Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels

Stéphane Colognesi, Catherine Deschepper et Charlotte Dejaegher
(Université catholique de Louvain, Haute École Léonard de Vinci, Université de Liège)

À l'école primaire, en Communauté Française de Belgique, la priorité est axée sur la lecture et l'écriture puisqu'on présume que l'enfant a déjà acquis la compétence du langage en maternelle (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2014). Ainsi, constate-t-on que l'oral a une place limitée dans cet ordre d'enseignement alors que, comme l'expliquent Le Cunff & Jourdain (2008), « personne n'a jamais fini d'apprendre à parler car les interlocuteurs nouveaux, les situations plus complexes obligent à une adaptation infinie » (p.25).

Pourtant, de nombreux chercheurs mettent en évidence l'intérêt d'un travail dédié à l'oral dans les classes (voir notamment Bergeron, Dumais, Harvey & Nolin, 2015; Bianco, 2015 ; Colognesi, Lyon López & Deschepper, 2017 ; Dumais & Lafontaine, 2011 ; Gagnon & Dolz, 2016). Gagnon, De Pietro et Fisher (2017, p. 11) expliquent qu'il est nécessaire de « penser une didactique de l'oral opératoire » car les enseignants ne considèrent pas encore l'oral comme un objet d'enseignement à part entière (Alrabadi, 2011 ; Lafontaine, 2008, 2011 ; Sénéchal & Chartrand, 2012) et/ou ressentent un malaise quand il s'agit de l'enseigner et de l'évaluer (Nolin, 2015).

Pour permettre aux praticiens de surmonter les difficultés relatives à l'enseignement de l'oral dans leurs classes, et les soutenir pour construire les capacités orales de leurs élèves, plusieurs dispositifs existent. Nous pensons notamment, pour leur perspective visant un travail par les genres (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dolz & Schneuwly, 1998), aux *séquences didactiques* genevoises (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), au *modèle didactique de la production orale* québécois (Lafontaine, 2011) ou encore aux propositions belges de la collection *Ça s'écoute* et *Ça te parle* (Colognesi & Deschepper, 2016 ; Gillet & Colognesi, 2013).

Nous avons cherché à élargir la gamme des dispositifs pour enseigner l'oral et avons, au vu des résultats amenés par les différentes classes où l'avons expérimenté (Colognesi & Lucchini, 2018), tenté de transférer à l'oral une ingénierie initialement conçue pour travailler l'écrit : le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015). Elle se fonde sur l'idée que, pour écrire un genre choisi, plusieurs versions sont nécessaires pour aboutir à une version finale correcte ; tout en accompagnant les élèves par des étayages (les interventions que l'enseignant peut leur offrir pour les amener à surmonter les difficultés rencontrées, inhérentes au genre à produire), des temps d'interactions avec leurs pairs (pour donner des rétroactions sur les productions des autres) et des questions métacognitives (posées avant, pendant et après les tâches).

Notre problématique interroge donc la transposition didactique d'un dispositif destiné à l'enseignement/apprentissage d'un genre écrit vers un genre oral; et quels effets ce dispositif peut amener sur le développement des capacités orales des élèves. Nous relatons ici une expérimentation réalisée dans une optique exploratoire avec des élèves de 10-11 ans qui ont été amenés à produire des reportages audiovisuels.

Dans la suite de notre texte, nous proposons d'abord un bref cadrage théorique, qui articule notre définition de l'oral à l'école à la pratique de l'écrit, puis, nous présentons la méthodologie qui a guidé l'expérimentation, enfin, nous abordons les résultats.

Repères théoriques

Nos repères théoriques se concentrent autour de deux questions, permettant de justifier la mobilisation d'un dispositif dédié à l'enseignement / apprentissage de l'écrit vers l'oral : Quel oral voulons-nous enseigner ? Produire de l'écrit et produire de l'oral : est-ce la même chose ?

Quel oral voulons-nous enseigner ?

À l'instar d'une multitude d'auteurs, nous retenons que l'oral correspond autant à des actes d'écoute (la compréhension) qu'à des actes de langage (la prise de parole). Ces deux sous-catégories de l'oral sont en interaction afin de créer une (inter)locution.

Dumais et Lafontaine (2011) mentionnent que, dans le contexte scolaire, l'oral a deux statuts : médium, qui prend la forme de verbalisations et d'échanges oraux (Le Cunff & Jourdain, 2008) ; et objet d'enseignement, inscrit dans un projet de communication (Plane, 2015). C'est celui qui nous intéresse. Plus spécifiquement, dans l'objectif qui est le nôtre d'enseigner l'oral au moyen du dispositif *Itinéraires*, nous parions sur le travail des genres publics qui sont, eu égard leur situation formelle, éloignés des contingences quotidiennes. Il s'agit de tous les textes qui peuvent se préparer à l'avance, ce qui permettent de revenir sur ce qui a été dit pour l'analyser et l'adapter. Autrement dit, nous nous intéressons aux genres oraux pour lesquels un passage par l'écrit, en phase préparatoire, assure une nécessaire association des compétences orales et écrites dans leur enseignement.

