSHEERE, op., cit



élèves en moyenne. Avec l'accord du maître, les leçons sont soit enregistrées, soit notées seulement à la main, par trois ou quatre personnes.

Les manifestations verbales sont les seules retenues pour l'analyse faite à partir de la grille élaborée. Chacune de ces manifestations verbales est appelée « fonction » par De Landsheere<sup>75</sup>. Chaque fonction a deux dimensions : la « direction » (à qui s'adresse le discours) et le « rôle » (la valeur pédagogique ou psychologique de l'énoncé, son but : ordonner, imposer, par exemple).

La grille ou « plan d'analyse » comme De Landsheere la nomme parfois, comporte en fin de compte 35 fonctions regroupées en neuf catégories. Les 35 fonctions seraient trop longues à décrire ici. Par contre, la liste des neuf catégories permet de saisir les tendances de la grille : organisation, imposition, développement, personnalisation, feedback (+), feedback (-), concrétisation, affectivité (+), affectivité (-) (De Landsheere, 1969 : 27 à 40 et 43). Les manifestations verbales sont donc regroupées dans l'une ou l'autre de ces catégories et des sous-catégories (35) qui précisent encore plus le style du discours. Les constats sont ensuite rapportés en pourcentage, ce qui permet de tracer des profils de professeurs par la dominante dans leur comportement verbal.

Cette grille a permis à son auteur (De Landsheere, 1969) de faire le portrait ou profil des enseignants étudiés et de constater que ces portraits se ressemblent beaucoup. Peu importe la leçon donnée. Il a ainsi pu constater que l'action dans les classes se centre sur le maître. L'auteur conclut qu'il convient d'amener le maître à changer ses façons de faire et surtout d'amener les futurs maîtres à s'observer systématiquement et continuellement. Cette observation devrait se faire à l'aide d'outils détaillant suffisamment l'événement d'enseignement, car l'image que se fait l'enseignant de son action est loin de la réalité. Nous observons cependant que la grille de De Landsheere limite son observation aux manifestations verbales alors que la dynamique de la classe est souvent plus complexe.

Si l'outil de De Landsheere est du type grille d'observation, il est possible d'en retrouver sous d'autres formes dans les recherches. C'est le cas de celui d'Aubin, Forest et Horth<sup>76</sup>.

La préoccupation envers l'enseignement / apprentissage a découlé pour ces auteurs d'un autre but, le premier de leur recherche, qui consistait à vérifier si le test que devaient passer à l'époque tous les enfants entrant à l'école était discriminatoire. En observant les classes où se trouvaient les enfants, Aubin et ses collaborateurs (1983) ont constaté d'autres enjeux : l'inégalité de la participation verbale des enfants et surtout le rôle majeur de l'enseignant et de son animation par rapport à la participation de chacun. Ce point nous intéresse plus particulièrement : les auteurs ont développé un outil pour les enseignants afin qu'ils puissent juger de leur façon de promouvoir le développement de ce qu'ils appellent des « pouvoirs de la parole ».

Les observations dans deux classes en situation de communication de grands et petits groupes, ont fait ressortir ces différents pouvoirs. Chaque niveau de pouvoir de parole amène une série de questions que l'enseignant doit se poser, par rapport à sa pratique et en lien avec la distribution du pouvoir de la parole en classe. Les niveaux de pouvoirs ressortis par les chercheurs sont les suivants : « pouvoir de la parole au niveau de la communication

<sup>75</sup> De Landsheere, 1969, op. cit., p. 24

<sup>76</sup> AUBIN, M. FOREST, L. et HORTH, R. (1983) *Nous avons cinq ans et nous avons tous et toutes des choses à dire; une étude sur l'évaluation et l'observation de la langue orale d'enfants de cinq ans*. Rimouski : UQAR.

(tout le monde peut-il parler?); « pouvoir de la parole dans le temps» (tous les enfants ont-ils assez de temps?); « pouvoir de la parole dans l'espace» (se sent-on bien pour parler dans le lieu?); «pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages» (thématique appropriée ou non); « pouvoir de la parole au niveau de la gestion »; « pouvoir de la parole et l'évaluation»<sup>77</sup>.

L'outil de ces auteurs prend donc en compte le pouvoir de la parole des enfants et pas uniquement la façon de faire de l'enseignant. Par ses questions, il amène les enseignants à réfléchir sur leur action plutôt que de cocher et compter des comportements à partir d'une grille. Mais ces nombreuses questions (que l'on peut voir dans le rapport de recherche des auteurs) touchent parfois plusieurs aspects à la fois et on peut y répondre simplement par «oui» ou « non ». L'outil fait cependant ressortir la complexité de la situation et montre le besoin d'une réflexion approfondie.

En somme, les deux outils étudiés reflètent deux tendances. Dans le premier cas il peut s'agir de grilles de comportements ou de critères à cocher. Le calcul des réponses amène ensuite les conclusions. Ces outils sont efficaces en permettant un constat qui paraît se faire rapidement et donner un profil quantitatif de la réalité ou du moins d'un aspect de cette réalité. Dans le second cas, il s'agit d'un ensemble de questions plus ou moins ouvertes. Ce genre d'outil permet à l'enseignant d'explorer davantage les nuances d'un même aspect, la dynamique de l'interaction.

D'ailleurs, Altet<sup>78</sup> a cherché à retracer l'évolution des tendances dans les recherches sur l'observation de la relation maître-élèves. Elle fait ainsi ressortir que les recherches des années soixante aux années quatre-vingts ont utilisé des grilles. Cependant, l'auteur a constaté que ces grilles présentaient des lacunes en étant centrées principalement sur le comportement du maître et en ne laissant pas voir la diversité des contextes d'enseignement et des situations, bien présentes dans le monde scolaire. Mais une évolution des tendances a permis selon elle de mieux couvrir la complexité de la relation pédagogique.

Les outils peuvent aider à définir une situation en l'encadrant par une grille ou en demandant à l'enseignant de verbaliser. Ils peuvent aussi demander au sujet de mener une réflexion sur sa propre pratique au moyen de questions-thèmes. Dans le cas de l'oral, il nous apparaît important de penser à un outil qui permet de tenir compte de la grande complexité de la situation.

Par ailleurs, la tendance à explorer son propre acte d'enseignement répond à une préoccupation présente dans certains écrits qu'il convient d'étudier plus avant.

---

<sup>77</sup> Aubin, et al *op. cit* p. 105

<sup>78</sup> ALTET, Marguerite (1994), « Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », dans *Revue Française de Pédagogie*, no 107, pp. 123- 139



**CHAPITRE II**  
**LE CADRE METHODOLOGIQUE**

## Introduction au chapitre

Dans la présente recherche, nous étudions les stratégies d'animation de l'oral utilisées par les enseignants du collège afin de rendre disponible un outil d'autoanalyse de ces stratégies. En effet, il semble, selon des auteurs<sup>79</sup> que la séance d'oral laisse trop peu de place aux élèves et que les enseignants devraient pouvoir analyser leur pratique durant cette activité.

Il s'agit donc pour nous de chercher à comprendre une situation pédagogique en l'étudiant finement pour arriver à résoudre les problèmes qui peuvent s'y présenter. Il s'agit d'une « recherche de développement », du « développement d'un objet », qui nous amène à « suivre un cheminement proche de la résolution de problème »<sup>80</sup> grâce à un repositionnement constant face aux solutions envisagées. Ce besoin de reconsidérer l'objet de recherche, d'y apporter en cours de route les changements nécessaires et ce, tout au cours de la démarche, nous a conduit à une orientation qualitative.

Or, dans ce type de recherche le recueil des données est rarement le fait d'une seule méthode (De Ketele et Roegiers)<sup>81</sup>. Ainsi, afin d'assurer au produit de la recherche une plus « grande validité », nous avons choisi de nous appuyer sur trois sources de données, à savoir : l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire.

Ce chapitre présente d'abord la pertinence d'utilisation et les modalités d'application de chacune de ces trois méthodes. Le chapitre se poursuit par une brève présentation des trois premières versions de la grille, pavant la voie à la quatrième version qui sera l'objet d'une étude plus détaillée au chapitre suivant.

## 2. Méthodes utilisées

La validité de notre recherche est assurée par l'utilisation de trois procédés : l'analyse des sources littéraires, l'observation et le questionnaire. Il convient de les présenter par les modalités de leur utilisation mais aussi par l'apport de chacune. Ainsi on verra d'abord l'analyse des sources littéraires, puis l'observation. Une brève présentation des différentes versions de la grille suivra. La version finale est étudiée en détail au chapitre suivant.

### 2.1 L'analyse des sources littéraires

La présente recherche a pour but de construire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la séance d'oral. Cet objectif prétend faire la synthèse des stratégies à employer durant l'activité, stratégies qui peuvent être dégagées des écrits théoriques et empiriques qui traitent du développement du langage, de la pratique enseignante et de la communication en classe.

Comme la littérature sur ces sujets est abondante et que les objectifs des écrits empiriques sont diversifiés, chaque document peut présenter un apport particulier. Par exemple, certains auteurs traitent plus spécifiquement du questionnement, d'autres de la

---

<sup>79</sup> Florin *et al.* 1985

<sup>80</sup> Van der Maren, Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck Université - Presses universitaires de Montréal 1995 - 506 p

<sup>81</sup> DE KETELE, Jean-Marie et ROEGIERS, Xavier, (1996) *Methodologie du recueil d'informations; Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck Université



participation des enfants ou des thèmes abordés. L'étude des sources littéraires apporte à la grille la richesse des opinions de maints auteurs. Mais cet examen suppose de faire des liens entre les constats et conseils pour les organiser ensuite en outil d'analyse efficace.

## 2.2 L'observation

Si les écrits consultés ont permis de mettre en commun des informations pertinentes pour l'outil en élaboration, il n'en reste pas moins que l'oral est une activité qui a lieu en classe, entre des enfants et une personne adulte. Ainsi, des observations (pré-observations et observations) ont été menées pour la présente recherche. Elles ont été réalisées à l'aide des indicateurs fournis par les divers auteurs consultés, mais dans le but de permettre à l'outil souhaité de tenir compte des contraintes de la classe des façons de faire des enseignants en place, ainsi que pour nous aider à mieux connaître la situation à l'étude (Laperrière)<sup>82</sup>.

Pour notre étude, deux séries d'observations ont été faites : une série qui a servi à mettre la grille en forme (trois pré-observations) et une deuxième série qui a servi à confronter la forme et le contenu de la grille (quatre observations). Mais avant la première série, nous avons bien sûr déjà ébauché l'organisation d'une première version d'outil (voir annexe 1) qui sera présentée plus loin. Les éléments retenus chez les auteurs ayant été réaménagés en une deuxième version plus pratique des pré-observations ont eu lieu dans deux classes. Deux enseignants ont été observés avec leurs classes. L'un des enseignants a été observé deux fois, l'autre une fois.

Toutefois, cette façon de procéder nous a permis de confirmer que la grille (deuxième version) obligeait un enregistrement pour être complétée adéquatement. Elle ne pouvait l'être sur le vif ou de mémoire, certaines catégories supposant la transcription du verbatim et un calcul précis.

Les pré-observations ont aussi permis de faire ressortir certaines réalités de classe qui n'étaient pas prévues. Ces changements ont pu être apportés à la grille, permettant ensuite de réaménager l'ensemble et d'enclencher les observations enregistrées.

Les observations enregistrées visaient à confronter la grille (version 2-3, voir annexe 2) et à la réaménager après chaque analyse faite. Ce sont quatre classes de collège de milieux variés qui ont été visitées. Les classes regroupaient quarante élèves en moyenne et il n'y avait pas de prédominance marquée dans le nombre de filles ou de garçons dans aucun des groupes. Les enseignants ont été recrutés sur une base volontaire et un premier contact avec nous leur a permis de connaître l'objectif de la recherche. Les collégiens ont tous reçu une lettre à remettre à leurs parents (voir annexe 3) afin que ceux-ci puissent donner leur accord quant à la participation de leur enfant à l'enregistrement. Aucune réponse négative n'a été rapportée.

Par conséquent, nous avons pu procéder à l'enregistrement vidéo aux dates prévues par les enseignants et au moment habituel de la séance. Les enseignants pouvaient mener la séance d'oral à leur manière habituelle sur le thème et à la façon de leur choix. La seule restriction demandée par le chercheur était que chaque participant dont l'enseignant, ait la possibilité de parler.

---

<sup>82</sup> LAPERRIÈRE, Anne, (1997) « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. (3<sup>e</sup> éd.) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 241-262.

L'observateur ne devait pas intervenir ; sauf si des explications sur sa présence et celle du matériel étaient demandées par les élèves. Les observations ont donc été non-participantes pour nous. L'enregistrement des séances a été fait à l'aide d'un caméscope. Par précaution, deux magnétophones à cassette audio étaient placés au centre du groupe.

Une fois les enregistrements terminés, nous avons visionné chaque cassette vidéo, corroborant les notes avec les cassettes audio afin d'établir la transcription des séances. La description des codes et d'autres explications peut être consulté à l'annexe 4. Avec chaque transcription nous avons utilisé la grille comme un enseignant le ferait. À l'occasion de cet exercice des imprécisions ou des manques sont apparus dans l'outil, nous amenant ainsi à le modifier. Nous présenterons donc ces différentes versions de la grille.

### **2.2.1 La présentation des versions de la grille**

La grille a été construite pour répondre au besoin d'un outil qui puisse conduire les enseignants à évaluer leur animation de la séance d'oral à cibler leurs forces et les aspects à améliorer. En effet, si l'expression orale doit être une activité de langage et de communication pour les élèves, il reste que diverses observations font voir le contraire. Les enseignants, selon divers auteurs, conservent la plus grande part du discours et la séance est dirigée vers eux. Ils peuvent cependant tendre vers le changement lorsqu'il leur est demandé. Un outil d'auto-analyse peut donc leur être utile. Il convient maintenant de présenter la grille. Nous expliquerons sa structure et sa forme selon les différentes versions, en justifiant les changements apportés en cours d'élaboration. Par la suite nous présenterons notre troisième méthode de prise des données, soit le questionnaire.

### **2.2.2 La première version**

Le premier outil d'auto-analyse produit (annexe 1) est organisé sur trois temps de la séance d'oral : «avant», «pendant», «après». «L'avant» correspond à la préparation ou mise en situation de la séance d'oral et «l'après», à la procédure de fermeture de l'activité. Le «pendant» regroupe quant à lui des stratégies d'intervention sur le discours lui-même (par exemple la quantité des énoncés), la construction du savoir, la gestion (par exemple, «se coupe-t-on la parole?»), les qualités du thème. Le «pendant» centre l'intérêt sur le contenu, le déroulement et la gestion en cours de séance d'oral. L'annexe 1 présente des extraits des trois temps de ce premier outil. Les parenthèses « (...) » s'y trouvant montrent que nous avons effectué des coupures pour ne pas alourdir inutilement le présent document en présentant cette première version d'outil en totalité.

### **2.2.3 La version suivante (version 2 - 3)**

En effet, la première version contenait des éléments intéressants mais ne permettait pas de faire une observation efficace et précise car cet outil souffrait d'une certaine lourdeur (lecture abondante requise, présentation peu pratique). Il a donc été décidé d'élaborer une deuxième version de l'outil présentant les parties en tableaux et demandant des réponses brèves. Cette présentation permet de subdiviser les éléments à conserver. À partir de ce moment, nous avons adopté l'appellation « grille » pour désigner notre outil.

La deuxième version a été utilisée pour les pré-observations et quelques ajouts ont alors pu être apportés pour les observations (troisième version). Ces rares ajouts sont marqués du signe (+) dans l'annexe 2 qui présente la version 2-3 de la grille (appelée ainsi puisqu'elle regroupe deux versions - 2 et 3 - de l'outil).



Cette grille (version 2-3. annexe 2) est divisée en trois temps. Les termes employés pour désigner les temps nous paraissaient plus explicites quant aux tâches qu'ils contiennent. Ces temps sont appelés : « préparation » (premier temps), « coeur de l'activité » (deuxième temps), « clôture/réinvestissement » (troisième temps). Dans chacune de ces trois grandes divisions, on retrouve des sections à l'intérieur desquelles il y a divers éléments. Les éléments retenus dans l'ensemble des divisions sont issus des écrits consultés donc des conseils et constats d'auteurs. La grille est ainsi fondée sur des présupposés théoriques et empiriques traitant de ce qu'impliquent les interactions adulte-enfant(s) et de l'importance du langage et de la communication dans le développement cognitif.

Cette grille est un outil fermé qui répertorie des comportements clairement définis, mais le plus brièvement possible afin que le choix de réponses puisse se faire facilement. La grille comprend des items à réponses courtes (une phrase de précision, un nombre à écrire) et des items à cocher selon des choix : « enseignant ou élèves » par exemple, ou encore « oui, non, Parfois, non observé et / ou remarque ». Le terme « parfois » ainsi que celui de « remarque » permettent de nuancer là où une réponse « oui », / « non » n'aurait pu suffire. Grâce aux observations et aux analyses les ayant suivies, certaines modifications ont été apportées dans la forme et le contenu pour en venir à une version finale.

#### **2.2.4 La dernière version**

La forme finale de la grille (version 4. annexe 6) a bénéficié de la confrontation répétée avec la réalité des classes et des analyses. Ainsi, il s'est avéré dès le départ que la division en « temps » portait l'observateur à cloisonner l'analyse de certaines catégories à des moments précis de l'activité alors qu'elles étaient présentes partout. La quantité de discours par exemple, *est* une dimension présente autant au début et à la fin qu'au coeur de la séance. Nous avons donc remplacé le terme « temps » par celui de volet, suggérant ainsi qu'il s'agit d'aspects imbriqués, à considérer dans l'ensemble de l'activité.

La grille dans sa dernière version, se présente donc en trois volets dont des titres ont été modifiés pour mieux refléter leur contenu. Ces volets sont : « préparatifs » (premier volet), « stratégies et interactions » (deuxième volet), « clôture/ réinvestissement » (troisième volet). Les volets sont divisés en sections, puis en catégories et sous-catégories lorsque nécessaire, comme pour la version précédente (version 2-3) La figure 2, à la page suivante, montre le plan des trois volets et des sections qu'ils comprennent et l'annexe 6 montre l'ensemble de cette version.

La présentation des items choisis est assez semblable, dans l'ensemble, à la version précédente. Les choix de réponses aussi, sauf pour le terme « remarque » qui a été remplacé par « comment ? », afin d'amener l'enseignant à objectiver, sur sa façon de mettre en place, la situation (mise en situation, section 1.2). Nous avons en outre aéré la présentation et grossi les caractères, en plus d'aménager des espaces pour des commentaires.

**Figure 2 : Le plan de la grille (quatrième version)**

- 1 - PREMIER VOLET : Préparatifs**
  - 1.1 Les participants
  - 1.2 La mise en situation
- 2 - DEUXIÈME VOLET : Stratégies et interactions**
  - 2.1 Les effets du thème
  - 2.2 La gestion des interactions
  - 2.3 Les interventions dans la construction du savoir
  - 2.4 Le discours de l'enseignant
  - 2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignant
  - 2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignant
  - 2.7 La participation des élèves
  - 2.8 Le discours des élèves
  - 2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?
- 3 - TROISIÈME VOLET : Clôture/réinvestissement**
  - Les interventions de l'enseignant

L'outil a évolué grâce aux différentes confrontations de la grille avec la réalité et par le fait de son utilisation même. Dans le chapitre suivant nous allons présenter plus en détail la grille dans sa version finale, en justifiant et en expliquant ses parties.

Somme toute l'apport recherché par les observations et les analyses subséquentes était de confronter la grille, la pertinence de son contenu et l'efficacité de son utilisation avec la réalité des classes. Ainsi avons-nous pu tester l'outil, y apporter les changements nécessaires, ajouter les éléments non prévus. La grille conçue d'après des considérations théoriques a bénéficié des apports de la réalité. Mais l'observation doit aussi, selon Laperrière<sup>83</sup>, profiter du complément offert par d'autres méthodes de recueil d'informations, ainsi que de l'opinion des personnes en place. Une troisième méthode, le questionnaire, a donc été employée pour s'assurer de la pertinence du contenu de la grille et de l'utilité de cet outil.

### **2.3 Le questionnaire**

En raison des limites de temps et de la disponibilité des personnes en cause, les quatre enseignants choisis pour cette recherche n'ont pu être filmés qu'une fois. Or, les habitudes varient parfois dans une même classe, selon le thème notamment. Il s'imposait donc d'utiliser un moyen permettant de circonscrire le plus possible ces façons de faire l'oral dans les classes, leurs objectifs et la représentation qu'en ont les enseignants. Le questionnaire nous a permis de mieux connaître les pratiques des enseignants. Nous le présenterons dans les prochaines pages.

Après les séances d'enregistrement, le questionnaire accompagné d'une lettre de présentation a été remis à chacun des quatre enseignants visités (annexe 5). Un délai de sept à dix jours leur était accordé pour le compléter.

<sup>83</sup> LAPERRIÈRE, Anne,(1997) « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.), La recherche sociale, de la problématique à la collecte des données. (3<sup>e</sup>éd.) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 241-262.



Selon Blais et Durand<sup>84</sup>, la première étape de la rédaction d'un questionnaire consiste à «*décider des concepts à mesurer pour en arriver à déterminer les indicateurs nécessaires*». De fait, dans le cas de la présente recherche, le questionnaire est issu de la grille, elle-même un produit de la littérature qui met en évidence des stratégies, utilisées et à utiliser pour une activité de communication.

Le questionnaire élaboré (annexe 5) est issu des éléments considérés par la grille. Il comprend six sections, parfois subdivisées selon les besoins. L'ensemble totalise 45 items. Les six sections du questionnaire sont présentées par la figure suivante. Les chiffres mentionnés entre parenthèses montrent le nombre d'items contenus dans chacun :

**Figure 3 : La structure du questionnaire**

- 1 - Les objectifs de la séance d'oral (1)
- 2 - L'ouverture de la séance d'oral (3)
- 3 - Le thème de la séance d'oral (4)
- 4 - Les stratégies d'animation de la séance d'oral (32)
- 5 - La clôture de la séance d'oral (3)
- 6 - L'évaluation globale (2)

Le questionnaire est un outil plutôt fermé mais qui laisse çà et là des espaces pour des choix ou des explications complémentaires. L'enseignant doit y indiquer ses choix, soit en établissant un ordre d'importance, soit en faisant un ou plusieurs choix. En plusieurs endroits l'enseignant doit indiquer la fréquence d'utilisation (toujours, souvent, parfois, jamais) d'une intervention ou d'un fait.

Le questionnaire a ainsi permis aux professeurs de réfléchir pendant un certain temps sur leur séance d'oral afin d'exprimer leurs idées quant aux habitudes de leur classe, mais aussi au sujet de ce qu'ils visent par cette activité et des raisons qui fondent leurs choix et leur façon d'animer l'activité. Par l'analyse du questionnaire nous avons pu confronter ce que les enseignants pensent faire en général et ce que nous avons remarqué par la grille. Le questionnaire ne nous a pas permis d'apporter de nouveaux éléments à notre grille. Cependant les écarts constatés nous ont confirmé le besoin d'une grille d'auto-analyse qui permette d'obtenir un portrait plus réaliste de la séance. L'opinion des enseignants permet aussi de confirmer l'importance de s'intéresser à ces éléments durant l'activité.

Le cadre méthodologique de la présente recherche a permis de construire graduellement une grille d'auto-analyse de la séance d'oral offrant un portrait aussi fidèle et détaillé que possible de cette activité, de confronter cette grille à la réalité et d'en confirmer le besoin par le questionnaire aux enseignants. En effet, les trois formules employées, analyse des sources littéraires, observation et questionnaire, ont eu chacune leur apport dans cette construction et il convient de les rappeler brièvement.

L'analyse des écrits théoriques et empiriques a permis de faire ressortir les stratégies souhaitables et à surveiller chez l'enseignant durant l'activité. Ces stratégies ont pu être

<sup>84</sup> BLAIS, André et DURAND, Claire, (1997), « Le sondage », dans B. Gauthier (dir.) *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (3<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec, pp. 357-399

organisées en une grille afin de permettre l'observation en classe. Dans ce cas, chaque séance filmée et l'analyse subséquente qui en ait faite a permis à la grille d'évoluer en fonction de ce qui se passe en classe et de préciser le contenu de la grille pour en rendre l'utilisation plus proche de l'événement réel. Enfin, l'opinion des enseignants livrée par les questionnaires a permis de faire ressortir des écarts entre ce qu'ils font et ce qu'ils pensent faire ainsi que de confirmer l'importance des éléments touchés par la grille et l'importance de pouvoir évaluer sa pratique à l'aide d'outils adéquats.

Il convient dès lors de présenter les résultats obtenus.



**CHAPITRE III**  
**LES RESULTATS**

## **Introduction au chapitre**

Cette recherche a pour but de produire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la séance d'oral au collège qui puisse amener l'enseignant à analyser ses pratiques et l'entraîner vers l'animation de séances plus constructives. Nous avons utilisé trois méthodes de cueillette des données en confrontation pour établir et bonifier la grille. L'étude des sources littéraires (théoriques et empiriques) a permis la production de versions préliminaires de la grille qui ont été confrontées à la réalité pédagogique observée en classe. À chaque observation l'outil a pu évoluer. Nous avons aussi eu le souci de connaître l'opinion des enseignants sur leur séance par un questionnaire. Ce chapitre s'emploie d'abord à faire ressortir les constats issus du questionnaire (annexe 3. puis à exposer le contenu de la forme finale de la grille (version 4. annexe 6).

### **3. 1 Les constats issus du questionnaire**

Dans ce qui suit nous allons présenter une à une les parties du questionnaire (annexe 3, en les resituant au besoin dans leur section et en justifiant la présence des thèmes traités. En outre, chacune des figures permet de voir la répartition des réponses des quatre enseignants consultés. Une brève analyse suit chacune des figures pour montrer ce que nous retirons des réponses des enseignants et comment ces réponses viennent justifier le besoin de la grille.

Il s'impose cependant de rappeler qu'il ne s'agit pas de généraliser nos constats à tous les enseignants car nous n'en avons observé que quatre et à une seule occasion. En outre, nous ne présentons ici que des tendances de ce que nous avons observé, en faisant ressortir principalement les informations recueillies grâce au questionnaire.

#### **3.1.1 La première section : les objectifs de la séance d'oral**

Les objectifs établis par un enseignant dans une activité la conduiraient normalement à agir pédagogiquement dans la poursuite de ceux-ci. Afin de vérifier cette cohérence chez les enseignants, nous leur avons posé une question à ce propos. La figure 4 (page suivante) présente cette section du questionnaire. Les choix des quatre enseignants sont indiqués par les lettres (A, B, C, D) inscrites en bas de la figure et les astérisques à la fin des énoncés informent sur la fréquence.



**Figure 4 : Les objectifs de la séance d'oral**

**Cochez les trois (3) principaux objectifs que vous poursuivez par la séance puis réécrivez, en bas et selon votre ordre de priorité, la lettre correspondante.**

- a) Faire parler le plus d'élèves possible\*
- b) Connaître les intérêts des élèves ce qu'ils vivent ce qui les préoccupe\*
- c) Améliorer la prononciation des élèves
- d) Amener les enfants les élèves à s'impliquer, à s'intégrer dans le groupe\*
- e) Discuter pour élaborer un projet ensemble (ex sortie, productions ...)\*
- f) Les élèves pouvant parler à ce moment-là ils peuvent ensuite se concentrer sur les ateliers ou autres occupations
- g) Développer l'habileté à converser avec un adulte ou un autre élève (respecter les tours de parole, poser des questions, demander la parole.)\*\*\*
- h) Réviser les connaissances acquises en classe à d'autres moments
- i) Apprendre comment on doit se tenir en classe (ex: écouter. lever la main pour parler. répondre quand on nous le demande etc.)
- j) En groupe faire des liens entre les choses que l'on connaît
- k) Permettre à l'enfant de s'exprimer et de préciser ce qu'il veut dire recommençant ses phrases au besoin
- l) Donner des connaissances aux élèves
- m) Montrer des nouveaux mots aux élèves
- n) Apprendre à faire des phrases bien construites
- o) (autre) \*\*\*
- p) (autre) \*
- q) (autre) \*

**Votre choix :**

**Premier objectif A - g ; B - d ; C - a ; D - o**

**Deuxième objectif A- o ; B- g ; C- o ; D - p**

**Troisième objectif A- b ; B - e ; C - g ; D - q**

La figure 4 montre que trois enseignants sur quatre ont choisi l'objectif (g) (développer l'habileté à converser ...). De fait, l'exercice d'oral par sa dynamique peut aider au développement d'une telle habileté. La participation, la socialisation, le souci des intérêts des élèves ont aussi été choisis. Mais les objectifs des professeurs paraissent assez variés. Trois enseignants ont choisi d'ajouter des objectifs autres : dépistage des troubles du langage, exercice des diverses fonctions de la communication et apprentissage de bons comportements en classe. Les observations que nous avons notées à l'aide de la grille pour chaque enseignant tendent d'ailleurs à corroborer ces préoccupations.