Effectivement, une production orale exige une anticipation et une préparation. Dans cette optique, il s'agit de permettre à l'élève de « pouvoir, en toutes circonstances, en situations scolaires et extrascolaires, tenir une conduite discursive adaptée dans un registre de langue attendu, c'est-à-dire en choisissant le lexique et la syntaxe qui conviennent au type de discours et en fonction de la situation » (Le Cunff & Jourdain, 2008, p.14). Dumais et Lafontaine (2011) expliquent que quand l'oral a le statut d'objet d'enseignement, il a un impact positif, puisque l'élève apprend de ces enseignements explicites et que, comme nous l'avons montré ailleurs (Colognesi, Lyon Lopez & Deschepper, 2017), enseigner l'oral par des activités spécifiques amène des gains en termes d'habiletés langagières, tant orales qu'écrites.

Lafontaine et Préfontaine (2007) ajoutent que, quand l'oral est enseigné, les élèves prennent davantage en charge leur propre communication orale et la transfèrent à d'autres situations de communication scolaires et quotidiennes. On développera ainsi tant les aspects globaux (orienter sa parole et son écoute; élaborer des significations; utiliser et identifier les moyens non verbaux) que locaux (assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message, y compris dans sa dimension phonique).

Produire de l'écrit et produire de l'oral : est-ce la même chose ?

En faisant le pari de transférer un dispositif d'enseignement/apprentissage de l'écrit, *Itinéraires*, pour développer les compétences orales des élèves, nous poursuivons l'objectif de réhabiliter l'oral, de le mettre au centre des préoccupations, en enseignant comment passer par plusieurs brouillons avant d'arriver à une production finale. Néanmoins, pour réussir l'opération, il s'agit de pouvoir cerner précisément si le travail de production de l'oral peut ou non se mener comme celui de l'écrit et d'identifier les liens que ces deux domaines entretiennent.

D'emblée, on voit bien les points communs entre produire de l'écrit et assumer une production orale tant, dans les deux cas, l'auteur se trouve dans une situation complexe eu égard aux multiples niveaux de traitements (Bourdin, 2002) qui sont impliqués, et donc, au nombre particulièrement important d'habiletés à mobiliser conjointement. Par ailleurs, dans les deux cas aussi, c'est en produisant son message - en formulant de l'output compréhensible dirait Swain (1995) - avec la visée de se faire comprendre par le destinataire/ l'allocutaire que les questions sur la langue et les besoins langagiers vont émerger. Ces besoins étant inhérents aux dimensions génériques du genre à produire.

Néanmoins, les processus de production et de révision des textes, à l'écrit et à l'oral sont différents. En effet, comme le montrent les travaux de Hayes et Flower (1981) ou Fayol (2007) par exemple, le processus de production d'un texte écrit passe par les opérations itératives et successives de planification, de mise en texte et de révision. Ainsi, à l'écrit, il est possible de revenir en arrière et de relire un extrait pour y apporter les modifications semblant nécessaires; le destinataire du propos recevant le message en bout de course, pourrait-on dire en différé, suite aux différentes versions successives réalisées. Pour garder le fil conducteur de ce qu'il produit, l'auteur mobilise la lecture, laquelle lui permet de faire les allers-retours nécessaires à la révision. À l'oral, par contre, le processus est différent en ce sens que la situation de communication est naturellement plus directe et spontanée. Ainsi, si l'étape de planification de la prise de parole peut être similaire (à tout le moins réfléchir rapidement avant de dire, ou prendre le temps de faire un plan du propos, etc.), l'activité de mise en mots et de révision n'est pas semblable. En effet, si écrire implique toujours une relecture pour garder le fil, que fait-on à l'oral pour ne pas le perdre, étant entendu qu'il n'est pas possible de revenir en arrière ?

Une autre différence entre la production d'un message écrit et un message oral inhérente à l'interactivité de la situation de production orale, est liée au fait que le récepteur-interlocuteur est en présence dès lors que le message est produit, ce qui n'est pas le cas de l'écrit puisque c'est à partir du moment où l'auteur est satisfait de son texte, après l'avoir révisé à suffisance, qu'il peut l'offrir à son destinataire et attendre une réaction. À ce titre, Gadet (1996) explique qu'un écrit diffusé est généralement un produit fini alors que l'oral ne l'est pas dans ce sens qu'il donne à voir les traces de son élaboration : les pauses, les reprises, les hésitations, etc. en présence, bien souvent, du récepteur-interlocuteur. Des procédés de révision de l'oral sont bien évidemment envisageables, puisque l'oral peut être enregistré, réentendu par le locuteur et adapté afin d'arriver à une production finale diffusable, via, entre autres, les dispositifs d'enregistrement technologiques (Lafontaine, 2016), mais, même si ces procédés sont facilités par le développement des tablettes ou des smartphones, leur utilisation dans les classes n'est pas encore automatique. Par ailleurs, le caractère spontané de la prise de parole en situation d'interlocution (quand il y a interaction avec un « public ») revêt aussi une dimension d'immédiateté.