On peut remarquer que la liste des objectifs proposés aux enseignants comportait quatre énoncés se rapportant à la construction ou à la vérification des connaissances elles-mêmes (h, j, i, m) qui n'ont pas été choisis. Pourtant il est arrivé souvent lors de nos observations que les enseignants transmettaient des connaissances, posaient des questions précises à réponse unique et, plus rarement, discutaient des connaissances des élèves.

Les objectifs choisis par les enseignants dénotent ainsi une conscience de ce qu'ils souhaitent faire, mais le questionnaire révèle aussi que certains objectifs semblent leur échapper. Les objectifs d'une séance d'oral font partie de ce qui l'enclenche, ce qui est l'objet de la section suivante du questionnaire.

### 3. 1. 2 La deuxième section : l'ouverture de la séance d'oral

La grille peut permettre de s'éveiller au besoin de valorisation de l'activité et des élèves, ainsi qu'à l'importance de les impliquer dès le début de l'activité. La figure 5 permet de voir les items touchant cet aspect et la distribution des réponses des enseignants.

**Figure 5 : L'ouverture de la séance d'oral**

**Pour chacun des énoncés suivants, encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes de l'activité de votre classe.**

	<b>Toujours</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
J'accueille chaque élève	<b>1</b> <b>C, D</b>	<b>2</b> <b>A, B</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Je valorise explicitement l'activité	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b> <b>B, C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Je signifie aux élèves que leur participation est importante	<b>1</b>	<b>2</b> <b>A, B, C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Dans leur réponse à ce questionnaire, les enseignants affirment être assidues dans l'accueil des participants, dans la valorisation de l'activité et de la participation de chacun. Cependant, même si nous avons observé des intentions en ce sens lors de nos visites, nous avons noté que cette valorisation était brève et plutôt globale. Mais la grille par les catégories 1.2.1 à 1.2.4 inclusivement, peut amener l'enseignant à se poser des questions sur son action à cette étape de la séance d'oral. C'est d'ailleurs aussi en début de séance que le thème ou l'orientation de l'activité est mis en place. La section suivante du questionnaire traite de cet aspect.

### 3. 1. 3 La troisième section : le thème de l'oral

Cette section permet à l'enseignant de réfléchir sur sa façon de mettre en place le thème et l'orientation de la séance. La section comprend deux divisions (A et B). La figure 6 les présente avec les réponses des enseignants. On notera que l'enseignant C n'a pas répondu à tous les items.



Figure 6 : Le thème de l'oral

**A. Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des pratiques habituelles durant la séance d'oral dans votre classe.**

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La séance porte sur un thème précis	1	2 B, D	3 A	4
Le thème est choisi par l'enseignant	1 A	2 B, D	3	4
Le thème est choisi par l'un des élèves	1	2 C, D	3 A, B	4

**B. Indiquez les deux façons de faire qui vous paraissent les meilleures pour atteindre les objectifs que vous visez à travers l'oral. Encerclez la lettre correspondant à chaque choix.**

- a) Les nouvelles de chacun (chaque élève raconte ce qui lui est arrivé) \*
- b) Parler d'une image
- c) Parler à propos d'un livre
- c) Parler d'un objet
- d) Dire, en groupe et bien ensemble, les mots d'une chanson
- t) Répéter une phrase chacun son tour
- f) Chacun est invité à parler sur le sujet du jour. \*\*
- g) Décrire les étapes d'un projet à faire ou déjà réalisé (expliquer une démarche)\*
- h) (autre) \*\*
- i) (autre) \*\*

Choix des enseignants: A - a, f ; B - f, g ; C - h, i ; D - h, i

Les enseignants paraissent se réserver le plus souvent le choix du thème et c'est aussi ce que nous avons constaté lors de nos visites. Il conviendrait, selon ce qui se dégage de la littérature consultée, que l'oral aborde aussi les thèmes proposés par les enfants, ce qui pourrait mieux les engager à participer. À la question B qui concerne les façons de faire, les enseignants choisissent « les nouvelles de chacun » (a) ou le « sujet du jour » (f), mais sentent le besoin d'ajouter des modalités d'animation (notamment par h et i): à savoir « chacun son tour » ou « chaque élève doit parler quand ou le lui demande ». C'est d'ailleurs le genre d'animation que nous avons généralement observé lors de nos visites : chacun parle à son tour avec l'enseignant et doit écouter les autres. On notera cependant qu'un enseignant a mentionné le projet comme façon de faire, ce que nous n'avons pu observer lors de notre visite.

Les sections 1.2.5 et 2.1 de la grille peuvent permettre au professeur de prendre conscience de ce qui se passe à propos du thème de la séance et de la mise en place de certains éléments d'animation, l'engageant à se repositionner au besoin. L'animation fait d'ailleurs aussi partie de la section suivante du questionnaire. Cette section est subdivisée en neuf parties dans la présente analyse.

### **3. 1. 4 La quatrième section : les stratégies d'animation de la séance d'oral**

L'ensemble de cette section (les stratégies d'animation) amène l'enseignant à explorer son « comment » faire l'oral. Elle lui permet de réfléchir de façon détaillée sur un bon nombre de stratégies ou façons de faire qu'il peut employer durant la séance, ou bien sur les paramètres à considérer lorsqu'il anime : gestion, échanges entre collégiens, développement des concepts, argumentation, types de questions, adaptation du discours, occupation de la parole, types de réponses, utilisation de l'expansion et de l'extension. Nous présenterons chacune de ces neuf parties de la quatrième section séparément.

#### **3.1.4.1 Première partie : la gestion**

Cette partie de la quatrième section regroupe des éléments de mise en place et de gestion de l'activité. La figure 7 montre ces éléments et les réponses des enseignants pour chacun. Ce sont la désignation de l'animateur, les consignes de fonctionnement et la place des interlocuteurs qui sont étudiées par ces questions.



**Figure 7 : Les stratégies d'animation : la gestion**

<b>A. Lors de votre séance d'oral, utilisez-vous les stratégies suivantes ? Pour chaque possibilité, encerclez le chiffre, qui décrit le mieux vos pratiques habituelles durant la séance d'oral.</b>				
	<b>Toujours</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
Une personne anime la séance :	<b>1</b> <b>A, B, C, D</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- l'enseignant anime	<b>1</b> <b>B</b>	<b>2</b> <b>A, C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- un (des) élève(s) anime (ent)	<b>1</b> <b>B</b>	<b>2</b> <b>C</b>	<b>3</b> <b>A, D</b>	<b>4</b>
Des consignes sont établies pour prendre la parole	<b>1</b> <b>A, B</b>	<b>2</b> <b>C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
- Elles sont décidées par l'enseignant	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b> <b>B, C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
-Elles sont décidées par le Groupe (élèves + prof.)	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b> <b>B, C, D</b>	<b>4</b> <b>A</b>
La place des interlocuteurs est déterminée par l'enseignant	<b>1</b>	<b>2</b> <b>C</b>	<b>3</b>	<b>4</b> <b>A, B, D</b>
-choisie spontanément par les élèves	<b>1</b> <b>A, B, D</b>	<b>2</b> <b>C</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Par leurs réponses, les enseignants suggèrent que l'activité dépend avant tout des décisions de l'adulte. Ce choix est cohérent avec ce que nous avons constaté dans la plupart des cas et confirme les constats de Florin<sup>85</sup>. Un professeur a impliqué les enfants dans l'activité en les laissant l'animer, ce qu'il fait régulièrement selon son témoignage. Cette séance laissait d'ailleurs plus de place aux élèves. Mais, pour les trois autres enseignants, l'aspect « leçon scolaire » de la séance paraît découler d'intentions.

L'utilisation de l'ensemble de la grille pourrait aider à faire ressortir cette tendance à confiner les élèves aux directives de l'adulte. Les auteurs consultés invitent pourtant à donner plus de place aux élèves ce qui est abordé par les items suivants du questionnaire.

<sup>85</sup> Florin et al., 1985; Florin, 1991, op., cit

### 3.1.4.2 Deuxième partie : les échanges entre élèves

Les deux items présentés ici permettent aux enseignants de réfléchir sur la conversation entre élèves. La figure 8 présente ces items avec les réponses des enseignants.

Un seul enseignant a répondu qu'il laissait rarement les élèves converser entre eux, invoquant pour seule raison le choix supplémentaire (h) qu'il explique ainsi : « *Je tiens à ce que tous entendent ce que chacun a à dire pour apprendre à se connaître (...)* ». Nous croyons cependant que connaître l'autre, c'est aussi pouvoir converser avec lui.

Les trois autres professeurs ont choisi diverses raisons et en ont ajouté pour expliquer leur choix de laisser parler les enfants entre eux « *assez souvent* ». Toutefois, ce n'est pas tellement la nature des raisons qui retient notre attention, mais l'écart entre les intentions et la réalité. En effet, lors de nos observations, c'est dans une seule classe que les élèves pouvaient converser entre eux sans le passage obligé par l'enseignant. Dans les trois autres classes les conversations entre pairs étaient rapidement interrompues par l'enseignant.



**Figure 8 : Les stratégies d'animation : les échanges entre élèves**

**Vous arrive-t-il de laisser les élèves converser entre eux lors de la séance**

**assez souvent**  
**B, C, D**

**plutôt rarement**  
**A**

**Selon le choix que vous avez fait à la question précédente allez à l'une ou l'autre des sections du tableau suivant, et cochez le ou les énoncés qui traduisent le mieux les raisons de votre choix, Complétez au besoin dans les espaces supplémentaires.**

<b>Assez souvent</b>	<b>Plutôt rarement</b>
a) les enfants se comprennent car ils ont à peu près le même âge B	a) le brouhaha s'installe rapidement dans le groupe quand je les laisse parler entre eux
b) il est bon que chacun soit exposé au point de vue de ses pairs B	b) les enfants de cet âge aiment mieux converser avec un adulte
c) cela me permet de me reposer donc de sortir de l'action pour quelques instants B	c) l'adulte est un meilleur modèle linguistique qu'un autre enfant
d) cela me permet d'entendre leurs points de vue différents sur un même sujet B, D	d) les enfants d'âge préscolaire ne peuvent considérer des points de vue différents
e) cela les socialise leur montre la vie en groupe	e) quand deux élèves se parlent entre eux ils se coupent la parole
f) converser ensemble les oblige à l'autocontrôle dans la conversation (ne pas couper l'autre, etc.)	f) je préfère m'occuper de chaque élève pour bien le former sur le plan linguistique
g) les élèves mettent en rapport leurs expériences respectives B, D	g) la séance est trop longue si on laisse les élèves se parler entre eux
h) C : L'adulte est un bon modèle linguistique, mais les enfants doivent aussi apprendre à animer afin de développer les habiletés de communication avec les autres	h) A : Je tiens à ce que tous entendent ce que chacun a à dire pour apprendre à se connaître mutuellement
i)	i)

Nous pensons donc, en accord avec nos fondements théoriques, que les enseignants gagneraient à évaluer leur action et à voir ce qui se passe vraiment dans leur classe. En effet, la discussion en groupe peut aider à la construction du savoir comme l'ont mentionné plusieurs auteurs<sup>86</sup>. La partie suivante du questionnaire s'intéresse plus particulièrement à cette dimension.

<sup>86</sup> KAMII, Constance, et DE VRIES, Raymond, (1981). La théorie de Piaget et L'éducation préscolaire, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Cahier no 1. Genève, Université de Genève.

### 3.1.4.3 Troisième partie : le développement des concepts

La conceptualisation est une partie délicate du questionnaire. Nous avons d'ailleurs pris soin de donner une définition du concept aux professeurs, afin d'assurer l'uniformité dans la compréhension. Cette définition était placée en note de bas de page sur le questionnaire et se lisait ainsi : « *Un concept est une idée que l'on se fait d'une personne, d'une chose. Il y a par exemple le concept de « table », de « réunion » de « saison(s) », de « grand-mère » ... Avec le temps, les concepts se précisent, peuvent être liés entre eux ou détachés les uns des autres pour diverses raisons. Par exemple : chez les enfant, les saisons se définissent de mieux en mieux, notamment par les occupations qui leur sont propres, les habillements différents qu'elles supposent en raison des différences de températures... »* La figure 9 présente les questions touchant cet aspect et les réponses des professeurs.

Les quatre enseignants affirment se soucier de la conceptualisation durant la séance. Or, la grille nous a permis de constater que cet aspect n'était pas suffisamment développé, que toutes les occasions d'élaborer un concept en groupe n'étaient pas saisies. Peut-être que le thème (évoquant d'expériences personnelles ou opinions sur un sujet limité), ainsi que l'animation (chacun parlant à son tour) étaient-ils en cause. En effet, les liens étaient faits avec des connaissances antérieures, mais peu de savoir neuf a été construit. Lorsque des nouvelles connaissances étaient en jeu, l'enseignant faisait rapidement part de sa compréhension du concept, plutôt que d'aller chercher et de faire exprimer les élèves sur leur compréhension du concept.

**Figure 9 : Les stratégies d'animation : le développement des concepts**

**D. Durant votre séance, quelle place occupe le développement des concepts ? Amenez-vous les élèves à établir des liens entre leur vécu, leurs expériences du collège et autres; à inclure une nouvelle connaissance, un nouveau savoir**  
**Je me préoccupe de développer des concepts avec les élèves**  
 **oui**  **non**  
**A , B , C , D**

Si vous avez répondu « non », passez tout de suite à la question E (après le tableau).  
 Si vous avez répondu « oui », indiquez pour chaque énoncé du tableau suivant, le chiffre qui correspond le mieux à vos pratiques habituelles durant la séance d'oral puis passez à la question E.

Les concepts	Toujours	Souvent Parfois	Parfois	Jamais
J'amène les enfants à faire des liens entre: - un concept nouveau et ce qu'ils savent déjà	<b>1</b> A D	<b>2</b> B	<b>3</b> C	<b>4</b>
- deux concepts nouveaux.	<b>1</b>	<b>2</b> B, D	<b>3</b> A, C	<b>4</b>
- un concept abordé et des activités autres que l'oral	<b>1</b> A	<b>2</b> B, D	<b>3</b> C	<b>4</b>



La grille pourrait permettre, selon nous, d'identifier ce problème et faire ressortir les avantages de varier les thèmes et les façons d'animer la séance pour favoriser l'apparition de différents sujets : le projet, les expériences personnelles, les thèmes autres que ceux d'évocation, les conversations entre élèves. La partie suivante du questionnaire aborde d'autres éléments de la dynamique en classe.

#### 3.1.4.4 Quatrième partie : l'argumentation et autres

Cette partie du questionnaire permet à l'enseignant de faire un retour sur la présence de l'argumentation dans sa séance d'oral sur l'origine des informations nouvelles et sur les adresses collectives et individuelles. La figure 10 montre ces trois questions ainsi que les réponses des professeurs.

Figure 10 : Les stratégies d'animation : l'argumentation et autres

<b>E. Y a-t-il dans votre séance des moments de discussion avec argumentation où chacun expose et justifie son point de vue ?</b>			
<input type="checkbox"/> Toujours A C D	<input type="checkbox"/> Souvent B	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Jamais
F. Selon vous, qui apporte le plus d'informations nouvelles durant la séance d'oral ?			
<input type="checkbox"/> L'enseignant	<input type="checkbox"/> Les élèves		
G. Préférez-vous <i>adresser</i> la parole et/ou poser des questions			
<input type="checkbox"/> à toute la classe D	<input type="checkbox"/> à un élève à la fois A B C D		

Puisque l'opposition de points de vue est favorable au développement de la pensée<sup>87</sup>. L'argumentation est un élément abordé dans la grille. Le questionnaire permet d'interroger les enseignants sur l'usage qu'ils pensent faire de ce type de discours (E). Les professeurs disent qu'il y a de l'argumentation dans leur séance, trois affirment même qu'il y en a « toujours ». Mais les analyses des séances observées avec la grille ont à peine laissé paraître ce type de discours. Une observation systématique de la séance aiderait l'enseignant à évaluer ce point de l'activité, à juger l'effet des thèmes et de l'animation sur la présence ou l'absence d'argumentation, laquelle suppose que plusieurs personnes puissent apporter des informations.

Florin déplore que l'enseignant soit le principal véhicule d'informations en séance d'oral. A partir du questionnaire, nous avons interrogé les enseignants sur la source d'informations dans leur classe. Les enseignants (question F, figure 10) ont plutôt tendance à identifier les enfants comme source principale d'informations. Or, nos observations, encadrées par la grille, nous ont montré que les enfants donnaient des informations qui se rattachaient à leur vécu (expériences personnelles), mais en étant dirigés par les questions de l'enseignant et dans un thème choisi par elle. Lorsque la conversation dérivait sur la définition ou la

<sup>87</sup> GIORDAN, André, et DE VECCHI, Gérard, (1987), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

précision d'un terme ou d'un concept, c'est l'enseignant qui dominait. Bref, l'aspect «*principale source d'informations*» gagnerait à être remarqué par les professeurs ce que la grille peut leur permettre de réaliser selon nous.

Florin mentionne aussi que la dynamique de classe a pour effet d'amener l'enseignant à s'adresser à la classe comme à un interlocuteur global (adresses collectives), donnant un avantage aux enfants plus affirmés. Lentin favorise elle aussi les adresses individuelles et Florin va également en ce sens. La grille pourrait aider à mesurer la différence entre les adresses individuelles et les adresses collectives. Dans le questionnaire, nous avons cherché à connaître la préférence. Les observations nous ont fait ressortir cette prédilection, bien servie par le thème du jour et le type d'animation appliquée. Mais on se souviendra aussi que les adresses collectives aident à enclencher des discussions argumentatives à partir d'informations diversifiées.

Sur ces trois points (argumentation, principale source d'informations et adresses), nous pensons que la grille pourrait aider l'enseignant à prendre conscience de ses pratiques. Cette objectivation lui permettrait de se positionner au regard de la variété dans les thèmes et du type d'animation utilisé. Mais il convient aussi, dans l'animation de l'activité, que l'enseignant évalue sa façon de poser les questions en classe. La partie suivante du questionnaire traite de cet aspect.

#### **3.1.4.5 Cinquième partie : les types de questions**

La grille, construite à partir des écrits théoriques et empiriques consultés, nous a permis de constater l'importance du questionnement dans la situation scolaire, surtout celui venant de l'enseignant. La plupart des auteurs consultés ont une préférence marquée pour l'utilisation la plus fréquente possible des questions ouvertes. Il convenait donc d'interroger les professeurs sur leur façon de poser des questions au cours de la séance d'oral.

La figure 11 présente ces descriptions et les choix des enseignants. On notera que le « a » correspond aux questions ouvertes, le « b » aux questions fermées, le « c » aux questions engendrant une réponse par « oui » ou « non » et le « d » aux questions qui contiennent des indices pour les élèves.

**Figure 11 : Les stratégies d'animation : les types de questions**

**H. Cochez l'affirmation qui reflète le mieux la façon dont vous posez vos questions, la plupart du temps.**

- a) Le choix de réponses est large, plusieurs réponses peuvent être valables. Mais je ne sais pas la réponse moi-même ! A, B, C, D
- b) Une seule réponse est possible et c'est la seule que je puisse accepter. Cela me permet de savoir si les enfants ont compris.
- e) Les réponses souhaitées à mes questions sont brèves et claires : soit un « oui » ou un « non »



Les quatre enseignants ont choisi la définition des questions ouvertes (a) comme celle qui reflète le mieux leur manière de questionner. Or nos observations et les calculs serrés exigés par la grille ont plutôt laissé voir des tendances nettement différentes car ce sont les différents types de questions fermées (b, c, d) qui étaient les plus présents dans les classes observées. Cette constatation justifie avec force la présence de cet ajout dans la grille d'auto-analyse afin de conduire les enseignants vers une prise de conscience de leurs stratégies de questionnement. La grille traite d'autres stratégies d'animation de la communication orale que le questionnaire aborde également.

### 3.1.4.6 Sixième partie : les adaptations et autres interventions

Cette partie du questionnaire concernant les stratégies d'animation regroupe des éléments variés. Elle interroge les enseignants sur leurs intentions par rapport à des stratégies relevées par la grille. Dans cette partie du questionnaire, ils sont aussi interrogés sur les buts de la communication, sur les procédés d'adaptation au niveau langagier de l'élève, sur la façon de corriger la forme du langage et sur l'hétérogénéité de la participation des élèves. La figure 12 présente ces éléments et les réponses données par les enseignants. L'enseignant C n'a pas répondu à tous les items, mais il est possible de dégager des tendances chez les enseignants interrogés.

**Figure 12 : Les stratégies d'animation : les adaptations et autres interventions**

#### 1. Durant votre séance d'oral, utilisez-vous les stratégies suivantes ?

	<b>Toujours</b>	<b>Souvent</b>	<b>Parfois</b>	<b>Jamais</b>
La séance d'oral me permet de varier les buts de la communication (parler de soi ; imaginer ; chercher des réponses: jouer avec les mots; donner des consignes...)	<b>1</b> <b>B, D</b>	<b>2</b> <b>A, C</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Durant la séance j'essaie d'adapter mon langage à l'âge des élèves (ralentir le rythme, avoir un ton expressif, un vocabulaire adapté...)	<b>1</b> <b>A, B</b>	<b>2</b> <b>C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Si un élève commet une erreur de langage 1) je lui dis : on ne dit pas...on dit plutôt.... 2) je m'arrange pour lui répéter la phrase de façon correcte sans lui mentionner ou	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b> <b>A, B, C</b>	<b>4</b> <b>D</b>
	<b>1</b> <b>D</b>	<b>2</b> <b>A, B, C</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

corriger son erreur directement 3) j'ignore son intervention si elle est mal formulée.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b> <b>A, B, D</b>
J'essaie de réagir à toutes les interventions des élèves (réponses à mes questions, demandes d'informations, réflexions en général sur la séance...)	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b> <b>B, C, D</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<i>La participation du groupe</i> Durant la séance tous les élèves ont le temps de parler	<b>1</b> <b>A, C</b>	<b>2</b> <b>D</b>	<b>3</b> <b>B</b>	<b>4</b>
- Il y a des grands parleurs (vedettes) dans ma classe.	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b> <b>B, D</b>	<b>3</b> <b>C</b>	<b>4</b>
-J'interviens pour qu'ils laissent la parole aux autres.	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b> <b>B</b>	<b>3</b> <b>D</b>	<b>4</b>
-Il y a des élèves qui parlent peu ou pas du tout dans ma classe.	<b>1</b> <b>A</b>	<b>2</b>	<b>3</b> <b>B</b>	<b>4</b>
J'essaie quand même d'obtenir leur participation à l'oral	<b>1</b> <b>B, D</b>	<b>2</b> <b>A, C</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

Figure 12 : Les stratégies d'animation : les adaptations et autres interventions (suite)



Les enseignants affirment qu'ils varient les buts de la communication dans leur séance. Les analyses menées à l'aide de la grille n'ont cependant pas révélé une telle tendance : on se concentre sur quelques fonctions, certaines sont peu ou pas touchées (par exemple la fonction imaginative). Dans leurs réponses au questionnaire, les enseignants disent adapter leur discours aux élèves, ce que la grille a permis de constater. En outre, ils ne semblent pas vouloir corriger trop directement la forme du langage des enfants et veulent favoriser l'expansion. Trois d'entre elles disent ne jamais ignorer les interventions mal formulées des élèves. Toutefois, les observations ont laissé paraître peu de corrections dans la forme du langage car les enseignants ne relevaient pas du tout les fautes et continuaient la conversation.

Par le questionnaire, les enseignants se disent plutôt soucieux de la participation de chacun et semblent s'employer à intervenir auprès des différents types de parleurs. Le type d'animation choisi par les professeurs lors de nos visites, a favorisé le fait que chacun puisse parler mais à tour de rôle. Néanmoins, il est arrivé que l'on se coupe la parole. Les adolescents plus timides auraient pu être plus sollicités, mais ils le sont peut-être à des moments autres qu'à l'oral.

La grille semble permettre à l'enseignant de s'étudier et de voir si l'ensemble de son animation sert vraiment les particularités de chaque élève et les fonctions de la communication tout en favorisant la participation de chacun.

#### 3.1.4.7 Septième partie : l'occupation de la parole

La participation des interlocuteurs est aussi abordée par cet item du questionnaire traitant des stratégies d'animation de la communication orale en classe. Nous voulions que les enseignants nous disent qui, d'eux ou des enfants, doit parler le plus durant la séance afin de connaître leur impression à propos de cette activité dans leur classe. La figure 13 présente cet item de même que les choix et les explications des enseignants. Il convient de remarquer que l'enseignant D n'a pas fait de choix mais a plutôt exprimé un autre point de vue.

**Figure 13 : Les stratégies d'animation : l'occupation de la parole**

J. Avec lequel des deux énoncés suivants êtes-vous le plus en accord ?  
Entourez la lettre de votre choix.

a) Il est normal que ce soit l'enseignant qui parle le plus durant la séance

b) Il est mauvais que ce soit les enfants qui parlent le plus durant la séance A, B, C

Expliquez votre choix :

A : *Mes objectifs sont orientés vers la communication je tends à les faire exprimer plus possible. L'attention (écoute) est développée davantage dans d'autres activités.*

B : *Ce sont les élèves qui sont en situation d'apprentissage de la langue, donc pour développer leur langage ils doivent s'exprimer aussi souvent que possible.*

C : *L'exercice a pur but de faire développer le langage des enfants ils doivent donc avoir le plus d'opportunités possibles pour le faire.*

D : *Il est normal que l'enseignant et les élèves interagissent.*

Les enseignants adoptent, dans trois cas sur quatre, la position qui montre que les élèves sont les principaux participants de l'exercice et expliquent leur choix par le fait que l'apprenant exerce son langage et sa communication par cette activité. Or, dans trois cas sur quatre (A, B, D), lors de nos observations, les enseignants ont parlé plus que les enfants, avec parfois près du double d'énoncés produits. Dans un cas cependant (C), l'enseignant s'est retiré et a laissé une bonne partie de la séance sous la gouverne des élèves, ce qui a conduit ceux-ci à produire plus d'énoncés que le professeur.

La grille pourrait donc contribuer à une prise de conscience nécessaire, selon nous, de la quantité de discours produit par les enfants. Un autre aspect de l'interaction adulte-enfants est aussi abordé par l'item suivant.

### 3.1.4.8 Huitième partie : les types de réponses

Nous avons voulu savoir si les enseignants se préoccupent de répondre aux enfants avec des phrases complètes ou des réponses brèves. La figure suivante montre cet item et le choix de trois enseignants, l'enseignant D n'ayant pas répondu clairement à cette question.

**Figure 14 : Les stratégies d'animation : les types de réponses**

<b>K. Cherchez-vous à répondre plutôt par « oui », ou « non » (ou autre réponse brève) quand un élève s'adresse à vous durant la séance d'oral. Cochez votre choix.</b>			
<input type="checkbox"/> Toujours	<input type="checkbox"/> Souvent	<input type="checkbox"/> Parfois	<input type="checkbox"/> Jamais
	C		A, B

A la lumière des auteurs consultés, le modèle linguistique offert par l'enseignant devrait consister en des énoncés complets et bien formés. Il semble que les opinions des enseignants soient ici partagées à ce sujet. Mais la grille nous a aidé à mesurer les énoncés des enseignants en montrant qu'elles cherchent le plus souvent à faire des phrases complètes et à offrir des rétroactions positives, ce qui est un atout. Il convient donc que le professeur puisse prendre conscience de la longueur et de la qualité de ses énoncés, afin de savoir s'ils conviennent au niveau des élèves<sup>88</sup>. La prise de conscience des réponses offertes aux élèves est également un aspect important.

### 3.1.4.9 Neuvième partie : les stratégies d'animation : l'utilisation de l'expansion et de l'extension

Nous avons aussi voulu savoir si les enseignants cherchent à utiliser l'expansion et l'extension comme mode de rétroaction. La partie L des stratégies d'animation fait évaluer cet aspect aux enseignants comme le montre la figure suivante.

<sup>88</sup> ZIARKO, Hélène (1995) L'enfant et son langage à l'âge préscolaire, dans N. Royer (dir.) *Education et intervention préscolaire*, Boucherville : Gaëtan Morin. pp. 123 - 145



**Figure 15: Les stratégies d'animation : L'utilisation de l'expansion et de l'extension**

**L. Lequel des énoncés suivants paraît le mieux définir votre, façon de réagir aux propos d'un élève durant la séance d'oral. Entourez la (les) lettre(s) de votre choix.**

- a) Je réponds en tenant surtout compte du sens de ce que dit l'élève A, C, D
- b) J'en profite pour utiliser ses propres mots tout en complétant
- c) J'essaie de reprendre sa formulation en faisant une phrase complète ou plus élaborée B, D

Le choix des enseignants paraît quelque peu divisé, l'un d'entre eux choisit d'ailleurs deux réponses. Mais ils semblent se soucier des propos de l'élève et chercher à construire avec eux. Or, il faut se demander si les enseignants connaissent bien l'expansion et l'extension de même que leur utilité. En effet, l'utilisation de la grille nous a montré peu de rétroactions du type « extension ». La grille pourrait les amener à prendre conscience de cette situation et à chercher à la modifier.

Les neuf parties de la quatrième section du questionnaire constituent le coeur de l'animation de la séance d'oral. Les réponses fournies par les enseignants nous ont montré l'utilité de la grille car, dans plusieurs cas, nous avons constaté des écarts entre ce que les professeurs disaient faire et ce que notre analyse faite avec la grille nous a permis de voir.

Ainsi, malgré leurs impressions, les enseignants laisseraient peu souvent les élèves converser entre eux. De même, il serait rare qu'un concept soit discuté en groupe bien que les enseignants aient affirmé faire cet exercice. Il en serait de même pour l'argumentation d'ailleurs. Les enseignants pensent aussi que les enfants apportent la plupart des informations. Or la grille a plutôt fait ressortir que les élèves étaient dirigés par les questions du professeur lorsqu'ils donnaient des informations. D'ailleurs, les enseignants pensent utiliser principalement des questions ouvertes, mais la grille nous a plutôt révélé que ce sont les questions fermées qui sont largement plus nombreuses.

Cette partie du questionnaire permettait aussi à l'équipe pédagogique de livrer ses impressions sur l'adaptation de son discours et d'autres procédés. Par exemple, les enseignants pouvaient réfléchir sur la variété dans les fonctions du discours. Là encore nous avons constaté un écart entre ce qu'ils pensent faire (varier les fonctions du discours) et ce qu'ils font (peu de variété dans les fonctions). Un autre écart peut être constaté dans la correction du discours : des fautes de langue ont été ignorées par les enseignants dans les séances analysées avec la grille, alors qu'elles affirment dans le questionnaire, ne rien laisser passer.

De plus, les enseignants disent d'emblée qu'il est normal que les élèves parlent plus qu'eux. Or, la grille nous a permis de constater, que dans trois classes sur quatre, l'enseignant accaparait largement le discours. La grille serait donc un atout majeur dans ces cas. Enfin nous avons vu que le questionnaire montrait aussi un écart entre la perception des enseignants et la réalité quant à l'utilisation de procédés comme l'expansion et l'extension. La grille nous a permis en effet de constater ce manque dans les séances observées. Elle offrirait donc de l'aide pour l'analyse de la pratique des enseignants dans plusieurs stratégies majeures d'animation pédagogique.

Le questionnaire nous a autorisé à interroger les enseignants sur les objectifs et l'ouverture de la séance d'oral (thème, mise en place), sur la construction du savoir, mais aussi sur l'ensemble des stratégies d'animation et d'interaction touchées par la grille. Il s'imposait cependant de demander aussi aux enseignants comment ils pensent terminer leur activité, ce dont s'occupe la section suivante.

### 3.1.5 La cinquième section : la clôture de la séance d'oral

Cette section nous permet d'interroger les enseignants sur certaines stratégies de conclusion de l'activité abordées par la grille. La figure suivante montre comment le questionnaire les traite.

Figure 16 : La clôture de la séance d'oral

**Pour terminer votre séance, utilisez-vous les stratégies suivantes ? Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des pratiques habituelles durant la séance d'oral**

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Je fais un retour -une synthèse – sur ce qui a été discuté durant l'activité (ex. : Qu'avons-nous appris ?)	1	2 B, D	3 A, C	4
Je réinvestis la discussion dans les autres séances de langue.	1	2 B	3 A, C	4
J'ai recours à une routine (ex. : une chanson, un bruit.) qui clôt l'activité	1	2 C	3	4 A, B, D

Le questionnaire a amené les enseignants à s'exprimer sur la fin de leur séance d'oral (même si l'enseignant D n'a pas répondu au deuxième item). Les enseignants disent faire une synthèse de la séance et réinvestir le thème plus tard, mais utilisent peu le signal de fin de séance. Nos observations nous ont montré qu'ils réalisaient très rapidement cette partie finale de l'activité. À partir de suggestions d'auteurs<sup>89</sup> (Dunnigan ; Garneau)<sup>90</sup>, nous avons évoqué dans la grille des stratégies d'objectivation de la séance et de réinvestissement qui pourraient aider à valoriser l'activité et le comportement de chacun au cours de la séance.

<sup>89</sup> DUNNIGAN, Kathleen, (1997) « Des enfants qui philosophent », dans *Précolaire*, vol 35 no2, pp-12-13

<sup>90</sup> GARNEAU, Johanne, (1995) *Le travail en projet à l'éducation préscolaire*, dans *Précolaire*. Vol. 33 no 2, pp. 11- 15



Pour terminer une dernière section du questionnaire vise à amener les enseignants à faire une objectivation globale de l'activité.

### 3.1.6 La sixième section : l'évaluation globale

Cette dernière section du questionnaire permet de faire ressortir l'opinion générale de l'enseignant sur sa séance d'oral et de connaître son besoin d'informations sur cette activité. La figure suivante présente les questions posées aux enseignants et les réponses choisies.

Figure 17 : L'évaluation globale

<p><b>A. Quel est votre degré de satisfaction face à la manière dont se déroule la séance d'oral dans votre classe ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Très élevé</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt élevé A, C</p> <p><input type="checkbox"/> Moyen, B, D</p> <p><input type="checkbox"/> Plutôt faible</p> <p><input type="checkbox"/> Très faible</p> <p><b>B. Aimerez-vous avoir des informations sur les différentes stratégies utiles pour gérer la séance d'oral ?</b></p> <p><input type="checkbox"/> Oui <span style="margin-left: 200px;"><input type="checkbox"/> Non</span></p> <p>A, B, C, D</p>
--

Bien que la grille ne touche pas vraiment cet aspect, nous voulions connaître le degré de satisfaction des enseignants en regard de cette activité afin de connaître le besoin de l'outil. Les enseignants interrogés évaluent leur degré de satisfaction de la séance de «moyen» à «plutôt élevé», ce que l'on peut considérer comme modéré. Par ailleurs, toutes souhaiteraient recevoir des informations sur les stratégies utiles pour animer la séance d'oral.

Les observations menées à l'aide de la grille ont révélé que plusieurs éléments de l'animation méritent une attention soutenue de la part des enseignants comme, la variété des fonctions de la communication, la quantité des énoncés, les types de questions. Les auteurs consultés abondent en ce sens. Florin qui a beaucoup étudié la communication scolaire rejoint De Landsheere en rappelant que la perception des enseignants sur leurs conduites n'est pas toujours cohérente avec ce qui se passe réellement, mais que l'entraînement pourrait résoudre cette question. En outre, une pratique d'auto-évaluation soutenue permet de réaliser plus finement ce qui se passe réellement en classe (Schon<sup>91</sup>, Saint-Arnaud<sup>92</sup>, ; Holborn<sup>93</sup>, Oberg,<sup>94</sup>)

<sup>91</sup> SCHON, Donald A., (dir.) (1996) *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques

<sup>92</sup> SAINT- ARNAUD, Yvon, (1995), *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'université de Montréal

<sup>93</sup> HOLBORN, Patricia, (1992) « Devenir un praticien réflexif », dans P. Holborn (dir.) *Devenir enseignant: d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2. Montréal, Les Éditions Logiques. pp. 81103

<sup>94</sup> OBERG, Antoinette, (1992) «Rôle de l'autoévaluation dans le développement », dans P. Holborn (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la survie d'une pratique professionnelle*, tome 2. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 7 1-84

Le questionnaire n'a pas apporté d'éléments nouveaux à la grille, mais il nous a permis de confronter les perceptions des enseignants par rapport aux analyses menées à l'aide de cet outil. Dans certains cas comme les types de questions, la quantité de discours, les conversations entre pairs, les fonctions de la communication, les écarts entre nos constats et les perceptions des enseignantes sont frappants. Dans d'autres cas, tels que la mise en place, le développement des concepts et la clôture de l'activité, les écarts sont moins importants. Mais le questionnaire montre, dans son ensemble, le besoin de l'outil élaboré et le besoin de diffusion de stratégies à mettre de l'avant durant la séance.

En effet la séance d'oral est une situation pédagogique fort proche de bien des situations de la vie scolaire et post-scolaire : des personnes sont réunies pour parler, exprimer leur opinion sur un sujet, ou même pour résoudre un problème. Dans ce cas, il vaudrait mieux varier le contenu de la séance pour qu'il ressemble plus aux contextes de discussion que l'élève trouvera ailleurs que dans sa classe de collège. De même, puisque c'est lui qui apprend à donner son avis, il devrait avoir toute la place pour préciser son idée. La reformuler, en discuter avec ses pairs. Bref, cette séance doit être plus le fait des apprenants et, pour ce faire, l'enseignant devrait pouvoir analyser la façon dont il anime l'activité. C'est l'objectif assigné à la grille que nous avons conçue. Il convient de la présenter.

### 3.2 Le contenu de la grille

La grille produite, en fin de démarche de recherche, a bénéficié des remises en question continuelles apportées par nos modes de cueillette des données. Nous présenterons, dans les prochaines pages, les différentes parties de la grille dans sa version finale. Cette version peut être consultée en entier à l'annexe 6. Mais, pour faciliter la lecture des différents arguments par le lecteur, chaque section sera traitée séparément dans le présent chapitre. Au besoin, les sections seront subdivisées pour faciliter la clarté du texte. Dans les figures, le signe (+) montre une modification apportée à un élément par rapport à la version précédente. La figure suivante permet de rappeler le plan de la grille dans sa version finale.

Figure 18 : Un rappel du plan de la grille (quatrième version)

- 1 - PREMIER VOLET : préparatifs**
  - 1.1 Les participants
  - 1.2 La mise en situation
- 2 - DEUXIEME VOLET : Stratégies et interactions**
  - 2.1 Les effets positifs du thème
  - 2.2 La gestion des interactions
  - 2.3 Les interventions dans la construction du savoir
  - 2.4 Le discours de l'enseignant
  - 2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignant
  - 2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignant
  - 2.7 La participation des élèves
  - 2.8 Le discours des élèves
  - 2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?
- 3 - TROISIEME VOLET : Clôture/réinvestissement**
  - Les interventions de l'enseignant



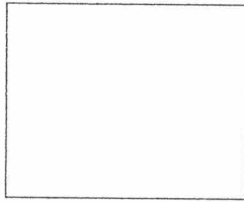
### 3.2.1 Le premier volet : préparatifs

Le premier volet à considérer pour la communication orale en milieu scolaire comprend tout ce qui concerne sa mise en place. Ce moment permet à chacun de trouver sa place dans le groupe. Or cette activité peut facilement devenir routinière et ne plus bénéficier d'une période de mise en place facilitant son déroulement. Nous croyons pourtant que cette mise en place doit être soignée et répétée. Les sections 1.1 et 1.2 de la grille montrent comment évaluer ces préparatifs.

#### 3.2.1.1 La section 1.1 : les participants

Lentin souligne l'importance de la prise de conscience de la place des participants, du fait que certaines dispositions du groupe sont moins facilitatrices que d'autres. Savoir où sont placés les participants (1. 1), être conscient, de leur nombre, de leurs caractéristiques personnelles (sexe, origine culturelle), se conscientiser sur le fait que certains soient absents ou doivent sortir est important pour connaître le groupe. D'autant plus qu'il peut arriver que ce soit toujours les mêmes élèves qui doivent s'absenter durant la séance. Tous ces éléments gagnent à être connus de l'enseignant afin qu'il porte son attention sur les caractéristiques du groupe en général et de chacun des élèves en particulier. La figure ci-dessous permet de voir les éléments prévus à ce sujet dans la grille.

Figure 19 : Les participants

1.1 Les participants	
1.1.1 Présents :..... 1-15	Autre communauté .....
1.1.2 Absents :.....	1.1.6 Sorti(e) (s) pendant l'activité .....
1.1.3 Filles	
..... raisons :.....	
1.1.4 Garçons :.....	
<b>Leur place</b>	
Dessiner l'aménagement dans l'espace	
ci-contre :	
<b>Particularités si utiles</b> :.....	
.....	

### 3.2.1.2 La section 1.2 : la mise en situation

La mise en situation sert à mettre en place le *comment* et le *quoi* de la séance d'oral. La figure 20 permet de prendre connaissance des catégories 1.2.1 à 1.2.4 de cette section de la grille.

Figure 20 : La mise en situation

1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)			
	Oui	Non	+ Comment (exemple)
1.2.1 Accueille chaque élève et l'implique			
1.2.2 Valorise l'activité			
1.2-3 Valorise parole + écoute de chacun			
1.2.4 Consignes établies/rappelées a) les enfants montrent leur compréhension b) l'enseignant se soucie de leur compréhension			
c) Gestion planifiée par : <input type="checkbox"/> enseignant <input type="checkbox"/> groupe <input type="checkbox"/> enseignant + groupe			

Selon nous, la mise en situation est aussi importante pour l'expression orale que pour toute activité ou leçon à l'école. Chaque élève devrait sentir, dès le départ, qu'il peut avoir sa place dans la discussion et que ses interventions seront respectées (1.2.1; 1.2.2; 1.2.3; 1.2.4)<sup>95</sup>. Il importe de savoir si la façon d'animer est décidée par l'enseignant ou si elle est un choix du groupe (1.2.4-c). L'animateur ou l'animatrice, connu(e) de tous, peut être soit un élève, soit l'enseignant, ou toujours l'un ou l'autre, ou encore, en alternance. Si l'enseignant anime toujours la séance, il s'installe une hiérarchisation dans la classe : l'enseignant devient le destinataire principal, voire obligé, de la parole. On peut noter le changement apporté à cette version dans la dernière colonne (+). La mention « comment » oblige l'enseignant à analyser sa façon de faire, à voir jusqu'à quel point il valorise l'activité en donnant des exemples de sa façon de faire.

Mais la mise en situation suppose aussi de mettre en place un thème, de préciser sa façon d'animer la séance et parfois de présenter un objectif ou une modalité de fonctionnement. La catégorie 1-2.5 aborde ces éléments et la figure suivante permet d'en prendre connaissance.

<sup>95</sup> LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise, (1980) *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Chicoutimi, Gaëtan Morin.



Figure 21 : Le choix du thème

**1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)**

a) Par qui ?  
 enseignant     groupe     enseignant + groupe

b) Type de thème (décrire) :  
.....

c) Lien(s) avec ... (cocher un ou plusieurs)  
 Les connaissances antérieures  
 Les activités de la classe  
 Autre (décrire).....

d) Utilise un support matériel +  
 oui.....sa pertinence :.....  
 non

e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité  
 oui     non    Remarque :.....

f) Met en place le contexte de discussion (en tenant compte de toute la section 1.2) +  
 oui     non    Remarque :.....

Le thème choisi pour l'activité (1.2.5) a son importance pour la prise de parole et l'implication des participants (Florin 1991 ; Florin et *al.* 1985). Les élèves ont des idées pour enclencher une discussion et ces idées risquent d'être plus proches de leurs intérêts et préoccupations que si c'est l'enseignant qui décide du thème. De plus, le contenu des échanges sera alors plus en lien avec ce qu'ils connaissent des choses. En effet, des auteurs ont souligné l'importance de favoriser les liens entre les connaissances et notamment avec les connaissances antérieures des apprenants<sup>96</sup>.

La grille peut aussi permettre de considérer l'utilisation d'un soutien matériel, de justifier non seulement son aspect pratique, mais aussi de juger de sa pertinence. Par exemple, le thème sert-il vraiment à réserver la parole à l'élève ou est-il plutôt distrayant? Empêche-t-il vraiment que l'on se coupe la parole ?

Par ailleurs, il arrive que la séance d'oral ait un objectif de discussion. Dans ce cas cet objectif doit être assez clair pour que les élèves puissent participer efficacement. L'enseignant devrait se demander si son activité bénéficie de ce qui lui est essentiel : la mise en place d'un contexte de discussion (1.2 5.f) qui tient compte de la mise en situation en général (section 1.2), ainsi que nous avons pu le constater grâce à notre utilisation de la grille.

Par ces divers éléments, l'enseignant peut juger de la mise en place de son activité qui, si elle est adéquate, peut contribuer la qualité de son déroulement proprement dit, ce dont traite amplement le deuxième volet.

<sup>96</sup> PARISOT, Anne-Marie, (2006) Surdité et Société : Perspectives psychosociale, didactique et linguistique, PUQ, Coll. Santé et société

### 3.2.2 Le deuxième volet : stratégies et interactions

Ce volet concerne l'analyse des stratégies d'animation et l'interaction entre interlocuteurs au cours de la séance. L'ensemble des éléments analysés par ce volet peut aussi permettre de cerner le style d'animation de l'enseignant, par exemple à travers un nombre élevé de questions fermées ou de manifestations de la fonction régulatrice (contrôle du comportement). Les résultats apportés par ce deuxième volet sont donc majeurs pour le processus d'auto-analyse de l'enseignant. Il convient d'étudier les sections de ce volet.

#### 3.2.2.1 La section 2.1 : les effets du thème

La décision de choisir un thème, une des décisions que peut prendre l'enseignant, a des effets sur le déroulement de l'activité, sur la quantité d'interventions et même sur leurs fonctions communicatives. La figure suivante montre les catégories de cette section de la grille qui visent à relever des incidences du thème sur la communication.

Figure 22 : Les effets du thème

2. 1 Les effets du thème			
	oui	non	parfois
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignant à s'adresser individuellement aux enfants			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignant et divers élèves			
2.1.5 Fait travailler <i>ou</i> construire le savoir pendant la discussion (ex.: encourage la formation de concepts)			

Les recherches de Florin ont permis de faire ressortir que certains thèmes, au regard de l'âge des élèves, ont des effets plus positifs que d'autres. Quand un thème fait parler (2.1.1), qu'il amène en plus les enfants à demander la parole (2.1.2), qu'il permet à l'enseignant de converser avec chaque enfant et avec plusieurs d'entre eux de façon individuelle, qu'il permet aussi d'enrichir et de construire la connaissance des participants, alors il s'agit d'un bon thème. Les enfants s'impliquent dans la discussion parce que le sujet les stimule. Les interactions risquent ainsi d'être plus nombreuses et plus riches, ce qui implique une animation adéquate, ce dont traite la section suivante.



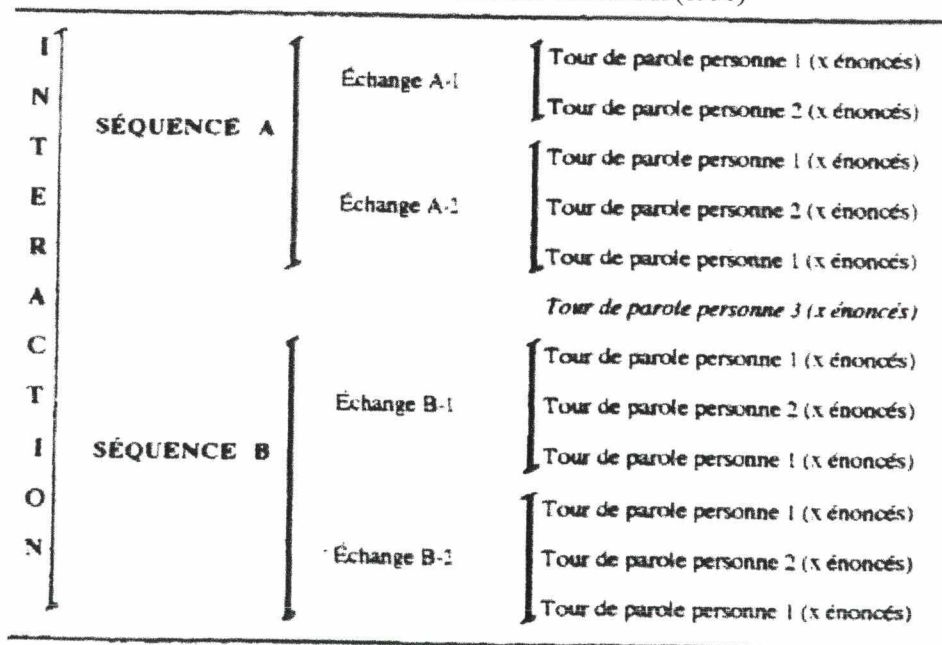
### 3.2.2.2 La section 2.2 : la gestion des interactions

La gestion des interactions est liée de près aux éléments d'animation touchés par le premier volet. Il convient de préciser la terminologie employée dans la quatrième version, laquelle a nécessité des précisions par rapport à la version précédente. Nous nous sommes inspiré de Kerbrat-Orecchioni<sup>97</sup> pour distinguer les différentes unités de l'échange conversationnel afin de préciser les catégories de la grille.

Une interaction désigne, dans le cas de notre grille, tout le dialogue entre deux personnes ou partie de la séance. Autrement dit, l'interaction correspond à tout le passage où, par exemple, le professeur converse avec un élève, même si un autre apprenant (ou plus) fait une courte incursion dans ce dialogue. Cette interaction comprend des subdivisions qui sont de la plus petite à la plus grande : l'énoncé, le tour de parole, l'échange et la séquence. L'énoncé peut correspondre à une ou plusieurs phrases enchaînées et sémantiquement reliées. On observe généralement des pauses brèves entre deux énoncés. Une suite d'énoncés provenant d'une même personne constitue un tour de parole qui est limité par l'intervention d'une autre personne ou par une pause marquée. Un échange comporte au moins deux tours de parole alternés et deux échanges forment une séquence. Les séquences peuvent être entrecoupées de brèves interventions d'une tierce personne, mais l'ensemble des séquences, impliquant par exemple l'enseignant et un même enfant, constitue l'interaction. La figure suivante permet de mieux comprendre la hiérarchisation des éléments constitutifs de l'interaction.

Figure 23 : Un exemple de hiérarchisation d'une interaction

Kerbrat-Orecchioni (1990)



C'est en s'appuyant sur ce modèle que nous avons modifié la section concernant la gestion des interactions dont la dernière version apparaît à la figure suivante.

<sup>97</sup> Kerbrat-Orecchioni op. cit. ,

Figure 24 : La gestion des interactions

**2.2 La gestion des interactions +**

2.2.1 Les séquences (pers. 1/pers,2 ; pers.1/pers2 ... ; =2 échanges min.)  
 - Enseignant et un élève. Nombre moyen : .....  
 (calculer le nombre de séquences et diviser par le nombre d'élèves)

+ - Y a-t-il des échanges entre l'enseignant et plus d'un élève à la fois  
 (pers. 1/pers.2/ pers3...)?  
 (Ne pas considérer les adresses au groupe entier)  
 oui  non

**2-2.2 Y a-t-il des séquences de plus de 2 échanges ?**  
 oui Combien ? .....  non

**2.2.3 Des échanges ont lieu entre élèves. Combien ?**  
 ≤ 2 échanges total : .....  
 ≥ 2 échanges total : .....

	oui	non	Parfois
2.24 Tours de parole respectés			
2.2.5 On se coupe la parole			

**2.2.6 Comment l'enseignant réagit-il à ces interventions?  
 (Quand on se coupe la parole)**  
 .....  
 .....

Avant même d'entreprendre les observations, on avait pris le parti d'encourager des séquences assez longues (2.2.1). On souhaitait ainsi engager les enseignants à discuter longuement avec chaque élève, ce que des auteurs encouragent par leurs écrits<sup>98</sup>. Les séances observées ont fait ressortir la possibilité qu'il y ait des échanges, parfois assez longs entre l'enseignant et plus d'un enfant, sans qu'il s'agisse du groupe (trois ou quatre personnes au total). Il s'est donc imposé d'ajouter une mention en ce sens puisque ces échanges nous ont paru intéressants. Il convient aussi de prendre conscience des séquences plus longues entre deux personnes ou de leur absence (2.2.2). Lentin encourage ces conversations étendues, bien que la situation d'une classe de quarante élèves ne s'y prête pas toujours.

La séance d'oral peut aussi donner l'occasion aux élèves de se parler entre eux (2.2.3), comme nous avons pu l'observer. Selon des auteurs consultés les élèves peuvent avoir entre eux des échanges actifs et constructifs<sup>99</sup>. Les conflits d'opinions, même à une période égocentrique, donnent l'occasion aux apprenants de considérer d'autres façons de voir. Les enseignants devraient donc essayer de laisser les élèves discuter entre eux et ils pourraient s'interroger sur les raisons qui les poussent à ne pas le faire.

Dans l'animation, la gestion des interactions permet aussi de cerner la distribution de la parole en groupe. Il convient de prendre conscience du respect (ou du non respect) des

<sup>98</sup> VYGOTSKY, Lev Semionovitch, (1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor

<sup>99</sup> RONDAL, Jean-Adolphe, (1983), *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga



tours de parole. Il s'agit, pour les enfants, d'un apprentissage social de base, celui des règles conversationnelles (2.2.4). L'enseignant devrait s'interroger aussi pour chercher à savoir si les interlocuteurs, dont elle-même, se coupent la parole et aussi sur ses stratégies en réaction à ce problème (2.2.6). Grâce à l'auto-analyse, il peut décider des changements à apporter à sa gestion des interactions, ce que lui permet d'ailleurs l'ensemble de cette section.

Mais les interactions, dans une situation de groupe, peuvent aussi conduire à la construction du savoir. La section suivante permet d'entreprendre cette analyse.

### **3.2.2.3 La section 2.3 : les interventions dans la construction du savoir**

Cette section permet d'aborder le contenu de la séance d'oral, mais du point de vue de sa qualité. L'activité devrait être, selon nous, un moment où l'on peut construire sa connaissance. La figure 25 montre les catégories répertoriées par cette section.

Les catégories 2.3.3 et 2.3.5 font amplement appel à l'habileté de faire des liens, soit avec ce qui est déjà connu des apprenants ou ce qui est présenté au moment de l'exercice. L'implication des élèves, leur rôle actif et la prise en compte de leurs représentations sont également en jeu dans certaines catégories (2.3.2; 2.3.3; 2.3.6; 2.3.7) dont la formulation a été précisée suite à nos observations et analyses.

Si l'enseignant a le souci d'impliquer les apprenants dans la construction des connaissances, il leur permettra d'apporter des informations en les recevant de façon positive<sup>100</sup>. Ce qui permet de cerner la catégorie 2.3.8. En outre, selon Florin (1991), il convient de connaître la principale source d'informations dans la classe (2.3.9) ; le groupe est-il invité à découvrir en coopération ou bien est-ce l'enseignant qui assume seule le rôle de transmettre le savoir ?

---

<sup>100</sup> GARNEAU, Johanne,(1995) *Le travail en projet à l'éducation préscolaire*, dans *Préscolaire*. Vol. 33 no 2, pp. 11- 15.

**Figure 25 : Les interventions dans la construction du savoir**

**2.3 Les interventions dans la construction du savoir**

	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>parfois</b>	<b>Non Obs.</b>
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2.3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignant				
2.3.3 les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignant utilise des stratégies pour que les enfants donnent des informations Quelles stratégies ? ..... .....				
2.3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les enfants peuvent expliquer leurs idées et/ou leurs intérêts ?				
2.3.7 + L'enseignant encourage la vérification des représentations plutôt que d'imposer son idée				

2.3.8 Comment l'enseignant reçoit-il les apports des élèves en informations ?

plutôt positivement  plutôt négativement  neutre

2.3.9 Principale source/ véhicule de l'information

Enseignant  Elèves  
 autre , précisez : .....

	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>parfois</b>	<b>Non Obs.</b>
2.3.10 L'enseignant est un modèle d'argumentation (montre, explique l'organisation de sa pensée)				
2.3.11 L'enseignant amène les élèves à argumenter avec lui et entre eux (fait voir l'opposition des points de vue)				
2.3.12 L'enseignant ne condamne pas l'erreur (ex. admet ses erreurs)				

La construction du savoir par échanges d'idées peut conduire à des épisodes où on voit l'opposition des points de vue (23.10; 23.1 1). L'argumentation est alors le moyen



d'exposer son propre point de vue et de le faire valoir. Si ce type de discours en est encore à ses débuts, des écrits nous portent à croire qu'il convient d'habiliter les élèves à défendre leur point de vue et à écouter celui des autres.

En ce sens, l'enseignant devrait être lui-même un modèle d'argumentation : la modélisation est une bonne stratégie, qui rend explicite la démarche et la logique des idées. Nous avons voulu le suggérer de façon plus explicite dans cette quatrième version (2.3.10). Mais il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit pas de seulement discuter pour trouver la bonne réponse car plusieurs solutions peuvent être envisagées pour un même problème et l'erreur n'est donc pas à condamner<sup>101</sup>. Par conséquent, il conviendrait d'utiliser un moment comme la séance d'oral pour exercer ces habiletés (2.3.12).

La séance d'oral peut être un moment où l'on discute en groupe. Durant la discussion, les participants peuvent se parler entre eux et leur discours peut prendre différentes formes et fonctions qu'il convient de connaître et d'étudier chez les participants. Les sections 2.4 à 2.9 de la grille peuvent contribuer à cette étude.

### 3.2.2.4 La section 2.4 : le discours de l'enseignant

Cette section vise à permettre l'analyse détaillée du discours de l'enseignant en raison de son rôle primordial dans l'interaction<sup>102</sup> (Florin, 1991 ; Goulette, 1989 ; Florin *et al.*, 1985 ; Bruner, 1983 ; Halliday, 1975). La figure suivante présente les premières catégories de la grille qui concernent le destinataire et la quantité d'énoncés.

Figure 26 : Le discours de L'enseignant (première partie)

<p><b>2.4 Le discours de l'enseignant</b></p> <p>2.4.1 Adresses de l'enseignant</p> <p>a) Collectives (la classe comme interlocuteur ou + plus d'un élève Nombre : .....</p> <p>b) Individuelles (s'adresse à un élève) Nombre : .....</p> <p>c) Les adresses individuelles sont plutôt pour ...</p> <p><input type="checkbox"/> élève(s) grand(s) parleur(s)</p> <p><input type="checkbox"/> élève(s) petit (s) parleur(s)</p> <p><input type="checkbox"/> élève(s) diversifiées (ex. dans une gestion « à tour de rôle », tous passent)</p> <p>2.4.2 Les énoncés de l'enseignant</p> <p>a) Nombre : .....</p> <p>b) Longueur moyenne des énoncés de l'enseignant : .....</p> <p>c) Nombre d'énoncés de plus de 4 mots : .....</p> <p>d) Nombre d'énoncés de 4 mots et moins : .....</p>
---

<sup>101</sup> ARCHAMBAUD, Nadia, (1975) «Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme Bruner », dans Bulletin de *psychologie*. XXIX: no 320, pp. 4555.

<sup>102</sup> COSNIER, Jacques , Kerbrat-Orecchioni, C.,(ed.),(1987), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon

Le discours de l'enseignant est adressé à de jeunes interlocuteurs. L'enseignant peut choisir de s'adresser au groupe en entier ou à un ou des individus (2.4.1). Ce faisant, il choisit de laisser la prise de parole libre, mais dépendante du degré d'affirmation de soi (adresse collective) ou il peut choisir d'impliquer même ceux qui évitent de parler (adresse individuelle).

Il ne convient pas de mettre totalement de côté les adresses collectives, puisqu'elles permettent l'expression de plusieurs points de vue. Cependant il faut être conscient, en tant qu'enseignant, que ce sont les plus affirmés qui souvent profitent de ce type d'adresses. Les adresses individuelles conduisent le professeur à faire parler l'élève, à lui montrer que son opinion est importante, que c'est à son tour de parler. De même, Florin (1991) constate que souvent, les « grands parleurs » sont plus sollicités, alors qu'ils n'ont pas besoin d'être invités pour s'exprimer. La proportion de chaque type d'adresses nous paraît donc utile à considérer et nos observations nous ont permis de constater que l'enseignant converse fréquemment avec des sous-groupes de deux ou trois élèves, ce qui constitue aussi un type d'adresse collective

Mais il faut se demander aussi à qui la séance profite le plus, Florin et al. (1985), ainsi que d'autres auteurs, nous obligent à conduire l'analyse vers la quantité d'énoncés de l'enseignant (2.4.2). En effet, les écrits rapportent que l'enseignant s'accapare la majeure partie du discours. Il convient donc qu'il compte ses énoncés et prenne en considération leur longueur. De fait, si les énoncés sont trop longs, les élèves risquent de se perdre dans le discours de l'adulte. S'ils sont trop courts, voire même incomplets, l'adulte offre un mauvais modèle syntaxique.<sup>103</sup>

Mais si le discours de l'enseignant mérite d'être considéré sous l'aspect quantitatif, il doit aussi être analysé quant à ses fonctions communicatives. La partie 2.4.3 permet de faire cette analyse à l'aide des fonctions que propose Halliday<sup>104</sup>. Divers auteurs ont proposé une typologie des fonctions de la communication, cependant il nous a semblé utile de suivre celle de Halliday. Il était opportun d'après nous de faciliter la vie aux enseignants en employant une typologie de fonctions cohérente avec ce qui leur est demandé. La figure suivante présente les fonctions distinguées par Halliday.

**Figure 27 : Une description des fonctions de la communication de Halliday (1975)**

FONCTION	DESCRIPTION
Instrumentale	Sert à satisfaire ses besoins
Régulatrice	Sert à contrôler les comportements
Interactionnelle	Sert à entrer en relation avec les autres
Personnelle	Sert à définir, à exprimer ses sentiments
Heuristique	Sert à découvrir à explorer à connaître
Imaginative	Sert à créer un univers de fiction
Représentationnelle	Sert à informer

<sup>103</sup> FREINET, Célestin, (1971) *Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

<sup>104</sup> HALLIDAY, Michael A.K, (1975) *Learning How to Mean; Explorations in the development of Language*, Londres: Edward Arnold



En analysant les fonctions de ses énoncés, l'enseignant peut voir se profiler une partie de son style d'interaction. Si la fonction régulatrice est plus présente que les autres, par exemple, l'enseignant peut constater sa tendance à contrôler le comportement de ses élèves par son discours. Il conviendrait aussi de s'éveiller aux effets des différentes fonctions sur les élèves afin de mieux juger de leur emploi. Il faut noter que toute fonction a sa place dans le discours et que la variété permet un élargissement des compétences communicationnelles des enfants<sup>105</sup>. Or en s'observant, les enseignants pourraient constater que des fonctions sont absentes de leur séance et que des thèmes en favorisent certaines au détriment d'autres. C'est du moins ce que nos observations nous ont permis de percevoir grâce au calcul des fonctions prévu par la grille.

La catégorie 2.4.3 (et par extension 2.8.9 - fonctions du discours des élèves), a nécessité des ajustements à la suite des analyses de séances enregistrées. En effet, il est apparu rapidement que la typologie des fonctions choisie (Halliday, 1975, 1997) ne servirait pas adéquatement le but de la grille : offrir un portrait fidèle de la séance d'oral en classe. Il s'est imposé à nous d'y apporter quelques modifications afin d'aider à la précision ainsi qu'on peut voir à la figure suivante.

**Figure 28 : Le discours de l'enseignant (deuxième partie)**

+ 2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday  
Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter  
(Inspiré de Halliday, 1975, 1997)

FONCTION	NOMBRE	EFFETS SUR LES ELEVES
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) faire agir (II) b) empêcher d'agir		
Interactionnelle a) entretenir/contact (III) b) confirmer/infirmier		
Personnelle (IV)		
Heuristique a) étendue (V) b) limitative		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non -verbales (IX)		

<sup>105</sup> Borillo Mario, Goulette Jean-Pierre (sous la direction de), *Cognition et création, explorations cognitives des processus de conception*, ed. Mardaga, Hayen, mai 2002, 400 p.

Une première précision concerne la fonction régulatrice et découle de l'observation qu'il existe deux façons d'influencer le locuteur, soit pour le faire agir, soit pour l'empêcher d'agir. Cette dernière façon de faire peut aussi regrouper des énoncés qui adoptent une allure positive bien qu'ils conduisent à empêcher un élève (ou plusieurs) de déranger (« *laisse parler les autres* » ; « *Eh! On regarde l'ami qui parle s.v.p.*»). Parfois, même l'interpellation par le prénom est une invitation à rester tranquille. C'est donc le contexte qui permet de décider du classement.

Pour sa part la fonction interactionnelle nous paraissait large. Elle a donc été subdivisée pour distinguer lorsque des personnes entrent en contact ou répondent au contact (« *Toi aussi tu as des nouvelles à nous dire!* » « *Moi, j'ai une belle nouvelle.* ») (IIIa), ou encore lorsque des personnes confirment ou infirment une information apportée par l'autre (« *Alors tu as rendu visite à ta grand-mère* ») (IIIb).

La fonction heuristique (V) est celle qui a présenté le plus rapidement un besoin de précision. La plupart des questions pourraient y être insérées puisqu'il s'agit d'une ouverture à la recherche bien que la fonction représentationnelle entraîne une confusion. Néanmoins, on peut admettre que les questions ne conduisent pas toutes à la même recherche, à la même profondeur de réflexion, ni à la même qualité d'exercice de langage et de communication. La situation scolaire peut donner lieu à un questionnement limitatif ou bien au contraire, à un questionnement qui laisse place à la pensée spéculative par un choix étendu de réponses, ce qui nous a amené à subdiviser la fonction heuristique *en* deux cas : « limitative » (a) et « étendue » (b).

Il s'est avéré en outre que nous devons faire place à des types d'interventions ne pouvant être comptabilisées dans les fonctions prévues. Des interventions « inclassables » (VIII) se sont présentées lors des analyses des transcriptions (tronquées ou trop courtes pour être catégorisées, par exemple). Enfin, une catégorie a été ajoutée pour les « manifestations non-verbales », (IX) (haussement d'épaules, signes de « oui » et de « non »), qui auraient pu être dites et donc classées dans les fonctions habituelles. Ce type (IX) vient d'une séance que nous avons observée et où ce genre de manifestation était fréquent, surtout chez les élèves.

En somme cette section permet à l'enseignant de connaître son discours aux plans quantitatif et communicatif. Il faut noter que la décision d'attribuer telle ou telle fonction à un énoncé est souvent difficile. Deux observateurs pourraient avoir des opinions différentes. Néanmoins il convient, selon nous que l'enseignant tente cet exercice pour voir les grandes tendances de son discours. Par ailleurs, si nous n'avons guère parlé des questions c'est qu'elles font l'objet d'une analyse plus fine à la section suivante.

### 3.2.2.5 La section 2.5 : les questions et les rétroactions de l'enseignant

Cette section de la grille exige beaucoup de l'enseignant. De fait, les questions occupent une bonne part de la conversation scolaire et sont un moyen d'aller chercher la participation de chacun. Toutefois, Lentin<sup>106</sup> invite les enseignants à se souvenir que les questions

---

<sup>106</sup> LENTIN, Laurence, (1995) Ces enfants qui veulent apprendre, l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté, Paris, Ed. ESF



obligent l'interlocuteur à fournir une information. Giordan et De Vecchi<sup>107</sup> mentionnent que si le professeur est le seul à poser des questions, il devient le centre de la recherche. Il convient donc que la grille comprenne des éléments concernant les questions et les rétroactions de l'enseignant en raison de leur importance dans l'interaction. La figure suivante présente le contenu de la grille qui touche les questions de l'enseignant (2.5.1).

**Figure 29: Les questions et les rétroactions de l'enseignant (première partie)**

<b>2.5 Les questions et les rétroactions de l'enseignant</b>	
2.5.1 Questions de l'enseignant	
a) Total des questions posées par l'enseignant : .....	
b) Pourcentage des questions par rapport au total des énoncés : .....	
c) Nombre de questions ouvertes (Choix large de réponses ou réponse inconnue de l'enseignant) : .....	
d) Nombre de questions avec réponse par « oui » ou « non » :+ .....	
e) Nombre de questions pour avoir une réponse brève : .....	
f) Nombre de questions qui orientent ou contiennent la réponse : .....	
g) Nombre total de questions fermées (d+e+f), choix limité de réponses :+ .....	
h) Nombre de questions adressées au groupe : .....	
i) Moyenne des questions adressées à un élève: .....	
j) Temps moyen d'attente de l'enseignant entre la question et la réponse de l'élève ou une nouvelle formulation de la question (Lorsqu'un temps d'attente est nécessaire) :+ .....	

Les auteurs consultés nous ont amené à suggérer à l'enseignant de prendre conscience du nombre de ses questions (2.5.1- a, b) et ce, dans les différents types. Ainsi, les questions ouvertes laissent-elles au(x) répondant(s) un large choix de réponses qui peuvent ensuite engager la recherche. En revanche les questions fermées (2.5.1- d à f) laissent un choix limité de réponses possibles. Le plus souvent, les questions fermées exigent une seule réponse : celle souhaitée par l'enseignant. En plus, la réflexion demandée à la personne questionnée n'est guère poussée, notamment dans les cas des réponses brèves (2.5.1- d et e). Parfois, ce type de questions oriente la réponse ou la contient en partie (2.5.1- f).

Plusieurs auteurs encouragent plutôt les enseignants à favoriser les questions ouvertes pour l'exercice du langage et de la pensée.

<sup>107</sup> GIORDAN André, DE VECCHI Gérard : L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ? ; Z'édicions, 1992.

Le (ou les) destinataire(s) de la question est aussi un aspect à considérer (2.5.1- h et i). D'ailleurs, les précautions à prendre face aux adresses collectives et individuelles, déjà soulevées, s'appliquent aussi aux questions. L'enseignant doit s'efforcer d'impliquer chaque personne en questionnant individuellement les enfants, mais en questionnant aussi le groupe pour laisser émerger différents points de vue.

La dernière sous-catégorie (2.5.1-j), précisée dans la dernière version, invite l'enseignant à attendre la réponse de son interlocuteur. Rowe (1996) nous a appris que le temps d'attente pour une réponse était trop court. Le silence peut paraître lourd aux enseignants, mais Rowe conseille aux maîtres d'attendre minimalement cinq secondes avant de reprendre la parole et ce, pour favoriser la réflexion chez les élèves. Un enseignant devrait prendre conscience, selon nous, du temps qu'il laisse aux élèves pour réfléchir et répondre, surtout avec les adolescents timides. D'ailleurs, plus les questions sont ouvertes, plus elles nécessitent la réflexion pour considérer les diverses possibilités.

L'outil d'auto-analyse permet aussi la description des rétroactions de l'enseignant. En effet, une réponse ne termine pas nécessairement l'interaction. Le répondant a besoin de connaître l'effet de sa réponse ou de son intervention pour poursuivre sa réflexion ou le dialogue. Le calcul et le classement des directions de l'enseignant peuvent renseigner celle-ci sur son style d'intervention et ses effets afin de lui permettre d'envisager les changements. Par exemple, ne fait-elle que des remarques comportementales? Utilise-t-elle l'expansion et l'extension à bon escient? Divers écrits ont traité de ces aspects<sup>108</sup>

Les observations et les analyses ont permis de mieux préciser les sous-catégories de la catégorie 2.5.2, d'éliminer des éléments, d'en ajouter de nouveaux. Cependant, nous nous attarderons à décrire la version finale telle que la présente la figure 30.

L'expansion consiste à reprendre l'énoncé de l'élève sur une forme grammaticalement correcte: l'adulte renvoie ainsi à l'enfant un énoncé conforme sans souligner explicitement l'erreur (phonétique, lexicale, syntaxique) de ce dernier. Par ailleurs, l'extension sémantique consiste à poursuivre l'énoncé de l'apprenant.

---

<sup>108</sup> Gesell, Arnold, L'adolescent de 10 à 16 ans (PUF éd, 4<sup>e</sup> édition, 1973



Figure 30 : Les questions et les rétroactions de l'enseignant (deuxième partie)

**2-5.2 Classement des rétroactions de l'enseignant +**

Type	Nombre	Effet(s) sur les élèves
<b>Expansions (Halliday 1997)</b> <b>Extensions (Halliday 1977)</b>		
Approbations - acceptation par signe - répète ce que dit l'élève, sans extension - relance l'idée vers le groupe - encouragement à expliciter		
Refus - remarque comportementale - correction dirigée (ex: <i>non, ce n'est pas une étoile</i> ) - correction grammaticale Directe (ex.: « <i>pas chesser , sécher</i> ») - refus d'opinion par phrase ou « non » simple + - réponses coupées		

Les réactions au discours de l'élève montrent que l'enseignant a des objectifs pour atteindre quel type de connaissance en priorité :

- Syntaxiques (belles phrases)
- Lexicales (apprendre du vocabulaire)
- Conceptuelles (élaboration de contenu significatif)
- Vérification scolaire (la bonne réponse)
- Comportementales (bien se tenir en classe et avec les autres)+

Les approbations comprennent les types de rétroactions où l'enseignant accepte l'idée de l'élève soit par un signe soit en reprenant ce qu'il dit mais sans faire d'extension (« Ah! Tu es allée ... »). Les types « relance l'idée vers le groupe » et « encouragement à expliciter » sont des demandes évidentes d'élaboration ou d'opinions diverses envers le ou les interlocuteurs (« Est-ce qu'il y en a d'autres qui pourraient nous aider? » ; « Explique moi je ne comprends pas ce que tu dis »).

De son côté, la sous-catégorie « refus » est elle aussi subdivisée. L'enseignant peut avoir à faire remarquer à un interlocuteur que son comportement ou son intervention n'est pas, par exemple, en accord avec les consignes de fonctionnement de la séance d'oral « x. tu dois demander la parole! ». Ce faisant, il refuse l'énoncé de l'élève. Ce qui peut être nécessaire, surtout avec certains interlocuteurs pour qui c'est une habitude de s'approprier la parole. La teneur et l'intention de la remarque comportementale peuvent varier et il convient de s'interroger devant une forte représentation de ce type de réactions.

La correction dirigée ne concerne pas la forme mais le contenu de la réponse de l'élève («*Non, ce n'est pas une étoile*») lorsque ce contenu est faux ou qu'il est une réponse possible sans être la réponse attendue. La correction grammaticale directe est pour sa part à l'opposé de l'expansion. L'enseignant corrige l'enfant par le refus explicite de sa façon de dire, en lui présentant la bonne forme («*Pas chesser, sécher*»; «*on ne dit pas si je m'aurais, mais si je m'étais*»).

Les observations ont par ailleurs fait surgir un autre type de refus désigné comme : « refus d'opinion par phrase ou non simple ». En effet, il est arrivé qu'un enseignant impose à un élève sa propre opinion et celle de quelques élèves, comme la seule acceptable. Au départ nous pensions classer cette rétroaction dans « correction dirigée ». Or, il ne s'agissait pas d'une réponse « incorrecte » de la part de l'apprenant, mais bien d'une opinion autre et rejetée pour cette seule raison. Il a donc fallu ajouter cette catégorie.

Il arrive enfin que l'enseignant coupe la parole à l'élève alors qu'il répond. Il s'agit là encore d'un refus et nous avons observé qu'il était souvent suivi d'une remarque comportementale. Il pourrait arriver que l'élève se taise ensuite et refuse de parler à son tour. De toute façon, si l'activité exige des apprenants qu'ils « respectent l'ami qui parle ». Il serait cohérent que cette règle s'applique aussi à l'enseignant.

En somme les questions et les rétroactions de l'enseignant sont un élément important au collège. À elles seules, elles font l'objet de recherches. Notre grille vise simplement à permettre aux enseignants de prendre conscience de leurs tendances propres dans les questions et les rétroactions et de ce que ces tendances entraînent. D'ailleurs, Florin (1991) s'est servi des réactions d'enseignants observées pour tenter de comprendre leurs buts dans la communication orale en classe. La catégorie « les réactions au discours de l'enfant » s'inspire des travaux de Florin. Il peut toutefois être difficile de compléter cette partie mais l'objectif est d'enclencher la réflexion sur ce sujet. Les connaissances telles que catégorisées par Florin sont les suivantes : syntaxiques, lexicales, conceptuelles, vérification scolaire. Après les observations nous y avons ajouté un type, les connaissances comportementales. En effet, dans deux classes beaucoup de remarques visant à acquérir des règles de bonne conduite étaient émises par les enseignants. Mais l'interaction de l'enseignant est aussi marquée de certains autres procédés abordés dans la section suivante.

### 3.2.2.6 La section 2.6 : les procédés adaptatifs de l'enseignant

La relation entre l'enseignant et les élèves durant la séance d'oral laisse paraître des procédés adaptatifs du premier par rapport au langage des élèves ( Rondal)<sup>109</sup>. En effet, sans adopter un langage trop rudimentaire, il demeure que le professeur doit offrir à ses apprenants un langage compréhensible et bien marqué. La figure suivante présente ces différents procédés.

<sup>109</sup> RONDAL, Jean-Adolphe, ( 1983), L'interaction adulte-enfant et la construction du langage. Bruxelles, Pierre Mardaga



Figure 31 : Les procédés adaptatifs de l'enseignant

2. 6 Les procédés adaptatifs de l'enseignant

	oui	non	parfois	Non Obs.
2.6.1 Attention à l'élève petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance; qui marquent le discours				
2.6.4 Formulations trop complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'enfant				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type affectif : - référence à la situation immédiate - faible complexité syntaxique - requêtes d'information - autorépétitions fréquentes - reprises des énoncés - ton changeant (ex.: marque les questions) - thématique liée à l'âge des élèves - enfant = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				

+ 2.6.9 Dans l'ensemble la langue de l'enseignant est :

- Excellente (phrases bien construites, questions claires et bien formulées un modèle pour les enfants)
- Assez bonne, mais...\*
- A améliorer \*

\*Quels éléments de la langue de l'enseignant sont à surveiller ?

.....

Il faut se souvenir d'abord que la population qui arrive au collège n'est pas homogène. S'adapter aux besoins et au niveau langagier de chaque enfant est une tâche délicate qui demande diverses stratégies (Vigneault)<sup>110</sup>. Il se trouve souvent dans un groupe, un ou des élèves peu enclins à parler (2.6.1) et d'autres qui prennent la parole trop facilement au détriment de leurs pairs (2.6.2). Animer la séance devient une entreprise où on peut facilement oublier l'élève. Mais des auteurs ont montré que l'on pouvait consciemment accorder plus d'intérêt aux élèves discrets en modifiant les groupes ou en adoptant des stratégies d'incitation en ce sens.

En outre, pour adapter son discours aux apprenants le professeur peut voir à éviter la monotonie en variant son intonation de même que son débit (2.6.3). Florin et al. (1985) rappellent que l'adolescent, avant d'arriver au collège, bénéficie d'un environnement où il reçoit beaucoup d'attention. Si l'école ne peut offrir exactement la même relation, bien que Lentin (1973, 1972) suggère de se rapprocher de cette relation un à un, l'enseignant peut s'inspirer des procédés adaptatifs mis en oeuvre en famille. Différents auteurs ont décrit des procédés adaptatifs qui ont inspiré la catégorie 2.6.7 (Fisher)<sup>111</sup>.

D'autres procédés adaptatifs sont mentionnés dans la littérature. Nous retrouvons par exemple, les formulations qui ne devraient pas être trop complexes, trop longues et qui devraient comporter un vocabulaire compréhensible par les enfants (2.6.4 et 2.6.8). En plus, l'enseignant devrait formuler correctement ses phrases afin d'offrir aux apprenants un modèle langagier adéquat (2.6.9). À la suite des observations des activités de communication orale dans les classes, nous avons précisé la section 2.6.9. En effet la lecture des transcriptions des séances d'oral met en relief des défauts et tics de langue. Afin d'amener les enseignants à améliorer leur expression, la catégorie 2.6.9 est définie plus en détails, faisant ressortir des points à améliorer, ce qui requiert une évaluation plus stricte.

L'enseignant peut aussi s'adapter à ses élèves en énonçant clairement la démarche qu'il utilise : par exemple en résolution d'une situation-problème, il peut employer des substantifs adéquats (2.6.3). Enfin lorsque l'enseignant corrige le langage des enfants, elle devrait éviter de corriger plusieurs éléments à la fois, car il est difficile de considérer plusieurs paramètres de correction (par exemple, corriger : le temps du verbe + sa terminaison + la préposition qui mène au complément).

En somme, la séance d'oral est une activité qui veut que l'enseignant puisse s'adapter à chaque enfant s'il veut le faire avancer. En effet, cette séance est d'abord le moment de communication des apprenants. C'est d'ailleurs à eux que les sections 2.7 et 2.8 de la grille sont consacrées afin de comparer leur discours à celui de l'enseignant, il convient de présenter ces sections.

### **3.2.2.7 La section 2.7 : la participation des élèves**

La préoccupation de la présente recherche est principalement centrée sur l'action de l'enseignant. Cependant l'outil élaboré permet aussi de s'intéresser au groupe d'élèves et une autre recherche pourrait s'en occuper plus profondément. En outre, la grille est construite

<sup>110</sup> VIGNEAULT, Alain, (1992) « Oral et timidité en maternelle », dans François, Tochon, et Isabelle, Druc. Oral et intégration des discours, Sherbrooke, éditions du CRP, pp. 115- 124.

<sup>111</sup> FISCHER, Jean-Paul, (1993) Trois grands théoriciens des apprentissages scolaires. Strasbourg: IREM.



pour des enseignants qui connaissent leur groupe mieux qu'un observateur externe et qui peuvent s'interroger sur la participation de chaque élève.

La séance d'oral est le moment de langage et de communication pour les apprenants et plusieurs auteurs se soucient d'étudier leur participation dans des situations semblables. Il convient de noter que nos observations *et* analyses de séances nous ont permis de préciser les catégories et sous-catégories de ces sections (2.7 et 2.8). La figure suivante présente la section 2.7, telle qu'elle se trouve dans la version finale de la grille.

**Figure 32 : La participation des élèves**

**2.7 La participation des élèves**

**2.7.1 a) Nombre de tours de parole des élèves :.....+**  
**b) Différence entre les tours de parole de l'enseignant et ceux des élèves**  
 .....-.....=  
 En faveur de qui ?  Enseignant  Elèves

	<b>oui</b>	<b>non</b>	<b>parfois</b>	<b>Non Obs.</b>
2.7.2 Des élèves ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des enfants cherchent à s'immiscer dans le tour de parole des autres				
2.7.4 Dialogues entre pairs : <i>permis</i>				
2.7.5 Dialogues entre élèves coupés par l'enseignant				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ?  
 (a. b.: dépend aussi du nombre d'enfants de chaque sexe)  
 Nombre de tours : Garçons : ..... Filles : .....

Cette section de la grille montre qu'il convient de s'interroger sur le nombre de tours de parole des apprenants (2.7.1-a). La terminologie y a été modifiée pour assurer la concordance avec la section 2.2. Le résultat obtenu. Qui implique environ vingt personnes, doit être confronté au nombre d'interventions de l'enseignant (2.7.1-b), permettant de connaître qui parle le plus durant l'activité. Cette section permet aussi de revenir sur le cas des élèves qui participent peu ou pas (2.7.2), en vue d'attirer l'attention de l'enseignant sur eux et sur sa façon d'intervenir auprès d'eux. Il convient, croyons-nous, que le professeur constate et compare dans des catégories rapprochées le cas des enfants timides et de ceux qui volent la vedette (2.7.2 et 2.7.3).

De plus, on s'attend à ce que le collège encourage la socialisation. Des auteurs font part de leur opinion face aux possibilités des conversations entre pairs. Nous croyons donc que cette pratique devrait avoir cours en classe (2.7.4 ; 2.7.5) afin d'amener les enfants à se

socialiser, à entendre (et attendre) le point de vue de leurs pairs et à en discuter ensemble. D'ailleurs nous croyons avec Florin (1991) que l'enseignant ne devrait pas être le seul destinataire de toute intervention verbale des élèves.

Enfin Hohl (1996), de même que Kontos et Wilcox-Herzog<sup>112</sup> ont soulevé l'inégalité de participation entre filles et garçons. Il convient, selon nous, de se soucier aussi de cet aspect, surtout si un sexe participe effectivement plus que l'autre, ce qui devrait amener à reconsidérer l'action enseignante en fonction de chaque sexe.

Cette section permet de vérifier la participation des enfants. Mais il faut aussi considérer les éléments de leur discours, ce à quoi s'attarde la section suivante.

### **3.2.2.8 La section 2.8 : le discours des apprenants**

Cette section de la grille permet de s'intéresser à la contribution des adolescents à la séance d'oral en se centrant sur l'examen de leur discours (énoncés, questions/réponses, fonctions). La figure 33, à la page suivante, présente les catégories 2.8.1 à 2.8.8 de cette partie de la grille. La catégorie 2.8.9 présentant les fonctions du discours est semblable à celle présentée pour les enseignants (cf. figure 28). Seuls les effets sont modifiés puisqu'il s'agit d'effets sur les pairs et l'adulte. Il n'est donc pas utile de l'intégrer une nouvelle fois ici.

Comme convient de prendre conscience de qui parle le plus durant la séance d'oral. Il incombe à l'observateur de connaître le nombre d'énoncés produits par les élèves (2.8.1). Cependant, puisqu'il s'agit là d'un total de groupe, il importe de diviser ce total par le nombre d'élèves, tout en se souvenant qu'il s'agit d'une moyenne (2.8.2) et que certains élèves partent trop et d'autres trop peu (voir les catégories 2.7.2 et 2.7.3 entre autres).

Mais le nombre d'énoncés des élèves ne renseigne pas sur la qualité de leur discours, laquelle gagne à être examinée. D'ailleurs, Florin *et al.* (1995) affirment que dans les classes qu'elles ont observées, le langage des enfants est souvent en deçà des capacités discursives qu'on attendrait d'eux. La catégorie 2.8.3 permet de quantifier le nombre de tours de parole des élèves qui sont insuffisants en longueur et ne permettent pas ainsi un bon exercice de langage.

---

<sup>112</sup> KONTOS, Susan *et* WILCOX-HERZOG, Amanda, (1997) "Teacher's Interactions with Children: Why Are They So Important?", dans *Young Children*, vol. 52 no 6. pp.4-12



**Figure 33 : Le discours des élèves (première partie)**

<b>2.8 Le discours des élèves (énoncés, questions/ réponses, fonctions)</b>	
2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des élèves :	.....
2.8.2 Moyenne d'énoncés par élèves :	
Total d'énoncés des élèves/nbre d'élèves :...../élèves	
2.8.3 Nombre de tours de moins de trois mots et de manifestations par signes :+	
(insuffisants pour l'exercice d'expression orale) :.....	
2.8.4 Questions des élèves :	
- Nombre :	
-Elève → Elève	.....
.....(nombre)	
-Elève → Tous	.....
-Elève → Enseignant	.....
+ - Différence entre le nombre de questions posées par les élèves et celui de l'enseignant :	
.....-.....=	
En faveur de qui ? <input type="checkbox"/> enseignant <input type="checkbox"/> Elèves	
2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou hors-question des élèves :	.....
2.8.6 Nombre de réponses verbales à des questions- test (questions fermées):	
2.8.7 Nombre de réponses verbales à des questions ouvertes :	.....
2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à Une même question ouverte :	
(Total réponses questions ouvertes/ Nbre quest. Ouv.) :	
	.....

La situation d'oral peut occasionner des questions non seulement chez l'enseignant mais aussi chez les élèves (2.8.4). Ainsi peuvent-ils poser des questions strictement à l'enseignant (centre de gestion de la séance), au groupe ou à un sous-groupe (demander l'avis des autres par exemple) ou, encore, à un pair. Le fait que les adolescents puissent poser des questions peut briser la routine de l'enseignant qui questionne et des élèves qui réagissent. En outre quand les élèves peuvent poser des questions, ils renseignent le professeur sur leurs préoccupations. Enfin, les analyses des séances observées nous ont conduit à exiger explicitement la comparaison entre le nombre des questions des enfants et celui de l'enseignant afin de pouvoir constater qui conduit la recherche en classe.

Il convient aussi d'analyser les réponses données par les élèves. Il arrive, pour une raison ou une autre, qu'un enfant réponde en dehors de la question posée ou du thème (2.8.5). L'enseignant doit alors se demander si ses questions sont claires ou si le thème intéresse les adolescents par exemple. De même, que nous avons préalablement procédé à l'analyse des questions de l'enseignant, il conviendra de connaître le nombre de réponses apportées aux questions fermées et ouvertes (2.8.6 et 2.8.7). Ceci permet de voir si plusieurs réponses sont considérées, surtout dans le cas des questions ouvertes, lesquelles devraient laisser aux élèves plusieurs alternatives de réponses.

Enfin, rappelons que dans la grille, nous avons prévu d'analyser les énoncés de l'enseignant au moyen des fonctions de Halliday (1975) (voir figure 28), afin d'en connaître le nombre, mais aussi d'en évaluer l'effet sur les apprenants. Nous croyons que l'exercice s'impose aussi chez ces derniers, en vérifiant les effets de leurs énoncés sur l'enseignant et les pairs. La dénomination des fonctions et leur ordre sont les mêmes pour les élèves (2.8.9) que pour l'enseignant (2.43). Il n'est donc pas utile de remettre ce tableau et ses explications ici. Le calcul de l'usage de chaque fonction peut donc apporter des informations à l'enseignant. Certes, il faudra tenir compte du thème et des fonctions qu'il engendre afin d'intervenir adéquatement sur ce paramètre.

En somme, bien que le discours des élèves ne soit pas l'élément principal de cette recherche, il en fait partie et doit être touché par la grille, du fait que la séance d'oral est un moment d'interaction et que les discours des protagonistes s'influencent mutuellement. D'ailleurs, le discours des élèves est révélateur de la dynamique de la séance, comme les observations menées nous portent à le croire. L'étude de ce discours fait voir si les élèves parlent davantage ou moins que l'enseignant et à qui ils s'adressent. Elle peut aussi indiquer à qui ils adressent leurs questions, comment ils répondent et quelles fonctions ils emploient. La participation des collégiens et leur discours, comparés aux éléments analysés du côté de l'enseignant permettent une comparaison plus globale, ce que la section 2.9 aide à réaliser.

### 3.2.2.9 La section 2.9 : comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité

À la lumière des différentes sections de la grille, il est possible de dégager globalement le rôle de chacun durant l'activité. La figure 34 laisse voir le tableau d'évaluation de ce rôle.

Cette section permet d'effectuer un retour global sur les sections précédentes et de qualifier le rôle des participants, grâce aux informations recueillies et aux impressions qu'elles laissent. Par exemple, si l'enseignant juge que les élèves ont un rôle plutôt réactif et que lui-même n'est pas un participant égal aux autres, il peut réfléchir sur l'ensemble des catégories analysées précédemment et voir où il pourrait apporter des modifications.

**Figure 34 : La qualification des rôles durant la séance d'oral**

<b>2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité ?</b> (À la lumière de la participation interlocuteurs, participation analysée par les éléments précédents)		
	Enseignant	Elèves
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participante égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure (nt) la gestion (en tout ou en partie)		



En somme, dans ce deuxième volet de la grille, on offre la possibilité à l'enseignant d'analyser finement sa pratique en cours d'activité. En effet, le thème, les interactions, la construction du savoir, le discours de l'enseignant et celui des enfants, les questions posées et les rétroactions offertes, de même que les procédés adaptatifs de l'enseignant et la participation des enfants sont analysés en détails, ce qui permet de voir se profiler le rôle des interlocuteurs. Toutefois, il convient aussi d'aménager une fin à l'activité et de l'analyser. Le troisième volet de la grille permet cette analyse.

### 3.3 Le troisième volet : clôture/réinvestissement

La clôture de la séance de communication orale, laquelle est souvent le point de départ du reste de la journée, mérite autant d'attention que la mise en place de l'activité. Cette étape peut se faire par le biais de différentes stratégies d'animation ou d'objectivation. Le troisième volet de la grille amène à analyser ce moment final, par des sections courtes, révélant chacune une stratégie. La figure 35 permet d'en prendre connaissance. On notera que les observations et les analyses les ayant suivies ont permis de préciser les sections de ce volet de clôture. En outre, pour ce volet, l'explication de chaque section se fera sans les séparer en raison de leur brièveté.

Figure 35 : Le troisième volet : clôture/réinvestissement

L'enseignant	Oui	Non	Parfois	Non Obs.
3.1 Relance le sujet (si non épuisé)				
3.2 Prévoit ou effectue un retour sur le sujet (seul ou en groupe)				
3.3 Réinvestit le thème dans d'autres activités de la classe				
3.4 (S'il y a lieu) A atteint son objectif explicité ou prévu au début de activité				
3.5 Utilise un soutien matériel ou un élément indicateur (chanson, exercice..) pour clore l'activité +				
3.6 Objective le contenu et le déroulement de la séance avec les enfants				

Durée de la séance d'oral : .....

À la fin de la séance, il arrive que le sujet paraisse ne pas être épuisé. Il convient alors que l'enseignant envisage la possibilité de relancer le sujet à ce moment ou mentionne qu'il sera possible d'en rediscuter (3.1).

De plus, dans l'approche du débat en classe, on prévoit une objectivation sur le sujet de discussion. Ce moyen permet de faire un bilan de ce que le groupe a appris et valorise l'activité elle-même (3.2). Le thème exploité pendant la séance peut servir, comme le faisait Freinet à d'autres moments de la journée de classe (3.3).

En outre, la pédagogie du projet est un exemple de ce transfert de la discussion en groupe dans d'autres activités (Francoeur-Bellavance)<sup>113</sup>. Enfin, il convient de ne pas oublier de vérifier si l'objectif émis, lorsqu'il y en a eu un est atteint (3.4).

Pour sa part, le point 3.5 a été modifié après les analyses, car il entraînait un peu de confusion avec l'ancien 3.6 (version 2-3). Ces deux sections ont été réaménagées pour n'en faire qu'une seule qui permet de vérifier si la fin de la séance d'oral est soutenue matériellement, ou du moins si elle est facilement perceptible. Le point 3.6 (figure 35) met plus en évidence l'objectivation de la séance, ce qui n'était pas si explicite dans l'ancienne version. Or, l'objectivation permet de constater ce qui a été appris et comment cela fut appris. La pédagogie du projet et la philosophie pour enfants en offrent des exemples. Bref, ce point permet de vérifier si une objectivation a été faite et, si ce n'est pas le cas, d'en suggérer l'idée.

En somme, le troisième volet montre l'importance de bien clore l'activité, de tenter de la joindre aux autres activités du collège. En plus, il permet de donner l'idée aux enseignants d'entraîner les élèves à l'objectivation et à l'autoévaluation.

En définitive, la grille est le fruit de lectures nombreuses, confrontées, synthétisées et aménagées de façon pratique pour l'auto-analyse. Mais encore, les observations ont permis de confronter continuellement la grille en évolution avec des séances d'oral dans quatre classes d'un collège de Tlemcen. Les contraintes inhérentes à la situation des classes algériennes ont permis de faire des changements à l'outil. L'exercice d'utilisation de la grille en a fait ressortir certains défauts. Nous avons tenté de les corriger, en reformulant et en précisant les énoncés. En réaménageant des parties avant de procéder à l'analyse de la séance suivante. Le questionnaire, sans nous avoir apporté d'éléments nouveaux à introduire à l'outil a fait ressortir les écarts entre ce que les enseignants observés pensaient faire et ce que nous avons constaté grâce à nos observations encadrées par la grille.

Ainsi, la version finale de la grille (annexe 6) a-t-elle pu être produite grâce à la confrontation continue avec la réalité, sans perdre ses orientations théoriques de base. Cette quatrième version bénéficie en outre de plus d'espace. Ses trois volets sont définis plus adéquatement et les éléments visés sont plus précis : préparatifs, stratégies et interactions et clôture/réinvestissement. Ces trois volets sont ensuite subdivisés en sections, catégories et sous-catégories, pour permettre une analyse fine qui pourrait conduire l'enseignant, par des analyses répétées, à prévoir les stratégies et à intervenir durant l'action.

Tout bien considéré, nous croyons que cette version finale répond à nos préoccupations et qu'elle a été bien servie par la méthodologie suivie. Mais il convient de dresser un bilan plus détaillé de la démarche de recherche. C'est l'objet du prochain chapitre.

---

<sup>113</sup> FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne, (1995) Le travail en projet, dans *Québec Français*, no 7, pp. 4245<sup>2</sup>



**CHAPITRE IV**

**LE BILAN DE LA DEMARCHE DE  
RECHERCHE**

## Introduction au chapitre

Ce chapitre contient un bilan de la recherche car il amène une objectivation sur ses différents aspects. On y rappelle le problème de recherche et ses orientations. Pour discuter ensuite du processus d'élaboration de la grille et de la forme que celle-ci a prise. Par la suite, on considère les limites de l'étude, d'abord au regard de la revue de la littérature, puis de la méthodologie employée et enfin de la grille elle-même.

### 4.1 Un rappel du problème de recherche

Dans la présente recherche, nous nous sommes employé à étudier l'intervention de l'enseignant dans une activité en cours de français, ( au collègue), appelée expression orale que nous décrivons comme le moment de la séquence où les élèves sont réunis avec l'enseignant pour s'exprimer verbalement. Il s'agit donc non seulement d'un exercice de langage, mais aussi de communication, où l'on s'attend à ce que les élèves puissent avoir la meilleure part du discours.

Or, les constats des écrits de différents auteurs nous montrent que l'activité est plutôt centrée sur l'adulte (gestion et part du discours) et que les adolescents n'y ont pas le meilleur rôle ( par exemple: prises de paroles inégales et trop brèves, thématiques loin des préoccupations des élèves, pas de place pour l'argumentation et l'élaboration de concepts, peu de discussions entre enfants) La séance laisserait donc trop peu de place à la construction du langage et de la pensée.

Pourtant le langage est un élément essentiel du développement cognitif de l'élève. En effet selon les modèles constructiviste et socioconstructiviste, on considère que le langage est important pour la construction de la pensée et inversement. De fait, selon Piaget, le langage permet l'évocation et l'organisation intérieure du réel car il aide à faire des relations. En plus, il reflète la pensée permettant à l'adulte de comprendre le raisonnement de l'adolescent. En discutant avec d'autres, à l'aide de signes communs, l'élève est exposé à différents points de vue, ce qui peut l'aider à se décentrer et à se socialiser. La discussion entre les personnes est aussi un élément de socialisation important qui suppose en plus de pouvoir organiser sa pensée pour la dire. Pour Vygotsky<sup>114</sup>, l'interaction sociale est le facteur le plus important du développement et l'outil principal de l'interaction sociale est le langage. Mais en plus, cet auteur considère que le langage est un outil pour la pensée et qu'il aide à la former. Vygotsky<sup>115</sup> considère que l'adulte est le meilleur modèle linguistique d'une culture donnée. Le langage permet à l'adulte d'exercer la médiation pour aider l'enfant à apprendre. Mais l'adulte doit être attentif et ménager son intervention afin qu'elle soit adaptée à l'enfant. C'est d'ailleurs aussi l'avis de Bruner qui voit dans le langage un outil puissant de développement. L'enfant peut l'apprendre s'il est placé dans des contextes où il est soutenu par l'adulte et où il peut connaître du succès et trouver du sens. Par des situations ritualisées, l'adolescent peut mieux intégrer les règles et conventions de la discussion.

Le langage est un élément essentiel du développement cognitif, social et affectif et il convient que l'adolescent puisse l'exercer. De plus, ces auteurs nous montrent à quel point l'élève a besoin d'être un participant actif dans ses apprentissages. La séance d'oral devrait

<sup>114</sup> VYGOTSKY, Lev Semionovitch ( 1985) « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», dans Bernard, Schneuwly et Jean-Pierre, Bronckart, Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel : Delachaux et Niestle

<sup>115</sup> Ibid.



dès lors hisser la première place aux apprenants pour favoriser leur action. Elle devrait être l'activité privilégiée pour développer le langage, la communication, les concepts ainsi que pour exercer l'argumentation et les autres types de discours. Pour ce faire, l'adulte devrait utiliser des stratégies appropriées qui favorisent la communication, l'écoute et la participation de chacun, mais aussi le développement des concepts par la discussion au moyen de différents types de discours. Or, nous avons vu que les constats de divers auteurs ne laissent pas souvent ressortir de telles stratégies.

Cependant, il est possible, selon certaines sources, d'amener l'enseignant à faire une auto-analyse et à enclencher un processus de changement. Dès lors, l'élève pourrait prendre peu à peu le meilleur rôle dans la séance d'oral et exercer son langage, ses habiletés de communication et sa pensée.

Afin d'amener l'apprenant à pouvoir être plus actif, nous avons décidé d'agir sur l'enseignant en élaborant un outil d'auto-analyse de sa manière d'animer la séance d'oral. Une évaluation de ses stratégies et de la place réelle des apprenants dans l'activité pouvant, selon nous, conduire l'enseignant à prendre de lui-même la décision de changer sa façon de mener la séance. Pour mener à bien ce projet, nous avons traduit cette volonté dans des objectifs de recherche qu'il convient de rappeler : identifier les différents aspects à prendre en compte pour analyser l'activité (situation, caractéristiques des acteurs, rôle du langage dans le développement); repérer et organiser les indicateurs concrets qui permettent de caractériser le déroulement de la séance de confronter la grille à la réalité pour la bonifier et la justifier. C'est à partir de ces buts et en tenant compte de notre cadre constructiviste et socioconstructiviste que nous avons pu construire une grille d'auto-analyse des stratégies de gestion de la séance d'oral. Il convient donc d'étudier le processus suivi pour l'élaboration de la grille.

#### **4.2 Le processus d'élaboration de la grille**

Puisque nous souhaitons comprendre une situation pédagogique et élaborer un outil qui la serve adéquatement, nous avons choisi une orientation qualitative pour notre recherche, nous obligeant à un continuel repositionnement par rapport à la situation étudiée, ce qui nous permettait de modifier notre outil d'observation. En effet, notre recherche vise le développement d'un objet qui répond à un problème de pratique pédagogique. Nous avons donc construit une grille en sachant que nous devrions y apporter des changements. Pour faire ces changements, nous avons besoin de confronter notre grille. Cette confrontation, dans l'élaboration de la recherche était rendue possible par l'utilisation de trois méthodes de prises de données, assurant ainsi la validité de notre démarche. Ces trois méthodes sont : l'étude des sources littéraires, l'observation et le questionnaire adressé aux enseignants.

Pour identifier les aspects à prendre en compte pour analyser la séance de même que pour repérer et organiser les indicateurs concrets de son déroulement, l'étude de plusieurs écrits (théoriques, empiriques et autres) a été effectuée et des informations en ont été tirées, confrontées et reliées entre elles. Mais le repérage et l'organisation des indicateurs ont aussi bénéficié de la confrontation des versions de la grille avec la réalité de la classe (observations). L'opinion des quatre enseignants observés au sujet de leur façon d'animer la séance d'oral a été révélée par le questionnaire qui, s'il n'a pas apporté de modifications à la grille, a permis de justifier le rôle de remise en question que celle-ci pourrait avoir. La



grille a été continuellement confrontée à la réalité car nous voulions éviter la production d'un outil exclusivement théorique.

De fait, après chaque enregistrement d'une séance, nous avons effectué notre analyse au moyen de la grille. Cette analyse a fait émerger les failles et les manques de l'outil, nous amenant à nous repositionner et à le réaménager afin qu'il corresponde mieux à la réalité. En outre, l'opinion des enseignants (questionnaire) a aidé à montrer que leurs impressions par rapport à la séance n'offrent pas toujours un reflet fidèle de ce qui se passe. L'analyse à l'aide d'un outil détaillé est donc nécessaire pour offrir un portrait réaliste de la dynamique de la séance d'oral.

La forme finale de l'outil est le fruit de la confrontation continue entre la théorie et la réalité et elle rejoint nos objectifs de recherche. Utilisé par nous, cet outil, construit au départ avec les indicateurs extraits des sources littéraires, a évolué vers une version de plus en plus adéquate. Il convient par conséquent de centrer la suite de ce chapitre sur le bilan de cette version finale.

### **4.3 La version finale de la grille proposée**

La version finale de la grille répond au problème posé pour la recherche : étudier finement l'animation par l'enseignant d'une activité de communication au collège, pour produire un portrait fidèle de toute la dynamique de cette activité. En effet, la grille comportant trois volets est ensuite subdivisée pour couvrir le plus de comportements possibles. Il arrive même que des éléments soient évalués sous différents angles ; par exemple, les questions par les types (2.5.1) et les questions par la fonction heuristique (2.4.3 et 2.8.9). La grille permet ainsi d'envisager le même comportement dans différents contextes d'observation.

En outre, elle peut aider à faire ressortir la part des divers participants au débat afin de montrer le rôle des enfants par rapport à celui de l'adulte. Par ce biais, il est possible pour l'enseignant de voir si les élèves ont eu une bonne participation et aussi s'ils font partis des décisions prises pour le déroulement de la séance mais aussi grâce à elle. Ainsi la grille rejoint-elle une orientation constructiviste et socioconstructiviste. Pour ce courant l'apprenant doit être actif dans ses apprentissages et l'autonomie de la pensée est un but à atteindre. La grille pourrait donc aider à montrer qui dirige la séance et qui y participe activement.

En faisant ressortir de tels traits du portrait de la communication orale, la grille s'inscrit aussi dans le sillage de la pratique réflexive. En effet, la grille peut aider l'enseignant à analyser ce qui se passe et à pouvoir ensuite prendre des décisions à la lumière de ses savoirs professionnels. Cependant, la grille ne donne pas de solutions, ni de recettes, mais des pistes de réflexion. L'enseignant, selon nous, est apte à rechercher des pistes, à les essayer et à produire peu à peu une séance plus constructive.

D'ailleurs, par les améliorations apportées, et malgré les variantes observées chez les quatre enseignants, la grille nous a permis à chaque fois de donner un portrait de plus en plus précis de l'événement. Elle nous a réservé des surprises dans certains cas. Ainsi, croyant de prime abord avoir assisté à une séance où les collégiens avaient parlé beaucoup, l'analyse avec la grille nous a permis de constater de trop nombreuses réponses non verbales. Mais encore, la grille nous a aidé à faire ressortir des problèmes dans les séances observées, par exemple : l'abondance de questions fermées et posées uniquement par



l'enseignant, la quantité inégale de discours (enseignant/élèves). Les conversations entre pairs peu nombreuses, les fonctions de la communication peu variées, l'absence de discours argumentatif. Nous avons aussi remarqué que la mise en place et la clôture de l'activité étaient rapides et peu élaborées. Or, dans l'ensemble de ces éléments, les enseignants nous donnaient, par leurs réponses au questionnaire, un son de cloche souvent différent. Pour chaque classe visitée, la grille a fait ressortir des particularités parfois inattendues mais toujours intéressantes et fréquemment en décalage par rapport à la perception des enseignants telle que montrée par le questionnaire.

En somme la grille, selon nous a bien rempli son objectif d'offrir un portrait fidèle et sans compromis de chaque séance d'oral observée. Un professeur de français pourrait, après son utilisation, décider de s'investir dans le changement, surtout si les constats viennent d'elle-même. Mais encore, notre réflexion nous a amené à faire des liens entre la séance d'oral et d'autres contextes scolaires. On peut en effet considérer que les stratégies d'interaction impliquées dans celle-ci, et incluses dans la grille, sont transférables à d'autres contextes du collège. De plus, ces stratégies, croyons-nous, sont aussi transférables à d'autres niveaux scolaires, dans diverses situations de classe à l'intérieur desquelles on vise la construction du savoir. Mais la démarche de recherche nous a conduit aussi à constater les limites de notre étude. Il convient de les exposer.

#### 4.4 Les limites de la recherche

Nous avons dû tenir compte du cadre académique dans lequel s'inscrit notre recherche. En effet, les échéances et ressources disponibles nous ont forcé à limiter les observations à quatre classes. L'analyse étant longue à faire après chaque séance pour pouvoir bien cibler les changements à apporter, il nous a fallu nous limiter uniquement à l'utilisation de la grille. L'outil a servi pour un nombre limité de séances et n'a pu être expérimenté par des enseignants.

Nous constatons aussi que la grille présente le groupe d'élèves comme un seul interlocuteur, ce qu'Altet<sup>116</sup> déplore d'ailleurs dans de nombreux instruments de ce type. Cependant notre recherche a, explicitement et dès le départ, centré son intérêt et ses objectifs sur l'enseignant. Toutefois, nous pensons qu'une autre grille ou instrument pourrait étudier plus en détail le comportement verbal de chaque élève. Malgré tout, la grille ouvre des pistes dans l'analyse de la participation des apprenants. Elle présente cependant d'autres limites.

D'une part, sa qualité majeure étant le détail des stratégies à observer, il s'ensuit que la grille est lourde d'utilisation. C'est ce qui nous fait envisager son utilisation par parties plutôt qu'en ensemble global. De fait, un enseignant ne peut tenir compte de tous les aspects à la fois. Il conviendrait qu'il s'attarde sur des points précis pendant quelque temps : par exemple, seulement ses types de questions ou la variété des fonctions de la communication. Il est possible même que chaque enseignant voit de nouveaux points à évaluer et qu'il veuille les ajouter. En somme, nous considérons que la grille produite devrait être modulaire.

D'autre part, la grille permet de voir sans compromis le portrait de la séance d'oral et les points à améliorer dans son animation. Toutefois même si la liste de comportements

<sup>116</sup> ALTET, Marguerite (1994), « Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », dans *Revue Française de Pédagogie*, no 107, pp. 123- 139

suggère des façons de faire, la grille ne donne pas de solution ou de modèle de séance. L'enseignant doit de lui-même chercher l'amélioration de tel ou tel comportement. En mettant en branle les ressources de son savoir d'expérience ou en cherchant des pistes nouvelles. Si la grille aide à analyser la communication orale en milieu scolaire, la suite du processus est laissée à l'enseignant.

En définitive, la grille a été produite par le biais d'une démarche de recherche qui a su respecter ses objectifs de départ. Cette grille permet, selon nous, de conduire l'enseignant dans une démarche de réflexion sur sa pratique afin que cette activité donne plus d'occasions aux apprenants de développer leur pensée et leur langage. À cette fin l'enseignant doit développer des habiletés d'animation pertinentes. La grille peut être un soutien à un tel processus de changement chez le professeur. Mais comme tout travail nous avons aussi constaté que la grille présente certaines limites. Il convient maintenant de conclure ce travail.



## **CONCLUSION**

La présente recherche a eu pour but de trouver un moyen pour permettre aux professeurs de français du collège de réfléchir sur leur pratique et de s'engager dans un processus de changement lors d'une activité intitulée expression orale. Cette activité permet aux apprenants d'exercer leur langage et de développer des aptitudes de communication, car le langage est un élément essentiel du développement. De fait, le langage et la pensée sont liés, selon des auteurs constructivistes et socioconstructivistes à la base de notre recherche (Piaget, Vygotsky, Bruner). Le langage aide à faire des liens, à exprimer ses représentations, mais en plus il contribue au travail sur le réel et à la socialisation. En ce sens, il importe que l'enseignant, soutien, voire modèle linguistique, intervienne adéquatement (par ses stratégies d'interaction et l'organisation de l'activité) dans le but de faire parler l'élève afin qu'il puisse évoluer par son action linguistique avec le réel.

Nous avons donc décidé de construire une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la séance d'oral en classe de français au collège. Nous avons choisi une orientation qualitative pour notre recherche qui nous a conduite à mettre en interaction trois méthodes de recueil d'informations.

L'analyse des sources littéraires constitue une de ces trois méthodes. Maints auteurs ont été consultés et la grille bénéficie de la richesse de leurs conseils et constats que nous avons organisés en outil permettant des observations en classe. Ces observations nous ont permis de confronter à chaque fois la grille et de la faire évoluer vers un outil de plus en plus adéquat. Mais la réalité de la classe suppose aussi que l'observateur externe tienne compte de l'opinion des enseignants. Le questionnaire nous a permis de recueillir les idées des enseignants sur leurs habitudes et représentations par rapport à la séance et nous avons pu voir paraître des écarts entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font réellement. En plus, le questionnaire a permis aussi de laisser émerger leurs opinions.

La grille produite permet, selon nous, de mettre l'enseignant en face du portrait fidèle, détaillé et structuré de sa séance d'oral. En plus, elle présente des espaces pour que l'enseignant puisse ajouter des commentaires qu'il jugerait utiles, approfondissant encore sa réflexion. Cette grille présente une organisation en trois volets (préparatifs, stratégies et interactions, clôture/réinvestissement) subdivisés par sections thématiques claires, puis divisées en catégories.

Le premier volet aide à l'observation et à la prise de conscience des préparatifs qui entourent le début de la séance (les caractéristiques des participants et la mise en situation, par exemple). Le deuxième volet, intitulé stratégies et interactions, regroupe les éléments fondamentaux de l'animation en cours de séance d'oral. On y considère les effets du thème, la gestion des interactions (par exemple la longueur des conversations, comment et par qui elles sont initiées). On étudie aussi dans ce volet les interventions dans la construction du savoir afin que l'enseignant puisse voir s'il aide les enfants à développer des concepts notamment grâce à la discussion en groupe.

Ce second volet donne lieu aussi à une étude détaillée du discours des participants, de leurs rôles respectifs, surtout du côté de l'enseignant, mais aussi de celui des élèves (longueur et qualité des énoncés, fonctions de la communication employées). Le deuxième volet conduit aussi à l'étude des questions et rétroactions par leur nombre et leur type et leur destinataire. Les procédés adaptatifs de l'enseignant sont aussi étudiés pour voir s'il se soucie du niveau langagier de ses interlocuteurs.



Enfin, le troisième volet de la grille, clôture/réinvestissement, permet à l'enseignant de voir s'il termine rapidement son activité ou s'il prend le soin d'évaluer avec le groupe ce qui a été appris, bref de faire un retour sur ce moment de la journée. En somme, une des forces de la grille est son caractère détaillé. Notre recherche apporte donc un moyen nouveau d'analyser la séance d'oral en classe de français dans les collèges algériens.

Nous avons toutefois pu constater des limites à notre recherche. À la lumière de l'ensemble de notre processus, par souci aussi de rester cohérent avec l'autoévaluation et son potentiel de réinvestissement, nous pouvons inférer des possibilités pour des suites à notre recherche.

En effet, l'outil a été expérimenté dans deux classes avec des versions préliminaires, puis dans quatre classes pour le processus de confrontation. Dans chaque classe nous avons constaté des variantes d'approche, des forces et des pistes différentes chez les enseignants. Nous souhaitons donc que l'outil puisse être expérimenté sur un échantillon plus large de classes et dans une variété de thèmes et de contextes scolaires. Lesquels inspireraient sans aucun doute des apports nouveaux et intéressants à la grille.

En outre, la grille produite a été expérimentée et travaillée. Or, il s'agit d'une grille d'auto-analyse pour les enseignants. Bien que le questionnaire nous ait permis de tenir compte des besoins et opinions de l'enseignant, nous croyons que la grille gagnerait davantage en qualité grâce à son expérimentation par un ou des enseignants accompagné(s) dans cette démarche par un chercheur. De fait. La recherche dite collaborative est *«privilégiée en didactique [et] préconise que l'analyse de l'objet et sa préparation s'effectuent en collaboration avec les enseignants, de manière à tenir compte immédiatement de leurs contraintes et de leurs priorités »*<sup>117</sup>.

Les retombées de cette nouvelle orientation de recherche pourraient par ailleurs conduire à enrichir la grille d'une partie de présentation de l'outil, amenant un enseignant à réaliser que sa manière d'animer la séance peut montrer des faiblesses. En effet, notre questionnaire nous a montré que les enseignants ont une perception de la réalité qui s'éloigne quelquefois de ce que l'analyse révèle. Cette collaboration pourrait aussi aider à développer des suggestions ou conseils pédagogiques précis et explicites pour conduire l'enseignant à tirer parti des observations et pour lui permettre d'améliorer rapidement sa pratique.

En définitive, nous considérons que la séance d'oral, ou une activité équivalente, a sa place au collège. Cette activité met en place une situation à laquelle tout individu peut être confronté : parler en groupe avec un but et y prendre sa place, tout en respectant et en considérant la parole et les idées des autres. Le langage et la communication sont d'ailleurs essentiels au développement de la personne. Durant la séance d'oral, c'est l'apprenant qui doit agir pour exprimer sa façon de voir le monde et ainsi développer ses habiletés de communication, en étant soutenu et accompagné par l'enseignant. Par conséquent, celle-ci doit pouvoir se repositionner grâce à des auto-analyses fréquentes. Notre étude a ouvert des voies en ce sens. Mais cette recherche ne saurait être une fin et l'apport d'autres points de vue viendra, nous le souhaitons vivement, améliorer notre travail.

---

<sup>117</sup> Van der Maren, 1995, op.cit. , p. 181

## **BIBLIOGRAPHIE**



- AIMARD, Paule, (1981), *Le langage et l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ALTET, Marguerite (1994), « Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », dans *Revue Française de Pédagogie*, no 107, pp. 123- 139.
- ARCHAMBAUD, Nadia, (1975) «Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme Bruner », dans *Bulletin de psychologie*. XXIX: no 320, pp. 4555.
- AUBIN, M. FOREST, L. et HORTH. R. (1983) *Nous avons cinq ans et nous avons tous et toutes des choses à dire; une étude sur l'évaluation et l'observation de la langue orale d'enfants de cinq ans*. Rimouski : UQAR.
- BATESON Gregory, RUESCH J., *Communication et société*, Seuil, Paris, 1988
- BENTOLILA, Alain, (1992) « Vygotsky, un précurseur », entrevue avec J.P. Bronckart dans *Education enfantine*, n.o 3, pp. 4-6.
- BIRDWHISTELL, R. (1967), "la communication non verbale", ALEXANDRE, P. dir. *L'homme et les autres (L'aventure humaine - Encyclopédie des sciences de l'homme)*, Grange Batelière, Paris; Kister, Genève, vol 5, pp 157-166.
- BLAIS, André et DURAND, Claire, (1997),« Le sondage », dans B. Gauthier (dir.) *La recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (3<sup>e</sup>éd.). Sainte-Foy: Presses de L'Université du Québec, pp. 357-399.
- BLANCAS, Annie, et BLANCAS, Raymond (1985) *Pourquoi ? Comment? Démarrer en pédagogie Freinet*, Cannes : Coopérative de L'Enseignement Laïc.
- BORILLOP, Mario, GOULETTE, Jean-Pierre (sous la direction de), *Cognition et création, explorations cognitives des processus de conception*, ed. Mardaga, Hayen, mai 2002, 400 p.
- BOUTAN, Pierre, BIZIEAU, Christian, BRUN. Albert, (1996) «Dossier : Retrouver Freinet. Travailler autrement », dans *L'Ecole Maternelle Française*, no 2, pp.5-30.
- BRAUN-LAMESCH, Marie-Madeleine, Bramaud Du Boucheron Geneviève , Agnès Florin (1985), *Le Langage à l'école maternelle*, Editeur Mardaga
- BRUNER, Jérôme, (1983) *Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER, Jérôme, (1983) *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.
- CANTIN, Diane et LAVOIE, Marlène, (1995), *Le travail en projet, une stratégie pour l'éducation, guide illustré, adaptation de la démarche proposée par Suzanne, Francoeur-Bellavance*. Longueuil Commission Scolaire l'Eau Vive.
- COSNIER, Jacques , Kerbrat-Orecchioni,C.,(ed.),(1987), *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

- CRAGAN, John F. and Shields, Donald C. *Understanding Communication Theory*. Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- DEJEAN LE FEAL, K. (1981) L'enseignement des méthodes d'interprétation et de la traduction in J. Delisle (Ed.), *L'ENSEIGNEMENT DE L'INTERPRETATION ET DE LA TRADUCTION SIMULTANEE* (pp. 79-90). University of Ottawa Press
- DE KETELE, Jean-Marie et ROEGIERS, Xavier, (1996) *Méthodologie du recueil d'informations; Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, Bruxelles, De Boeck Université.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, et Bayer, Edouard, (1969) *Comment les maîtres enseignent. Bruxelles* : Ministère de l'Education nationale.
- DELEAU, Michel, (1990) *Les origines sociales du développement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris, Armand Colin.
- DUBOIS, Jean, GIACOMO. M., GUESPIN, L. *et d* (1994) *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse
- DUNNIGAN, Kathleen, (1997) « Des enfants qui philosophent », dans *Préscolaire*, vol 35 no2. pp-12-13.
- DURAND, Christiane, (1997) *une progression dans la stratégie pédagogique pour assurer la construction du langage* », dans *International Journal of Early Childbook*, vol. 29 no 2, pp.12,13.
- FISCHER, Jean-Paul, (1993) *Trois grands théoriciens des apprentissages scolaires*. Strasbourg: IREM.
- FLORIN, Agnès, BRAUN-LAMESCH, Marie-Madeleine, et BRAMGUD DU BOUCHERON, Geneviève (1985) *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- FLORIN, Agnès, (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction à la réussite scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FLORIN, Agnès, (1995), *Parler ensemble à la maternelle, La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris : Ellipses.
- FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne, (1995) *Le travail en projet*, dans *Québec Français*, no 7, pp. 4245.
- FREINET, Célestin, (1971) *Pour l' école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GARNEAU, Johanne, (1995) *Le travail en projet à l'éducation préscolaire*, dans *Préscolaire*. Vol. 33 no 2, pp. 11- 15.
- GESELL, Arnold, *L'adolescent de 10 à 16 ans* (PUF éd, 4<sup>o</sup> édition. 1973)



- GIORDAN, André, et DE VECCHI, Gérard, (1987), *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GIORDAN André, DE VECCHI Gérard : *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* ; Z'éditions, 1992.
- GOLDER, Caroline, (1993) « Savez-vous argumenter à la mode...à la mode des petits?», dans *Enfance*, tome 47. no 4, pp. 359-376.
- GOFFMAN, Erving,(1973), *Les rites d'interaction*, Editeur : Les Editions de Minuit , Collection : Le sens commun
- GOFFMAN, Erving, (1987), *Façons de parler*, Minuit, Paris, 277 p
- GUILLAUMOND, Françoise,(1997) *Le groupe-classe en maternelle, activités pour Communiquer*, Paris , Retz.
- HALL, Edward T, (1971), *La dimension cachée*, Seuil, Collection : Points Essais, 254 pages
- HALLIDAY, Michael A.K, (1975) *Learning How to Mean; Explorations in the development of Language*, Londres: Edward Arnold.
- HEATH, C.; LUFF, P. (1993), "Explicating face-to-face interaction", GILBERT, N. *Researching Social life*, Sage Publisher, London, pp 306-326
- HOHL, Jeanine, (1985) *Les enfants n'aiment pas la pédagogie*. Montréal : Saint-Martin.
- HOHL, Jeanine, (1993) *Réussir dès la maternelle, Instruments de réflexion sur les maternelles 5 ans plein temps en milieux défavorisés*, Montréal, Conseil Scolaire de l'île de Montréal.
- HOHL, Jeanine, (1996) *Apprendre à la maternelle: instrument d'observation et d'auto-évaluation pour les enseignantes de maternelle de milieux défavorisés*. Montréal, Conseil Scolaire de L'île de Montréal.
- HOLBORN, Patricia,(1992) « Devenir un praticien réflexif», dans P. Holborn (dir.) *Devenir enseignant: d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2. Montréal, Les Éditions Logiques. pp. 81103.
- HOUDE ,Olivier, *10 Leçons de psychologie et pédagogie*, ( 2006),Editeur : Presses Universitaires de France - PUF , Collection : Quadrige, 116 pages
- JOLY, Andre,(1998) *Essais de systematique enonciative*, Du Septentrion, Collection : Psychomecanique Lang
- KAMII , Constance, et DE VRIES, Raymond, (1981). *La théorie de Piaget et L'éducation préscolaire*, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, Cahier no 1. Genève , Université de Genève.

- KERBRAT-ORECCHION, Catherine, (1990) *Les interactions verbales*, Tome 1. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHION, Catherine., Plantin, C. (éd.), *Le trilogue*, Lyon : PUL, 1995.
- KONTOS, Susan et WILCOX-HERZOG, Amanda ,(1997) "Teacher's Interactions with Children: Why Are They So Important", dans *Young Children*, vol. 52 no 6. pp.4-12.
- LACASSE François (1991) *Voir et Lire*, Galerie Émergence, Montréal
- LAPERRIÈRE, Anne,(1997) « L'observation directe », dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. (3<sup>e</sup>éd.) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 241-262.
- LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise, (1980) *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*, Chicoutimi, Gaëtan Morin.
- LEGRAND, Louis ,(1993) « Célestin Freinet », dans *Perspectives*, vol. XXIII, nol-2. pp. 407- 123.
- LENTIN, Laurence ,(1973) *Comment apprendre à parler à l'enfant, aperçu d'une expérience en cours* (tome 2), Paris, ESF.
- LENTIN, Laurence, (1995) *Ces enfants qui veulent apprendre , l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*, Paris, Ed. ESF
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick S., *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, Temple University Press, 2e édition, 1980, ...
- MOREAU, Marie-Louise, et RICHELLE, Marc, (1981), *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga
- OBERG, Antoinette, (1992) «Rôle de l'autoévaluation dans le développement», dans P.Holborn (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la survie d'une pratique professionnelle*, tome 2. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 7 1-84.
- Orsolini, Margherita , Pontecorvo, Clotilde *Cognition and Instruction*, Vol. 9, No. 2 (1992), pp. 113-136 .
- PARISOT, Anne-Marie,(2006) *Surdité et Société : Perspectives psychosociale, didactique et linguistique*, PUQ, Coll. Santé et société
- PIAGET, Jean, (1963), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, Jean, (1963a), *Six études de psychologie*, Genève , Gonthier.
- PIAGET, Jean, (1964b), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.



- PIAGET, Jean, (1966) *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, Jean, et INHELDER, B. (1966) *La psychologie de l'enfant*. Coll. «Que sais-je?», no 369, Paris, Presses Universitaires de France.
- PIAGET, Jean, (1977), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 9<sup>ème</sup> édition.
- RONDAL, Jean-Adolphe, (1978), *Langage et éducation*, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- RONDAL, Jean-Adolphe, ( 1983), *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- SAINT-ARNAUD, Yvon, (1988) *L'action efficace, méthode d'auto perfectionnement pour augmenter l'efficacité de son action*. Sherbrooke : Département de psychologie. Université de Sherbrooke.
- SAINT-ARNAUD, Yvon, (1992), *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- SAINT- ARNAUD, Yvon, (1995), *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- SCHON, Donald A., (1994), *Le praticien réflexif ; la recherche du savoir caché dans l'avenir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques
- SCHON, Donald A., (dir.) (1996) *Le tournant réflexif: pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sigel, I.E., Saunders, (1979/1984), *Educating the young thinker*, Educational Testing Service, D. van Nostrand Co.
- TRAVERSO, Véronique,(1998), *La conversation familiale: Analyse pragmatique des interactions*, Editeur : Presses Universitaires de Lyon (PUL), Collection : Linguistique et sémiologie
- THÉRIAULT, Jacqueline, (1995), *J'apprends à lire ... aidez-moi ; comment l'enfant s'apprend à lire*. Montréal , Les Éditions Logiques.
- THOMAS, Murray, et MICHEL, Claudine (1994) *Théories du développement de l'enfant, Etudes Comparatives*, Bruxelles, De Boeck.
- TOCHON, François et CAMBRON, Anne-Marie, (1992) «Les stratégies des stagiaires», dans F-Tochon et Isabelle Druc, *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke ; éditions du CRP, pp. 63-79.
- TOCHON, François, et DRUC, Isabelle (1992) *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke ; éditions du CRP.

- TRENHOLM, Sarah, *Human Communication Theory*, (1986), Editeur : Prentice-Hall,
- VAN DER MAREN, Jean-Marie, *Méthodes de recherche pour l'éducation*", De Boeck Université - Presses universitaires de Montréal 1995 - 506 p
- VIGNEAULT, Alain, (1992) «Oral et timidité en maternelle », dans François, Tochon, et Isabelle, Druc. *Oral et intégration des discours*, Sherbrooke, éditions du CRP, pp. 115- 124.
- VILLEPONTOUX, Luc, (1992) *Apprendre le langage a l'école: la construction de la pensée chez l'enfant*, Toulouse , Privat.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch, (1985) *Pensée et langage*, Paris, Messidor.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch (1985) « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire», dans Bernard, Schneuwly et Jean-Pierre, Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestle
- WATZLAWICK Paul., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D., (1972), *Une logique de la communication*, Seuil, Paris
- WINKIN, Yves (1981) *La nouvelle communication*. Paris: Éditions du Seuil, 384 pages
- ZIARKO, Hélène (1995) L'enfant et son langage à l'âge préscolaire, dans N. Royer (dir.) *Education et intervention préscolaire*, Boucherville : Gaëtan Morin. pp. 123 - 145.



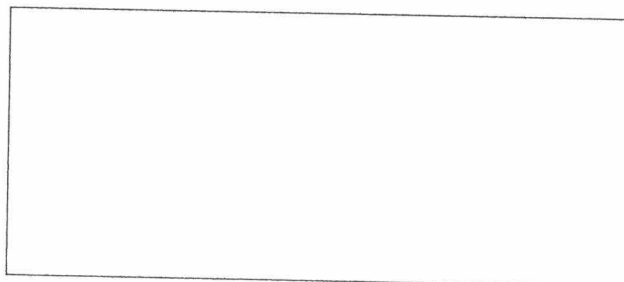
# ANNEXES

**Annexe 1**  
**Un extrait d'une première version de la grille**



## AVANT

- 1 - Nombre d'enfants : présents ..... absents.....  
2-Aménagement : (place des élèves et des éléments matériels utiles)  
Plan succinct



- 3- Climat :
- a) L'enseignant et les élèves soulignent-ils le fait que la parole de chacun(e) est importante marquant la nécessité de l'écoute des autres ?  
 oui     non
- b) Confiance et complicité ... propice à la prise de parole.  
 oui     non Comment?.....
- c) L'enseignant valorise-t-il l'activité de communication orale devant le groupe? Autrement dit, en fait-il un moment important de la séquence ?  
 oui     non Comment?.....
- 4- Consignes données quant au fonctionnement de la séance d'oral ?
- a) Lorsque les consignes sont données, les enfants paraissent-ils les comprendre ?  
 oui     non  
Peuvent-ils exprimer leur incompréhension?  
 oui     non
- b) L'enseignant se soucie-t-il de la compréhension des consignes?  
 oui     non

(...)

## PENDANT

### 1 - Thème / Référent / Concept

a) Quel thème a les meilleurs effets ?

Thème : .....

Pourquoi? ... (Décrire des effets) :

.....

b) Le thème est-il en rapport avec le moment présent ou d'autres moments (référence) ?  
Cocher l'énoncé qui définit le mieux ce rapport.

Rapport étroit : référent présent ou exécution immédiate

Rapport éloigné : référence par indice(s) ou appel à la mémoire

Hors situation : le référent n'est pas là, l'enfant n'a pas d'indice pour répondre

c) L'enseignant permet-il que le thème dévie ?

oui     non

Comment gère-t-il la situation ?

d) L'enseignant part-il des énoncés des enfants pour aller plus loin ? (Référence et extension)

oui     non

e) L'enseignant cherche-t-il à mettre en relation les éléments nouveaux avec les anciens ?

oui     non Comment?.....

f) L'enseignant favorise-t-il les liens entre les concepts ?

oui     non

g) Y a-t-il des liens établis qui ressemblent à ceux réalisés par le réseau conceptuel prôné par la pédagogie du projet, donc des liens explicites et rendus concrets ?

oui     non

h) les concepts sont-ils définis en groupe, avec mise en commun, discussion sur les représentations de chacun ? Bref, est-ce qu'on raisonne sur le sujet ?

oui     non

Si la réponse est « non », qui livre les concepts ?

enseignant avec énoncés en forme déclarative

enfant(s), sans discussion

i) Combien de concepts sont livrés au total .....

Combien par les élèves.....

Combien par l'enseignant.....

j) Y a-t-il un thème qui paraît encourager davantage la formation des concepts ?

oui     non

Lequel ? Expliquer pourquoi.....

k) L'enseignant coupe-t-il la parole à l'élève qui émet une représentation ou un concept faux ?

oui     non



1) L'enseignant amène-t-il l'élève à faire des recherches pour vérifier sa réponse ou sa représentation, surtout si il la sait fausse ?

oui     non

Comment ? .....

### Dynamique de la séance

2- Gestion des tours de parole

a) Par qui sont gérés les tours de parole ?

enseignant     1 élève     >1 élève

b) Cette gestion correspond-elle à la décision ... ?

Du groupe

De l'enseignant

Autre, expliquer

.....  
C) Comment s'accorde-t-on, se donne-t-on le droit de parole les uns aux autres ?

Décrire (ex. : en levant la main: en prenant un certain objet: a tour de rôle ...)

.....

.....

Pourquoi ? .....

(...)

### APRES

a) Y a-t-il un retour ou une relance du sujet s'il n'est pas épuisé ou si certains n'ont pu parler?

oui                     non                     non vérifié à l'observation

b) Y a-t-il objectivation sur le déroulement de la séance? Une objectivation dans le genre de celle prévue par le courant du débat ?

*À la fin des séances, les élèves évaluent avec l'enseignant l'exercice de recherche. Ainsi, on peut répondre aux questions suivantes : avons-nous écouté? Avons-nous participé? Avons-nous appris quelque chose de nouveau? Avons-nous eu du plaisir? Avons-nous donné de bonnes raisons?" (Dunnigan, 1997)*

Donc, y a-t-il objectivation?

oui                     non

Si oui, commenter et/ou décrire cette objectivation et ses effets.

.....  
b) L'enseignant essaie-t-il de reparler du sujet avec les élèves, sinon à une autre séance d'oral, du moins en travaux de groupe ou autrement?

oui                     non                     non vérifié à l'observation

c) Le thème est-il réinvesti explicitement dans d'autres activités de la classe?

oui                     non                     non vérifié à l'observation

d) Si l'enseignant a fixé un objectif explicite avec (ou sans) les élèves au début de l'activité, est-il atteint ?

oui                     non                     non vérifié à l'observation

(Par exemple, s'il n'y a pas eu d'objectif)

Décrire l'objectif et ce qui fait qu'il est atteint

.....

**Annexe 2**  
**La version 2-3 de la grille**



## 1- PREMIER TEMPS : PRÉPARATION

### 1.1 Les participants

- 1.1.1 Présents : ..... 1.1.5 Autre communauté culturelle .....
- 1.1.2 Absents : ..... 1.1.6 Sorti(e)(s) pendant l'activité : .....
- 1.1.3 Filles : ..... raison: .....
- 1.1.4 Garçons : .....

Leur place

Dessiner l'aménagement dans l'espace ci-contre :

Particularités, si utile : .....

.....

.....

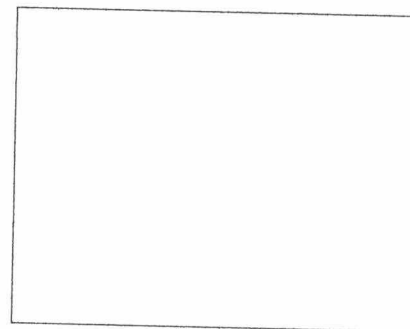
.....

.....

.....

.....

.....



### 1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)

	Oui	Non	Remarque
1.2.1 Accueille chaque élève, l'implique			
1-2.2 Valorise l'activité			
1.2.3 Valorise parole + écoute de chacun			
12.4 Consignes établies/rappelées			
31 Les élèves montrent leur compréhension			
b) L'enseignant se soucie de la compréhension			

c) Gestion planifiée par l'enseignant..... Groupe : .....

Enseignant + groupe .....

### 1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)

a) Par qui ? Enseignant..... groupe..... enseignant + groupe

b) Type de thème (décrire) : .....

c) Lien(s) avec ... (cocher un ou plusieurs)

Les connaissances antérieures..... les activités de la classe.....

l'imagination ou les préoccupations des adolescents.....

Autre (décrire)

d) Utilise un soutien matériel

oui     non    Son rôle : .....

e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité

oui     non    Remarque .....

f) Met en place le contexte de discussion

oui     non    Remarque .....

## 2 - DEUXIÈME TEMPS : COEUR DE L'ACTIVITÉ

### 2.1 Les effets positifs du thème

	Oui	Non	Remarque
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignant à s'adresser individuellement aux élèves			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignant et divers élèves			
2.1.5 Fait travailler ou construire le savoir pendant la discussion (ex : encourage la formation des concepts)			

### 2.2 Gestion des tours de parole

(Note : est touchée de près par le temps de la séance... mettre ces parties en lien)

2.2.1 « Les tours de parole »- (personne 1- personne 2- pers. 1 - pers. 2....) = 2 échanges minimum

Enseignant et un enfant. Nombre moyen : .....

(Calculer le nombre de « tours de parole » et diviser par le nombre des élèves)

2.2.2 Y a-t-il des tours de plus de 2 échanges ?

Oui .....combien ? ..... non.....

2.2.3 Des échanges ont lieu entre élèves. Combien ?

≤ 2 échanges total : .....

≥ 2 échanges total : .....

	oui	non	parfois	Non observé
2.2-4 Les tours de parole sont respectés				
2.2.5 L'enseignant laisse les élèves se couper la parole				

2.2.6 Comment réagit-elle à ces interventions? (Quand on se coupe la parole)

.....  
 .....



## 2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

2.3 Interventions dans la construction du savoir  
(Cocher à l'endroit approprié ou décrire lorsque requis)

	oui	non	parfois	Non observé
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2-3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignant				
1 2.3.3 Les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignant utilise des stratégies pour que les élèves donnent des informations Quelles stratégies?				
2-3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les élèves peuvent expliquer leurs idées et /ou leurs intérêts				
2.3.7 L'enseignant encourage la recherche pour la vérification des représentations. Plutôt que d'imposer la sienne				

2.3.8 Comment l'enseignant reçoit-il les apports des élèves en informations ?

Plutôt positivement  Plutôt positivement  Neutre

2.3.9 Principal source/véhicule de l'information

Enseignant  Elèves  Autre, précisez .....

	oui	non	parfois	Non observé
2.3.10 L'enseignant est-il un modèle d'argumentation ? (montre, explique l'organisation de sa pensée)				
2.3.11 L'enseignant amène les élèves à argumenter (fait voir l'opposition des points de vue ...)				
2.3.12 L'enseignant ne condamne pas l'erreur (ex. : admet ses erreurs)				

## 2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

### 2.4 Le discours de l'enseignant

#### 2.4.1 Adresses de l'enseignante

a) Collectives (la classe comme interlocuteur)

nombre : .....

b) Individuelles (s'adresse à un élève)

nombre :

c) Les adresses individuelles sont plutôt pour..-

Plutôt grand (s) parleur(s)

Plutôt petit (s) parleur(s)

Diversifiées (ex : dans une gestion « à tour de rôle » tous y passent...)

#### 2-42 Les énoncés de l'enseignant

a) Nombre : .....

b) Longueur moyenne des énoncés de l'enseignant : .....

c) Nombre d'énoncés de plus de 4 mots : .....

d) Nombre d'énoncés de 4 mots et moins : .....

#### 2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K. Halliday (1975) chez l'enseignant

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) POSITIFS ou NEGATIFS sur les ÉLÈVES
Instrumentale		
Régulatrice		
Interactionnelle		
Personnelle		
Heuristique		
Imaginative		
Représentationnelle		



**2 - DEUXIEME TEMPS (suite)**

**2.5 Questions et rétroactions de l'enseignant**

**2-5.1 Questions de l'enseignant :**

- a) Total des questions posées par l'enseignant : .....
- b) Pourcentage des questions par rapport  
au total des énoncés : .....
- c) Nombre de questions ouvertes  
(Choix large de réponses ou réponse  
inconnue de l'enseignant)
- d) Nombre (total) de questions fermées  
choix limité de réponses : .....
- e) Nombre de questions avec  
réponse par « oui » ou « non » : .....
- f) Nombre de questions pour avoir  
une réponse brève : .....
- g) Nombre de questions qui orientent  
ou contiennent la réponse : .....
- h) Nombre de questions adressées  
au groupe : .....
- i) Moyenne des questions adressées  
à un enfant : .....
- j) Temps moyen d'attente de l'enseignant entre  
la question et la réponse de l'élève ou une  
nouvelle formulation de la question : .....

**2.5.2 Rétroactions de l'enseignant**

- a) L'enseignant réagit-il à toutes les réponses des élèves ?  
 oui       non

Combien de réponses n'ont aucun retour ? .....

**b) Classement des rétroactions**

TYPE	Nombre	Effet (s) sur l'élève (les élèves)
Expansions		
Extensions		
Approbations		
- acceptation par signe		
- acceptation par « oui », phrase ou louange		
- relance l'idée vers le groupe		
- encourage à expliciter		
Refus		
- remarque comportementale		
- correction dirigée		
- correction grammaticale		
directe		
- réponses d'élèves ou interventions ignorées		
- réponses fausses coupées		

## 2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

### 2.5.2 Rétroactions (suite)

c) Les réactions au discours de l'élève montrent que l'enseignant a des objectifs pour atteindre quel type de connaissances eu priorité (1 choix) :

- Syntaxiques (belles phrases) : .....
- Lexicales (apprendre du vocabulaire) : .....
- Conceptuelles (élaboration de contenu significatif) : .....
- Vérification scolaire (la bonne réponse) : .....

### 2.6 Procédés adaptatifs de l'enseignant

	Oui	Non	Parfois	Non observé
1.6.1 Attention à l'élève petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance ; marque le discours				
2.6.4 Formulations top complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'élève				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type maternel - référence à la situation immédiate - faible complexité syntaxique - requêtes d'information - autorépétitions fréquentes - reprises des énoncés des élèves - ton changeant (ex.: marque les questions) - thématique liée aux élèves - élève = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				
2.6.9 Formule correctement ses phrases				



## 2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

### 2.7 Participation des élèves

2.7.1 a) Nombre de prises de parole des élèves :

b) Différence entre les paroles de l'enseignant et celles des élèves :

..... - ..... = .....

En faveur de qui ?       Enseignant       Elève

	Oui	Non	Parfois	Non observé
2-7.2 Des élèves ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des élèves accaparent le temps de parole				
2.7.4 Dialogues entre élèves : permis				
2.7.5 Dialogues entre élèves : coupés par l'enseignant				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ? (n.b.: dépend aussi du nombre d'élèves de chaque sexe)

Nombre de tours : Garçons : ..... Filles : .....

### 2.8 Le discours des élèves (énoncés, questions/réponses, fonctions)

2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des élèves : .....

2.8.2 Moyenne d'énoncés par élève :

Total d'énoncés/nbre d'élèves : .....

2.8.3 Nombre d'énoncés qualitativement insuffisants

(Ex. : incomplets, inaudibles, mal formulés...)

2.8.4 Questions des élèves :

- Nombre total : .....

- Elève → Elève

- Elève → Tous (\*)

- Elève → Enseignant (\*)

2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou hors question des élèves : .....

2.8.6 Nombre de réponses à des questions-test = .....

(aux questions fermées, oui/non, brèves, orientées)

2.8.7 Nombre de réponses à des questions ouvertes : .....

2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à une même question ouverte : .....

## 2 - DEUXIÈME TEMPS (suite)

### 2.8 Participation des élèves (suite)

#### 2.8.9 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de Halliday (1975) chez l'élève

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) POSITIFS ou NEGATIFS sur les pairs ou l'enseignant
Instrumentale		
Régulatrice		
Interactionnelle		
Personnelle		
Heuristique		
Imaginative		
Représentationnelle		

### 2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité

(A la lumière de la participation des interlocuteurs, participation analysée par les éléments précédents)

	Enseignant	Elève
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participation égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure(nt) la gestion (en tout ou en partie)		



### 3 - TROISIÈME TEMPS : CLÔTURE / RÉINVESTISSEMENT

L'enseignant	Oui	Non	Parfois	Non observé
3.1 Relance du sujet (si non épuisé)				
3.2 Prévoit ou effectue un retour sur le sujet (seul ou en groupe)				
3.3 Réinvestit le thème dans d'autres activités de la classe				
3.4 (S'il y a lieu) L'objectif explicité ou prévu au début de l'activité, est-il atteint ?				
3.5 Utilise un soutien matériel pour clore l'activité				
3.6 Utilise un élément indicateur pour clore l'activité.				

Durée totale de la séance d'oral : .....

**Annexe 3**  
**La lettre adressée aux parents des élèves observés**



Tlemcen le 06 décembre 2006

Bonjour,

Dans le but de mener à terme mon projet de recherche de magistère en sciences du langage, j'ai besoin de procéder à l'enregistrement de séances d'oral dans des classes de collège. En effet, ma recherche porte sur l'analyse des interactions (élèves/enseignant et élèves/élèves) durant cette activité.

L'enseignant de la classe de votre élève a aimablement accepté de participer à ce projet et une vidéo de la séance d'oral de la classe sera tournée dans sa classe. Cette vidéo ne servira que pour ma recherche et ne sera donc pas utilisée ultérieurement pour aucune autre fin que ce soit- Les noms des personnes présentes ne seront pas dévoilés publiquement. Enfin, la leçon ne sera pas modifiée et je n'interviendrai pas auprès des apprenants.

L'enregistrement sera fait à fins d'analyse de ce qui se passe habituellement en classe sans modifier les habitudes des personnes présentes et l'anonymat de chacun sera respecté.

Cette activité se déroulera le :..... Lieu : local de classe habituel de votre enfant Heure : horaire habituel de l'enseignant pour la séance d'oral
--

Je souhaite donc m'assurer de votre accord ou que soient prises les dispositions nécessaires, si vous refusez que votre enfant soit présent. Veuillez donc retourner le coupon ci-dessous, rempli et signé, à l'enseignant de votre enfant le plus rapidement possible.

Bien à vous et en vous remerciant,

\* Cochez l'un ou l'autre choix ci-dessous

Bien indiquer le nom complet de l'enfant sur la ligne prévue S.V.P.

OUI. J'accepte que mon enfant.....  
participe à cette séance d'oral enregistrée.

Ou

Non Je refuse que mon enfant .....  
participe à cette séance d'oral enregistrée

.....

**Signature**

**Annexe 4**  
**La description du mode de codage des observations**



## Explications utiles sur la transcription et les codes employés :

Après avoir réalisé chaque enregistrement de séance, il s'est imposé de le transcrire pour procéder à l'analyse de plusieurs catégories ne pouvant être analysées de mémoire. Les enregistrements vidéo ont été corroborés par des enregistrements audio et le manuscrit a été transcrit à l'ordinateur. Les prochaines pages présentent un extrait de transcription avec certains des codes employés, lorsqu'ils furent nécessaires pour le calcul. Il convient cependant de présenter les codes et les symboles choisis et leur correspondance avec la grille (version 2-3, annexe 3) mais en tenant compte parfois de ses modifications.

Les élèves sont identifiés par E et Ex lorsqu'ils n'ont pas été interpellés par leur nom ou que leur identification n'était pas possible. Ailleurs, ils sont identifiés par l'initiale et leur prénom ou l'initiale accompagnée d'une autre lettre, pour permettre de distinguer des locuteurs ayant des prénoms comportant la même initiale. En tout temps, l'enseignant est le seul identifié par la lettre A (pour adulte). Un X ou un Y, indique un prénom ou un nom de famille que nous ne voulions pas révéler. Si quelqu'un s'adresse à plus d'un interlocuteur, le symbole (+) est placé entre leurs initiales. La flèche (→) indique la direction du discours d'un interlocuteur vers un autre. Ainsi, si G pose une question à A on aura, par exemple : «G→A ». Les remarques placées entre parenthèses et/ou en italiques indiquent des précisions écrites par sur le déroulement de la séance ou du discours.

Dans plusieurs cas, le code ou le symbole utilisé est simple et facilement reconnaissable. Ainsi, le numéro de la catégorie a été pris tel quel, par exemple 2.2.1 mais sans points, ce qui donne 221. Les lettres de subdivision ont été ajoutées selon les besoins pour les sous-catégories. C'est le cas notamment pour les types de questions (catégorie 2.5.1) : 251c, 251e. Mais il convient de passer la grille en détail afin d'expliquer les symboles utilisés pour le codage.

Pour noter les séquences entre l'enseignant et un élève, un trait vertical a été tiré à gauche du dialogue et le code 221 placé juste à côté. Dès que la séquence dépassait deux échanges on a aussi placé le code 222. Dès que des échanges entre élèves avaient lieu, le code 223 était placé à gauche du premier interlocuteur à prendre la parole. Si le dialogue durait deux échanges et moins un (-) était placé à côté du 223. Si l'échange était plus long, c'est un (+) qui était placé alors.

Les sections 2.4 et 2-5 de la grille étudient en détail le discours de l'enseignant. À la catégorie 2.4.1 le code 241a a été utilisé pour les adresses collectives et 241 b pour les adresses individuelles. Ces codes ont été placés à gauche de chaque tour de parole de A (l'enseignant). La catégorie 2.4.1c ne nécessitait pas de code, puisque c'est le jugement général qui faisait ressortir cette tendance.

La catégorie 2.4.2 ne montre pas de code sur le corpus. Mais à la droite de la fin du tour de parole de l'enseignant, nous avons noté la longueur de ce que nous considérons être un énoncé, soit une section significative de discours. La longueur des énoncés est donc marquée par un chiffre, différents chiffres séparés d'une virgule montrent plusieurs énoncés : [6, 9, 7] = trois énoncés de longueur différente. Les mots reliés par un trait d'union étaient considérés comme un mot, ceux avec apostrophe comme deux. Il faut noter que les transcriptions de certains pronoms traduisent le langage populaire : «y » pour « il » par exemple. Dans certains cas, nous avons dû «traduire», en langue correcte pour faire un comptage adéquat.



Sur une feuille séparée, le total des mots correspondant à 2.4.2-c a été placé. Puis 2.4.2-d. Ce procédé nous a permis de calculer le nombre d'énoncés correspondant à ces catégories. Pour calculer la longueur moyenne des énoncés de l'enseignant, on a calculé le nombre total de mots divisé par le nombre d'énoncés.

La catégorie 2.4.3, soit les fonctions des énoncés, a demandé un travail assidu. D'autant plus qu'il s'agit là d'un point de la grille qui a évolué en cours de recherche et qui n'a connu son aspect définitif qu'à la fin des analyses. Les codes présentés dans l'extrait diffèrent donc de ce qui correspond à la version finale (version 4). Quoi qu'il en soit. Il convient de montrer comment les fonctions étaient marquées. Chaque fonction, telle que présentée par Halliday (1975) était pointée d'un chiffre romain, qui correspond au rang utilisé par la grille : instrumentale (I), régulatrice (II), interactionnelle (III), personnelle (IV), heuristique (V), imaginative (VI), représentationnelle (VII). Des lettres minuscules marquaient les subdivisions introduites dans la grille. Des chiffres subséquents (VIII, IX) notaient les « fonctions » ajoutées par nous au fil de l'évolution de l'outil. Ce procédé a aussi servi pour le discours des élèves.

La section 2.5 (questions et rétroactions) a aussi nécessité une analyse détaillée. La catégorie 2.5.1 a été divisée en plusieurs sous-catégories. Pour compter le total des questions posées par l'enseignant on a utilisé un crayon surligneur de couleur pour marquer les points d'interrogation. Dans l'exemple de transcription présenté, les points d'interrogation des questions de l'enseignant sont mis en relief (?).

Pour compter le nombre de questions ouvertes (c) ou un des types de questions fermées, on a placé le code 251 avec la lettre minuscule appropriée soit : 251c, 251e, 251f, 251g. Le total des trois derniers codes révélait le nombre de questions fermées. Les questions adressées à plus d'un élève ont été marquées d'un « C » à côté du symbole du type de question et un « i », marquait les questions individuelles : par exemple 251e, i ; 251c, C.

Pour calculer le temps moyen d'attente (2.5.1 j), la cassette audio a été écoutée à nouveau. On a noté ces temps d'attente de l'enseignant seulement lorsqu'il avait à attendre la réponse de l'élève. Donc, si l'élève répondait tout de suite, on ne notait rien. Si l'adulte n'attendait pas cette réponse avant que lui-même ne reparle, on marquait « O ». Si elle attendait on comptait les secondes à l'aide d'une montre, jusqu'à ce que l'adulte intervienne à nouveau ou que l'apprenant réponde. Le calcul de la moyenne se faisait par l'addition des secondes, dont le total était divisé par le nombre de périodes où l'on a eu à attendre.

La catégorie 2.5.2 (classement des rétroactions) a elle aussi nécessité un calcul détaillé. Dans la transcription, on a placé, à gauche, une lettre ou un signe désignant l'un ou l'autre des éléments soulevés par le tableau 2.3.2, lorsqu'il s'agissait d'une réaction au discours de l'élève. Les codes utilisés sont les suivants : expansion (P) ; extension (T) ; répétition de ce que l'élève dit sans extension (W) ; acceptation par un signe non-verbal (S) ; acceptation par « oui », phrase ou louange (A) ; relance de l'idée vers le groupe (R) ; encouragement à expliciter (X) ; remarque comportementale (CO) ; correction dirigée (CD) ; correction grammaticale directe (G) ; réponses d'élèves ou interventions ignorées (N) ; réponses coupées (\*) ; refus d'opinion (Z).

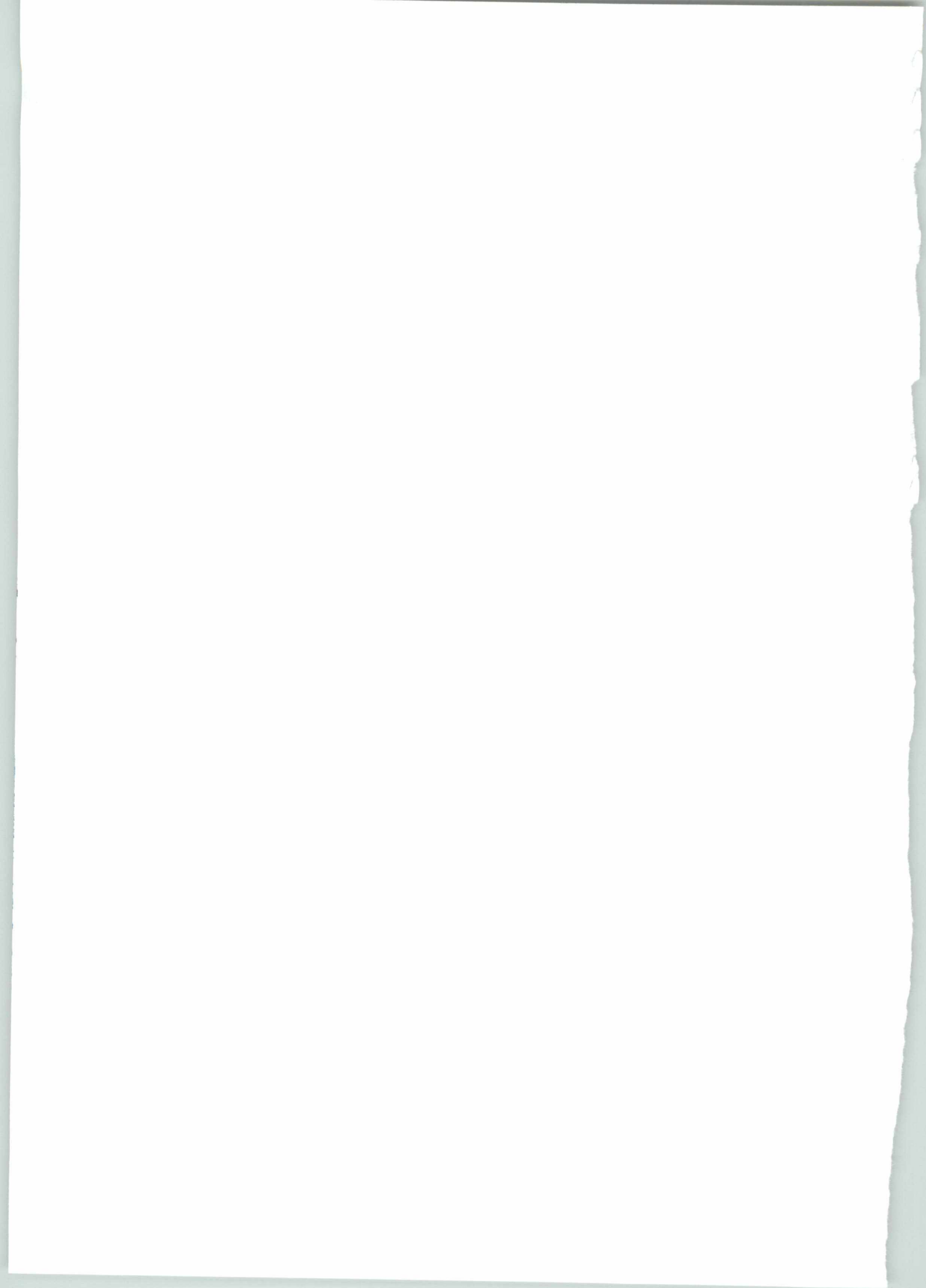
La participation des apprenants a aussi été considérée. Les tours ont été comptés à partir de chaque mention marquée de l'initiale d'un élève. Il faut noter que seules les participations verbales et audibles ont été comptées. Dans le cas de la catégorie 2.7.6 on a dû marquer les initiales des élèves avec un signe afin de voir s'il s'agissait d'un garçon (4)



ou d'une fille (-). Cependant, dans le cas des mentions E (enfant), le sexe ne pouvait être identifié. En dépit de ce problème, la catégorie a laissé tout de même paraître des tendances de participation de chaque sexe. Pour la section 2.8 (discours des élèves) nous avons aussi procédé à des calculs. La façon de faire se rapproche de celle utilisée dans le cas de l'enseignant (longueur des énoncés, fonctions). Mais le nombre total des énoncés a bien sûr été divisé par le nombre d'élèves présents pour établir la moyenne.

Pour compter le nombre de questions des élèves, nous avons marqué les points d'interrogation au surligneur, avec une couleur différente de celle de l'enseignant. Ces points d'interrogation sont en italiques (*?*). Par la suite, dans la marge de gauche, nous avons inscrit à qui se destinait la question de l'élève : E/A (vers l'enseignant), E/E (vers un autre élève), E/T (vers le groupe). Les réponses des élèves selon le type de question de l'enseignant n'ont pas nécessité de code, mais un agencement entre le discours de l'enseignant et la réponse de l'élève.

Somme toute, les codes, lorsque nécessaires, ont permis de faire le calcul de certaines catégories. L'ordinateur a été utilisé pour la transcription du discours, mais aucun logiciel n'a servi au calcul des catégories. Bien que des logiciels auraient été disponibles. Nous avons, après réflexion, décidé de ne pas les employer, bien qu'ils aient pu alléger la tâche. De fait, le calcul a été réalisé de la même manière qu'un enseignant pourrait le faire, soit à la main.





*Afin de compléter mes informations ...*

**Identification**

Soyez assuré de la confidentialité de la recherche ; l'identification ne sert qu'à pouvoir assurer l'ordre dans mes documents.

**Nom de l'enseignant :** .....

**Nom du collège:** .....

**Adresse du collège**

.....  
.....  
.....

**Nombre habituel d'élèves en classe :** Garçons..... Filles.....

**Bonjour,**

*Vous avez eu la gentillesse de m'accueillir en classe afin d'enregistrer l'une des séances d'oral de la classe. Cet enregistrement est précieux pour moi car il m'aidera pour ma recherche sur la communication orale en classe de français au collège. Toutefois, puisqu'une seule séance ne reflète pas toujours tout ce qu'on y fait d'habitude, j'ai besoin que vous remplissiez le questionnaire ci-joint.*

*Il présente en majorité des questions à choix multiples. Parfois, des espaces sont prévus afin que vous puissiez compléter par des descriptions plus proches de ce qui se passe avec vos élèves. La consigne générale est donc de remplir le questionnaire selon votre impression de vos habitudes en séance d'oral, selon ce qui guide vos choix d'action. Votre précieuse expérience pourra m'aider à construire un meilleur outil sur l'activité pédagogique en séance d'oral.*

*Je suis disponible pour vous aider dans cette tâche aux numéros de téléphone suivants:*

Jours : .....

Soirs : .....  
et fins de semaine

Date prévue pour rendre le questionnaire : .....

## LES OBJECTIFS DE LA SEANCE D'ORAL

Cochez les trois (3) principaux objectifs que vous poursuivez puis réécrivez, en bas et selon votre ordre de priorité, la lettre correspondante.

- a) Faire parler le plus d'enfants possible
- b) Connaître les intérêts des élèves, ce qu'ils vivent, ce qui les préoccupe
- c) Améliorer la prononciation des élèves
- d) Amener les élèves à s'impliquer à s'intégrer dans le groupe
- e) Discuter pour élaborer un projet d'ensemble
- f) Les élèves pouvant parler à ce moment-là peuvent se concentrer sur d'autres activités de langue
- g) Développer l'habileté à converser avec un adulte ou un autre adolescent francophone
- h) Réviser les connaissances acquises en classe à d'autres moments
- i) Apprendre comment on doit se tenir en classe (ex.: Ecouter, lever la main pour parler, répondre quand on nous le demande...)
- j) En groupe, faire des liens entre les choses que l'on connaît
- k) Permettre à l'élève de s'exprimer et de préciser ce qu'il veut dire en recommençant ses phrases au besoin
- l) Donner des connaissances aux élèves
- m) Montrer de nouveaux mots aux élèves
- n) Apprendre à faire des phrases bien construites
- o )  
(autre)..... )
- p )  
(autre)..... )
- q )  
(autre)..... )

### Votre choix :

Premier objectif : .....

Deuxième objectif : .....

Troisième objectif : .....



## L'OUVERTURE DE LA SEANCE D'ORAL

Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes d'oral de votre classe.

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'accueille chaque élève	1	2	3	4
Je valorise explicitement l'activité	1	2	3	4
Je signifie aux élèves que leur participation est importante	1	2	3	4

## LE THÈME DE LA SEANCE D'ORAL

A = Pour chacun des énoncés suivants, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes d'oral de votre classe

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La séance porte sur un thème précis	1	2	3	4
Le thème est choisi par l'enseignant	1	2	3	4
Le thème est choisi par un(des) élève (s)	1	2	3	4

B= Indiquez les deux façons de faire qui vous paraissent les meilleures pour atteindre les objectifs que vous visez par la séance d'oral. Encerclez la lettre correspondant à chaque choix.

- a) Les nouvelles de chacun (chaque élève raconte)
- b) Parler d'une image
- c) Parler à propos d'un livre
- d) Parler d'un objet
- e) Dire, en groupe et bien ensemble, les mots d'une chanson
- f) Répéter une phrase chacun son tour
- g) Chacun est invité à parler sur le sujet du jour
- h) Décrire les étapes d'un projet à faire ou déjà réalisé (expliquer une démarche)
- i) (autre).....
- j) (autre).....

## LES STRATÉGIES D'ANIMATION DE LA SEANCE D'ORAL

A= Lors de votre séance, utilisez-vous les stratégies suivantes? Pour chaque possibilité, encerclez le chiffre qui décrit le mieux vos habitudes en séance d'oral .

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
Une personne anime la séance	1	2	3	4
Le professeur anime	1	2	3	4
Un (des) élève(s) anime(nt)	1	2	3	4
Des consignes sont établies pour prendre la parole	1	2	3	4
Elles sont décidées par l'enseignant	1	2	3	4
Elles sont décidées par le groupe (élèves+prof.)	1	2	3	4
La place des interlocuteurs est -déterminée par l'enseignant	1	2	3	4
-choisie spontanément par les élèves	1	2	3	4

B= Vous arrive-t-il de laisser les élèves converser entre eux lors de la séance d'oral?

Assez souvent

Plutôt rarement



C= Selon le choix que vous avez fait à la gestion précédente, allez à l'une ou l'autre des sections du tableau suivant, et cochez le ou les énoncés qui traduisent le mieux les raisons de votre choix. Complétez au besoin dans les espaces supplémentaires.

ASSEZ SOUVENT	PLUTOT RAREMENT
a) les élèves se comprennent car ils ont à peu près le même âge	a) le brouhaha s'installe rapidement dans le groupe quand je les laisse parler entre eux
b) il est bon que chacun soit exposé au point de vue de ses pairs	b) les élèves de cet âge aiment mieux converser avec un adulte
c) cela me permet de me reposer, de sortir de l'action pour quelques instants	c) l'adulte est un meilleur modèle linguistique qu'un autre enfant
d) cela me permet d'entendre leurs points de vue différents sur un même sujet	d) les élèves du collège ne peuvent considérer des points de vue différents
e) cela les socialise, leur montre la vie en groupe	e) quand deux élèves se parlent entre eux ils se coupent la parole
f) converser ensemble les oblige à s'autocontrôler dans la conversation (ne pas couper l'autre, etc.)	f) je préfère m'occuper de chaque élève pour bien le former linguistiquement
g) les élèves mettent en rapport leurs expériences respectives	g) la séance d'oral est trop longue si on laisse les élèves se parler entre eux
h)	h)
i)	i)

D = Durant votre séance, quelle place occupe le développement des concepts ? Amenez-vous les élèves à faire des liens entre leur vécu, leurs expériences du collège et autres; à inclure une nouvelle connaissance dans d'autres connaissances.

Je me préoccupe de développer des concepts avec les élèves.

Oui

Non

Si vous avez répondu « non », passez tout de suite à la question E (après le tableau).  
Si vous avez répondu « oui », indiquez, pour chaque énoncé du tableau suivant, le chiffre qui correspond le mieux à vos habitudes d'oral, puis passez à la question E.

Les concepts	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'amène les élèves à faire des liens entre:				
-Un concept nouveau et ce qu'ils savent déjà	1	2	3	4
- deux concepts nouveaux	1	2	3	4
- un concept abordé et des activités autres que l'oral	1	2	3	4

Y a-t-il dans votre séance, des moments de discussion avec argumentation où chacun expose et justifie son point de vue ?

- Toujours
  Souvent
  Parfois
  Jamais

Selon vous, qui apporte le plus d'informations nouvelles durant la séance d'oral ?

- L'enseignant
  Les élèves

Préférez-vous adresser la parole et/ou poser des questions...

- A toute la classe
  À un élève à la fois

Cochez l'affirmation qui reflète le mieux la façon dont vous posez vos questions, la plupart du temps.

a) Le choix de réponses est large , plusieurs réponses peuvent être valables. Parfois je ne sais pas la réponse moi-même !

b) Une seule réponse est possible et c'est la seule que je puisse accepter. Cela me permet de savoir si les enfants ont compris.

c) Les réponses souhaitées à mes questions sont brèves et claires : soit un « oui » ou un « non ».

d) Mes questions comprennent des indices qui aident les élèves à ne pas se tromper (ex.: ne pensez-vous pas ... et si on regarde ici ... etc...).

Pour chaque énoncé, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes d'oral de votre classe.

Durant votre séance, utilisez-vous les stratégies suivantes ?



	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
La séance d'oral me permet de varier Les buts de la communication (parler de soi ; imaginer Chercher des réponses ; jouer avec les mots ; donner des consignes	1	2	3	4

Durant la séance d'oral, j'essaie d'adapter mon langage à l'âge des élèves (ralentir le rythme, avoir un ton expressif, un vocabulaire adapté )	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Si un élève fait une erreur :

1) Je lui dis « on ne dit pas... on dit plutôt ... »	1	2	3	4
2) Je m'arrange pour lui répéter la phrase de façon correcte sans lui mentionner ou corriger son erreur directement	1	2	3	4
3) J'ignore son intervention si elle est mal formulée	1	2	3	4

	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'essaie de réagir à toutes les interventions des élèves (Réponses à mes questions, demandes d'informations, réflexions en général sur la séance d'oral )	1	2	3	4
La participation du groupe	_____			
Durant la séance d'oral, tous les élèves ont le temps de parler)	1	2	3	4
- Il y a des grands parleurs (vedettes) dans ma classe J'interviens pour qu'ils laissent la parole aux autres	1	2	3	4
- Il y a des élèves qui parlent peu ou pas du tout dans la classe. J'essaie quand même d'obtenir leur participation à l'oral	1	2	3	4

Avec lequel des énoncés suivants êtes-vous le plus en accord ?  
Entourez la lettre de votre choix.

- a) Il est normal que ce soit l'enseignant qui parle le plus durant la séance d'oral
- b) Il est normal que ce soit les élèves qui parlent le plus durant la séance d'oral

Expliquez votre choix

.....  
 .....  
 .....  
 .....

Cherchez-vous à répondre plutôt par « oui » ou « non » (ou autre réponse brève) quand un élève s'adresse à vous durant la séance d'oral. Cochez votre choix

- Toujours       Souvent       Parfois       Jamais

Lequel des énoncés suivants paraît le mieux définir votre façon de réagir aux propos d'un élève durant la séance d'oral. Entourez la (les) lettre (s) de votre choix.

- a) Je réponds en tenant surtout compte du sens de ce que dit l'élève.
- b) J'en profite pour utiliser ses propres mots tout en complétant
- c) J'essaie de reprendre sa formulation en faisant une phrase complète ou plus élaborée

### LA CLOTURE DE LA SEANCE D'ORAL

Pour terminer votre séance d'oral, utilisez- v o u les stratégies suivantes ?  
Encerchez le chiffre qui correspond le mieux à votre perception des habitudes en séance d'oral de votre classe.

	Toujours	souvent	Parfois	Jamais
Je fais un retour ,une synthèse , sur ce qui a été discuté durant l'activité( ex : « qu'avons-nous appris ? »	1	2	3	4
Je réinvestis la discussion dans la suite du programme	1	2	3	4
J'ai recours à une routine qui clôt la séance d'oral	1	2	3	4



**Annexe 6**  
**La version finale (4) de la grille**

## **Une grille en trois volets (Plan)**

### **1 - PREMIER VOLET : Préparatifs**

#### **1.1 Les participants**

#### **1.2 La mise en situation**

### **2 - DEUXIÈME VOLET : Stratégies et interactions**

#### **2.1 Les effets du thème**

#### **2.2 La gestion des interactions**

#### **2.3 Les interventions dans la construction des savoirs**

#### **2.4 Le discours de l'enseignant**

#### **2.5 Les questions et rétroactions de l'enseignant**

#### **2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignant**

#### **2.7 La participation des élèves**

#### **2.8 Le discours des élèves**

#### **2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité?**

### **3 - TROISIÈME VOLET : Clôture/réinvestissement**

#### **Les interventions de l'enseignant**



# 1- PREMIER VOLET : PRÉPARATIFS

## 1. 1 Les participants

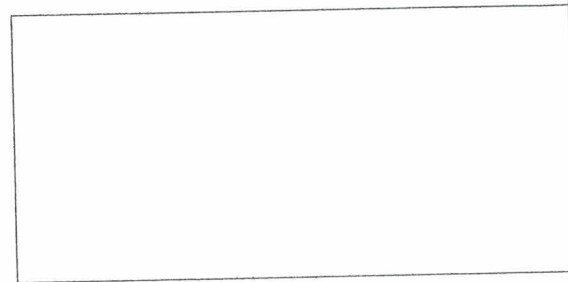
1.1.1 Présents : ..... 1.1-5 Autre communauté culturelle  
:.....

1.1.2 Absents : ..... 1.1.6 Sorti(e)(s) pendant l'activité  
:.....

1.1.3 Filles :  
..... raison.....

1.1.4 Garçons : .....

Leur place  
Dessiner l'aménagement dans  
l'espace ci-contre :



Particularités, si  
utile :.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Autres commentaires, si  
désiré :.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**1.2 La mise en situation (cocher selon le choix)**

	Oui	Non	Comment.... (exemple)
1.2.1 Accueille chaque élève, l'implique			
1.2.2 Valorise l'activité			
1.2.3 Valorise la parole + écoute de chacun			
1.2.4 Consignes établies/rappelées a) compréhension b) l'enseignant se soucie de leur compréhension			

- c) Gestion planifiée par :  Enseignant  groupe  
 Enseignant + groupe

1.2.5 Choix du thème (cocher selon le choix ou suivre les autres instructions)

a) Par qui ?

- Enseignant  Groupe  Enseignant + groupe

b) Type de thème (décrire) :

.....  
 ...

c) Lien(s) avec ..(Cocher un ou plusieurs)

- Les connaissances antérieures  
 Les activités de la classe  
 L'imagination ou les préoccupations des adolescents .  
 Autre

(décrire) : .....

d) Utilise un soutien matériel

- oui  non Sa pertinence

.....

non

e) Indique et explique, si besoin, l'objectif de l'activité

- oui  non Remarque

.....



f) Met en place le contexte de discussion (en tenant compte de toute la section 1.2)

oui       non

Remarque : .....

## 2 - DEUXIEME VOLET : STRATÉGIES ET INTERACTIONS

### 2.1 Les effets du thème

	Oui	Non	Parfois
2.1.1 Fait parler			
2.1.2 Fait prendre l'initiative de la parole aux élèves			
2.1.3 Amène l'enseignant à s'adresser individuellement aux élèves			
2.1.4 Provoque des échanges entre l'enseignant et divers élèves			
2.1.5 Fait travailler ou construire le savoir pendant la discussion (ex.: encourage la formation de concepts)			

**Autres commentaires sur le thème, si désiré ...**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.2 La gestion des interactions

2.2.1 Les séquences (pers. 1/pers.2 ; pers. 1/pers.2 .... = 2 échanges min.)

- Enseignant et un élève.

Nombre moyen : .....

(Calculer le nombre de séquences *et* diviser par  
le nombre d'élèves)

- Y a-t-il des échanges entre l'enseignant et plus d'un élève  
à la fois ( pers. 1/pers.2/ pers. 3... ) ?

(ne pas considérer les dresse au groupe entier)

oui       non

2.2.2 Y a-t-il des séquences de plus de 2 échanges ?

oui combien ? .....  non

2.2.3 Des échanges ont lieu entre élèves. Combien ?

≤ 2 échanges total : .....

≥ 2 échanges total : .....

	Oui	Non	Parfois
2.2.4 Tours de parole respectés			
2.2.5 On se coupe la parole			

2.2.6 Comment l'enseignant réagit-il à ces interventions?

(Quand on se coupe la parole)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Autres commentaires sur la gestion, si désiré ...

.....

.....



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.3 Les interventions dans la construction du savoir

(Cocher à l'endroit approprié ou décrire lorsque requis)

	Oui	Non	Parfois	Non obs.
2.3.1 Les éléments nouveaux sont mis en relation avec les anciens				
2.3.2 Les concepts sont livrés par l'enseignant				
2.3.3 Les concepts sont définis en groupe (recherche commune de sens)				
2.3.4 L'enseignant utilise des stratégies pour que les élèves donnent des informations Quelles stratégies ?..... ..... .....				
2.3.5 Des liens sont établis entre les concepts (en groupe)				
2.3.6 Les élèves peuvent expliquer leurs idées et/ou leurs intérêts				
2.3.7 L'enseignant encourage la vérification des représentations plutôt que d'imposer son idée				

(2.3, Suite)

2.3.8 Comment l'enseignant reçoit-il les apports des élèves en informations ?

- Plutôt positivement       Plutôt négativement       Neutre

2.3.9 Principal source/véhicule de l'information

- Enseignant       Elèves  
 Autre, préciser

.....

	Oui	Non	Parfois	Non obs.
2.3.10 L'enseignante est un modèle d'argumentation (montre, explique l'organisation de sa pensée ; justifie)				
2.3.11 L'enseignant amène les élèves à argumenter avec lui et entre eux (fait voir l'opposition des points de vue)				
2.3.12 L'enseignant ne condamne pas l'erreur (ex. : admet ses erreurs)				

Autres commentaires sur la construction des savoirs, si désiré ...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.4 Le discours de l'enseignant

#### 2.4.1 Adresses de l'enseignant

a) Collectives (la classe comme interlocuteur plus d'un élève)  
nombre : .....

b) Individuelles (s'adresse à un élève)  
nombre : .....

c) Les adresses individuelles sont plutôt pour ...

Grand parleur(s)

Petit(s) parleur(s)

Diversifiées (ex.: dans une gestion « à tour de rôle », tous passent)

#### 2.4.2 Les énoncés de l'enseignante

a) Nombre : .....

b) Longueur moyenne des énoncés de l'enseignant : .....

c) Nombre d'énoncés de plus de 4 mots : .....

d) Nombre d'énoncés de 4 mots et moins : .....

Autres commentaires sur le discours de l'enseignant, si désiré ...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

(Suite de 2.4)

2.4.3 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter (Inspiré de Halliday, 1975)

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) sur les élèves
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) Faire agir b) Empêcher d'agir (II)		
Interactionnelle a) entrer / fermer contact b) confirmer /infirmer (III)		
Personnelle (IV)		
Heuristique a)étendue b) limitative (V)		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non verbales (IX)		

Autres commentaires sur les fonctions, si désiré ...

.....  
.....  
.....



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.5 Les questions et les rétroactions de l'enseignant

#### 2.5.1 Questions de l'enseignant

a) Total des questions posées par l'enseignant :

.....

b) Pourcentage des questions par rapport  
au total des énoncés :

.....

c) Nombre de questions ouvertes  
(Choix large de réponses ou réponse  
inconnue de l'enseignant) :

.....

d) Nombre de questions avec  
réponse par « oui » ou « non » :

.....

e) Nombre de questions pour avoir  
une réponse brève :

.....

f) Nombre de questions qui orientent  
ou contiennent la réponse :

.....

g) Nombre total de questions fermées a  
(d+e+f), choix limité de réponses :

.....

h) Nombre de questions adressées  
au groupe :

.....

i) Moyenne des questions adressées  
à un élève :

.....

j) Temps moyen d'attente de l'enseignant entre la question et la réponse de  
l'enfant ou une nouvelle formulation de la question  
(Lorsqu' un temps d'attente est nécessaire):

.....

Autres commentaires sur les questions, si désiré ...

.....

.....

.....

## 2.5.2 Classement des rétroactions de l'enseignant

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) sur l'élève (les élèves)
Expansion		
Extension		
Approbations - acceptation par signe		
-répète ce que dit l'élève, sans extension		
- relance l'idée vers le groupe		
- encouragement à expliciter		
Refus - remarque comportementale		
-correction dirigée (ex.: «non, ce n'est pas une étoile»)		
- correction grammaticale directe phrase ou mot (ex.: «pas chesser, sécher»)		
- refus d'opinion par phrase ou « non » simple		
- réponses coupées--		

Les réactions au discours des élèves montrent que l'enseignant a des objectifs pour atteindre quel type de connaissances en priorité :

- Syntaxiques (belles phrases)
- Lexicales (apprendre du vocabulaire)
- Conceptuelles (élaboration de contenu significatif)
- Vérification scolaire (la bonne réponse)
- Comportementales (bien se tenir en classe et avec les autres)



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.6 Les procédés adaptatifs de l'enseignant

	Oui	Non	Parfois	Non obs.
2.6.1 Attention à l'élève petit parleur				
2.6.2 Attention exclusive aux bons parleurs				
2.6.3 Accents d'insistance; qui marquent le discours				
2.6.4 Formulations trop complexes				
2.6.5 Verbalise clairement ses actions				
2.6.6 Cherche à corriger plusieurs éléments chez l'élève				
2.6.7 Utilise des procédés adaptatifs de type parental :				
- référence à la situation immédiate				
- faible complexité syntaxique				
- requêtes d'information				
- autorépétitions fréquentes				
- reprises des énoncés des élèves				
- ton changeant (ex.: marque la questions)				
- thématique liée aux adolescents				
-élève/adolescent = interlocuteur valable				
2.6.8 Emploie un vocabulaire adapté				

**2.6.9 Dans l'ensemble, la langue de l'enseignant est :**

- Excellente (phrases bien construites, questions claires et bien formulées: un modèle pour les élèves)
- Assez bonne, mais ... \*
- À améliorer\*

\*Quels éléments de la langue de l'enseignant sont-ils à surveiller ?

.....

.....

.....

.....

.....

**2.7 La participation des élèves**

- 2.7.1 a) Nombre de tours de parole des élèves :
- b) Différence entre les tours de parole de l'enseignant et ceux des enfants :

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ = \_\_\_\_\_

En faveur de qui ?                       enseignant                       élèves

	Oui	Non	Parfois	Non obs.
2.7.2 Des élèves ne parlent pas. Sont-ils sollicités ?				
2.7.3 Des élèves cherchent à s'immiscer dans le tour de parole des autres ou à accaparer la parole				
2.7.4 Dialogues entre élèves : permis				
2.7.5 Dialogues entre élèves : coupés par l'enseignant				

2.7.6 Un sexe participe-t-il plus que l'autre ?

(n.b.: dépend aussi du nombre d'élèves de chaque sexe)

Nombre de tours : garçons..... filles.....

Autres commentaires sur la participation des élèves, si désiré ...

.....

.....

.....



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

### 2.8 Le discours des élèves (énoncés, questions/réponses, fonctions)

2.8.1 Nombre d'énoncés (total) des élèves : .....

2.8.2 Moyenne d'énoncés par élève : .....

Total d'énoncés des élèves /nbr d'élèves

2.8.3 Nombre de tours de moins de trois mots  
et de manifestations par signes : .....

(insuffisants pour l'exercice de langage)

2.8.4 Questions des enfants :

- Nombre : .....

- Elève → élève .....

(nombre)

- Elève → tous

- Elève → enseignant .....

- Différence entre le nombre de questions posées par  
les enfants et celui de l'enseignant :

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ =

En faveur de qui ?

enseignant

élèves

2.8.5 Nombre de réponses hors-thème ou  
hors-question des élèves :

.....

2.8.6 Nombre de réponses verbales à des  
questions-test (questions fermées):

.....

2.8.7 Nombre de réponses verbales  
à des questions ouvertes :

.....

2.8.8 Moyenne du nombre de réponses à  
une même question ouverte :

.....

(Total réponse question ouv./ nombre quest.ouv/ Nombre quest. ouv.)

## 2.8 Le discours des élèves (suite)

### 2.8.9 Nombre d'énoncés répondant aux fonctions de M.A.K Halliday

Certains énoncés présentent deux fonctions : les compter (Inspiré de Halliday, 1975)

FONCTION	NOMBRE	EFFET(S) sur les élèves
Instrumentale (I)		
Régulatrice a) Faire agir		
b) Empêcher d'agir (II)		
Interactionnelle a) entrer / fermer contact		
b) confirmer /infirmer (III)		
--		
Personnelle (IV)		
Heuristique a)étendue		
b) limitative (V)		
Imaginative (VI)		
Représentationnelle (VII)		
Inclassables (VIII)		
Manifestations non verbales (IX)		

Autres commentaires sur le discours des élèves, si désiré

.....

...



## 2 - DEUXIÈME VOLET (suite)

3

2.9 Comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité ?

(À la lumière de la participation des interlocuteurs. participation analysée dans les éléments précédents)

	Enseignant	Elèves
a) Rôle plutôt actif		
b) Rôle plutôt réactif		
c) Participante égale aux autres		
d) Absent(e)(s) de la conversation		
e) Assure(nt) la gestion (en tout ou en partie)		

Commentaires sur les rôles des divers participants, si désiré ...

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### 3 - TROISIÈME VOLET : CLÔTURE/REINVESTISSEMENT

L'enseignant... .	oui	non	parfois	Non obs.
3.1 Relance le sujet (si non épuise)				
3.2 Prévoit ou effectue un retour sur le sujet (seul ou en groupe)				
3.3 Réinvestit le thème dans d'autres activités de la classe				
3.4 (S'il y a lieu) A atteint son objectif explicite ou prévu au début de l'activité				
3.5 Utilise un soutien matériel ou un élément indicateur (chanson, exercice ...) pour clore l'activité				
3.6 Objective le contenu et le déroulement de la séance avec les élèves				

Durée de la séance d'oral : .....

Autres commentaires sur la finalisation de l'activité, si désiré ...

.....  
 .....

## TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Résumé	1
Summary / Résumé en langue arabe	2
<b>INTRODUCTION GENERALE</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE I : ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE THÉORIQUE</b>	<b>11</b>
1. Visions de la communication	12
1.1.1 La perspective mécaniste	13
1.1.2 La perspective psychologique	13
1.1.3 La perspective symbolique	13
1.1.4 La perspective pragmatique	13
1.1.5 La prédominance de la perspective mécaniste	14
1.2 Notre cadre théorique	14
1.3 Symboles et relations interpersonnelles	14
1.4 Cadres de l'expérience	15
1.5 Mise en scène et représentation	15
1.5.1 L'équipe	15
1.5.2 Les places	16
1.6 Interaction	17
1.6.1 Cadre participatif et formats de production/réception	17
1.6.2 Organisation et structure	18
1.6.3 Copilotage	18
1.6.4 Tour conversationnel	20
1.6.5 Comportements non verbaux	20
1.7 Les écrits sur les interactions en classe	23
1.7.1 La dynamique interactionnelle et conversationnelle	23
1.7.2 Des procédés d'interaction	29
1.7.2.1 Les procédés favorisant l'argumentation	29
1.7.2.2 Les pratiques de questionnement	30
1.8 Les constats et expérimentations sur la séance d'oral	33
1.9 Des outils d'analyse de l'enseignement	35
<b>CHAPITRE II : LE CADRE METHODOLOGIQUE</b>	<b>38</b>
2. Méthodes utilisées	39
2.1 L'analyse des sources littéraires	39
2.2 L'observation	40
2.2.1 La présentation des versions de la grille	41
2.2.2 La première version	41
2.2.3 La version suivante (version 2 - 3)	41
2.2.4 La dernière version	42
2.3 Le questionnaire	43
<b>CHAPITRE III LES RESULTATS</b>	<b>46</b>
3. 1 Les constats issus du questionnaire	47
3.1.1 La première section : les objectifs de la séance d'oral	47
3.1.2 La deuxième section : l'ouverture de la séance d'oral	49
3.1.3 La troisième section : le thème de l'oral	49
3.1.4 La quatrième section : les stratégies d'animation de la séance d'oral	51
3.1.4.1 Première partie : la gestion	51



3.1.4.2	Deuxième partie : les échanges entre élèves	53
3.1.4.3	Troisième partie : le développement des concepts	55
3.1.4.4	Quatrième partie : l'argumentation et autres	56
3.1.4.5	Cinquième partie : les types de question	57
3.1.4.6	Sixième partie : les adaptations et autres interventions	58
3.1.4.7	Septième partie : l'occupation de la parole	60
3.1.4.8	Huitième partie : les types de réponses	61
3.1.4.9	Neuvième partie : les stratégies d'animation : l'utilisation de l'expansion et de l'extension	61
3.1.5	La cinquième section : la clôture de la séance d'oral	63
3.1.6	La sixième section : l'évaluation globale	64
3.2	Le contenu de la grille	65
3.2.1	Le premier volet : préparatifs	66
3.2.1.1	La section 1.1 : les participants	66
3.2.1.2	La section 1.2 : la mise en situation	67
3.2.2	Le deuxième volet : stratégies et interactions	69
3.2.2.1	La section 2.1 : les effets du thème	69
3.2.2.2	La section 2.2 : la gestion des interactions	70
3.2.2.3	La section 2.3 : les interventions dans la construction du savoir	72
3.2.2.4	La section 2.4 : le discours de l'enseignant	74
3.2.2.5	La section 2.5 : les questions et les rétroactions de l'enseignant	77
3.2.2.6	La section 2.6 : les procédés adaptatifs de l'enseignant	81
3.2.2.7	La section 2.7 : la participation des élèves	83
3.2.2.8	La section 2.8 : le discours des apprenants	85
3.2.2.9	La section 2.9 : comment qualifier le rôle de chacun durant l'activité	87
3.3	Le troisième volet : clôture/réinvestissement	88
<b>CHAPITRE IV : LE BILAN DE LA DEMARCHE DE RECHERCHE</b>		90
4.1	Un rappel du problème de recherche	91
4.2	Le processus d'élaboration de la grille	92
4.3	La version finale de la grille proposée	93
4.4	Les limites de la recherche	94
<b>CONCLUSION</b>		96
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		99
<b>ANNEXES</b>		106
Annexe 1	: Un extrait d'une première version de la grille	107
Annexe 2	: La version 2-3 de la grille	111
Annexe 3	: La lettre adressée aux parents des élèves observés	121
Annexe 4	: La description du mode de codage des observations	123
Annexe 5	: Le questionnaire précédé de sa lettre de présentation	127
Annexe 6	: La version finale (4) de la grille	137
<b>TABLE DES MATIERES</b>		155
<b>LISTE DES FIGURES</b>		157

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Les stratégies de l'étayage d'après Bruner	23
Figure 2 : Le plan de la grille (quatrième version)	43
Figure 3 : La structure du questionnaire	44
Figure 4 : Les objectifs de la séance d'oral	48
Figure 5 : L'ouverture de la séance d'oral	49
Figure 6 : Le thème de l'oral	50
Figure 7 : Les stratégies d'animation : la gestion	52
Figure 8 : Les stratégies d'animation : les échanges entre élèves	54
Figure 9 : Les stratégies d'animation : le développement des concepts	55
Figure 10 : Les stratégies d'animation : l'argumentation et autres	56
Figure 11 : Les stratégies d'animation : les types de questions	57
Figure 12 : Les stratégies d'animation : les adaptations et autres interventions	58
Figure 13 : Les stratégies d'animation : l'occupation de la parole	60
Figure 14 : Les stratégies d'animation : les types de réponses	61
Figure 15 : Les stratégies d'animation : L'utilisation de l'expansion et de l'extension	62
Figure 16 : La clôture de la séance d'oral	63
Figure 17 : L'évaluation globale	64
Figure 18 : Un rappel du plan de la grille (quatrième version)	65
Figure 19 : Les participants	66
Figure 20 : La mise en situation	67
Figure 21 : Le choix du thème	68
Figure 22 : Les effets du thème	69
Figure 23 : Un exemple de hiérarchisation d'une interaction	70
Figure 24 : La gestion des interactions	71
Figure 25 : Les interventions dans la construction du savoir	73
Figure 26 : Le discours de L'enseignant (première partie)	74
Figure 27 : Une description des fonctions de la communication de Halliday (1975)	75
Figure 28 : Le discours de l'enseignant (deuxième partie)	76
Figure 29 : Les questions et les rétroactions de l'enseignant (première partie)	78
Figure 30 : Les questions et les rétroactions de l'enseignant (deuxième partie)	80
Figure 31 : Les procédés adaptatifs de l'enseignant	82
Figure 32 : La participation des élèves	84
Figure 33 : Le discours des élèves (première partie)	86
Figure 34 : La qualification des rôles durant la séance d'oral	87
Figure 35 : Le troisième volet : clôture/réinvestissement	88



## Résumé

La présente recherche a pour objectif de fournir une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de la séance d'expression orale aux professeurs de français du collège afin qu'ils puissent d'eux-mêmes améliorer ces stratégies. En effet, la littérature laisse voir des constats de failles dans cette activité : des prises de paroles inégales et une thématique loin des préoccupations des adolescents en sont des exemples. Par conséquent, l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies des séances d'oral s'imposait selon nous. La construction de la grille s'est faite à partir d'une orientation qualitative de la recherche en suivant trois méthodes en continuelle confrontation. Nous avons alors pu organiser un vaste ensemble d'indicateurs en grille. Ensuite, l'observation de séances d'oral dans quatre classes du collège a permis de rester en contact avec la réalité de la classe, d'apporter à chaque visite des moyens pédagogiques différents employés par les enseignants sur le terrain et surtout de valider l'utilisation de la grille. Enfin, un questionnaire complété par les enseignants observés a permis de faire ressortir leurs perceptions et la valeur qu'ils accordent à l'oral ; de confronter ces résultats aux observations. Ce faisant, nous avons pu confirmer le besoin de l'élaboration d'une grille d'auto-analyse des stratégies d'animation de l'expression orale en classe de français du collège.

## Summary

The aim of the following research is to create a set of self-analyse of strategy order to put some life in the oral session expression to the French teachers of college , so as to , they can ameliorate these strategies by themselves. Thus , the language and the communication have an important role in the social and emotional development of teenagers. So, according, to us, the elaboration of this scale of the self analyse of animation is imperative the construction of this scale has been done from a directing qualitative of research by following three different methods. At the beginning the perusal of the theoretical roots has been done. The goal for us was to understand, the important role of language and communication in the development of child, and to collect the different varieties of the research and methods concerning oral situations, so we had put some indicators in scale. The grid has three importants parts, the preparations wich concerned the caracteristiques of the entrants, the strategy wich permitted the full analyse of the activity, for instance the theme and it consequences.

## ملخص

الأبحاث الحالية تهدف إلى إعطاء مجموعة من الوسائل لتحليل الذاتي التي تساعد على إعطاء حيوية لدرس شفوي في اللغة الفرنسية للاستفادة الفرنسية للتعليم الثانوي و حقيقة المر الحراسات الأدبية أظهرت نقائص في هذا المجال كلمات منقطعة مثال على ذلك ( فلوران 1991 - بارون - لماش - برا مود - بوشرون 1985 ) في الوقت الذي يتبين أهمية الحوار و اللغة في التطوير الاجتماعي و العاطفي المراهق كما جاء في هذا الصدد كتابات ( بياجي - فيكو نسي و برونز ) و هذا لتحديد هذه المجموعة من تخطيطات التحليل الذاتي من أجل تحديد الجدول كان بناء على معطيات هذا المجال يتبع ثلاث خطوات في أول المر جمع نظريات و رأي الفقهاء و النقاد و كان الهدف هو فهم و إعطاء المكانة الحقيقية دور اللغة و الحوار في التطوير الكلي الطفل و أيضا محاولة معرفة أكبر عدد من التخطيطات التي تعطي روح القسم بالناحية الشفهية و ذلك عن طريق المقارنة بين مختلف الرأ و المرحلة الأخرى في المالحضات التي تمت في أربعة أقسام مختلفة و الذي بين حقيقة فيما يخص الحوار داخل هذه الأقسام و إعطاء مجموعة من التسانالت من خلال أجوبة عليها تبين مدى الأهمية التي يعطيها للاستفادة التعبير الشفهي داخل القسم . من خلال المالحضات و مجموعة من الأسئلة تبين مدى أهمية و ضرورة إحدات و سبلت التحليل الجديد و خلاصة القول يظهر أن هذا الجدول الذي تم بنائه يحتوي على ثوافد منها التحضيرات و معرفة خصوصيات المشاركين و التتقدات التي تقدمت في هذا المجال و يجب الذكر أن هذه الدراسات تأخذ بعين الاعتبار تصرفات و كيفية معالجة للاستفادة في القسم من أجل خلق روح يجعل الطفل يعبر بطريقة سهلة فهذه الدراسات تعطي للاستفادة فرصة التغيير طريقة تصرفاته و عمله داخل القسم الشفه

## Mots clés :

Langage- Interactions- Communication- Oral- Grille- Observation-Auto-évaluation

## Key words :

Language - Interactions- Communication- Oral- Grid- Observation- Self-evaluation