Ainsi, produire de l'écrit et produire de l'oral n'est pas la même chose, tant le processus, comme nous venons de le montrer, est différent. Mais au-delà de ce processus, les caractéristiques mêmes de la langue orale *versus* la langue écrite, d'un point de vue linguistique, sont différentes. Cappeau (2017, p. 202), en se basant sur les travaux de Cheng (2012), explique que si à l'écrit on produit des propositions et des phrases, on utilise de la ponctuation, on trouve une densité et une variété lexicale importante dans une organisation monologale ; à l'oral, on produit plutôt des énoncés contenant de nombreuses occurrences de marques du discours (alors, bon, d'accord, donc, etc.), en se référant à sa subjectivité dans une optique plus interactive.

Somme toute, même s'il semble que les codes écrits et les codes oraux soient différents, l'optique n'est certainement pas de les opposer mais, au contraire, de pouvoir mettre écrit et oral en relation, comme le suggère Cappeau (2017) en se tournant vers le notion de genre. Et dans cette perspective où l'oral et l'écrit vont se mettre en relation, il est question aussi qu'ils puissent se servir mutuellement. En effet, comme l'explique Fisher (2012) dans sa typologie des types de rapports entre l'écrit et l'oral, dans certains cas, pour « réaliser la tâche à l'oral, il est nécessaire de prendre en compte la tâche de communication écrite et vice versa, il s'agit de ce que Fisher nomme une intégration nécessaire et explicite, comme par exemple pour produire une émission radio, l'élève s'appuie sur un support écrit » (Guillemin & Ticon, 2017, p. 94). Morinet (2017) estime d'ailleurs « qu'il serait vain d'enseigner l'oral sans l'envisager dans son articulation avec l'écrit » (p. 221). En outre, il semble important de varier les moments d'intervention de l'oral et de l'écrit dans une perspective d'enseignement/apprentissage, en veillant à ne pas mettre toujours l'oral au service de l'écrit, mais en développant une interdépendance entre ces deux modes de communication (Colognesi & Deschepper, 2018).

Retenons donc qu'il nous semble possible de travailler la production d'un genre second oral comme on travaille l'écrit, en revenant sur la communication, et en soignant les moments de productions intermédiaires (Bucheton & Chabanne, 2000), tant il apparait que l'espace de réflexion et de construction de la pensée qu'ils permettent sont aussi profitable à l'élaboration d'un écrit qu'à celle d'un oral situé comme genre second. Loin de réduire l'oral à une étape de préparation de l'écrit, le travail sur l'écrit comme espace de préparation d'une communication orale permet un mouvement de va-et-vient qui revisite les modalités d'une réciprocité favorable au développement de ces deux modalités de communication.

D'un point de vue didactique, un travail de tissage entre les dispositifs dédiés à l'écrit et ceux plus spécifiquement élaboré pour l'oral autorise le développement de ponts entre les ingénieries spécifiques de l'un et l'autre au profit d'une vision intégrée des apprentissages et d'une mutualisation – certes réfléchie et adaptée – des pratiques.

Ajoutons, dans cette perspective, l'intérêt des technologiques pour permettre aux élèves de revenir sur leur prestation, se voir ou s'entendre, et assurer une rétroaction. Il faudrait, bien évidemment, affiner le travail comparatif, mais notre propos est ici de mesurer si un dispositif destiné à l'écrit est légitimement transférable à l'enseignement/apprentissage de l'oral, et les points de convergences entre l'un et l'autre nous semblent suffisamment identifiables pour – sinon l'encourager, à tout le moins – l'autoriser.

Question de méthodologie

Pour rappel, notre objectif est de rendre compte de l'expérimentation d'une ingénierie didactique mise au point initialement pour l'écrit et ensuite adaptée pour développer les compétences orales des élèves.

Le dispositif

Le dispositif mobilisé, *Itinéraires* (Colognesi, 2015), a été initialement construit pour viser le développement scriptural. Nous avons réalisé les adaptations nécessaires pour qu'il permette « un travail pas à pas sur les dimensions de l'oral en général et de l'oralité en particulier qui font obstacle dans les productions orales de l'élève » (Colognesi & Dolz, 2017). Il s'agit, au départ d'une production initiale réalisée sur la base d'une consigne spécifique, de soutenir les élèves pour leur permettre de réoraliser leur texte à plusieurs reprises. La figure 1 donne à voir les étapes du dispositif tel qu'il a été aménagé pour l'enseignement/apprentissage de l'oral. Ces étapes sont précisées dans le Tableau 1. Trois leviers sont mobilisés conjointement pour permettre aux élèves de progresser dans la réalisation de leur production orale : des étayages proposés par l'enseignant (Bruner, 1996) qui sont en lien avec les dimensions génériques nécessaires à la production (les étapes 3, 7 et 10) ; des interactions des pairs (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008) qui commentent les prestations et donnent des conseils d'amélioration (les étapes 5, 9, 13) et la métacognition (Cartier & Noël, 2016 ; Veeman, 2012) qui permet d'engranger au fil du projet des stratégies gagnantes pour répondre au projet de communication.

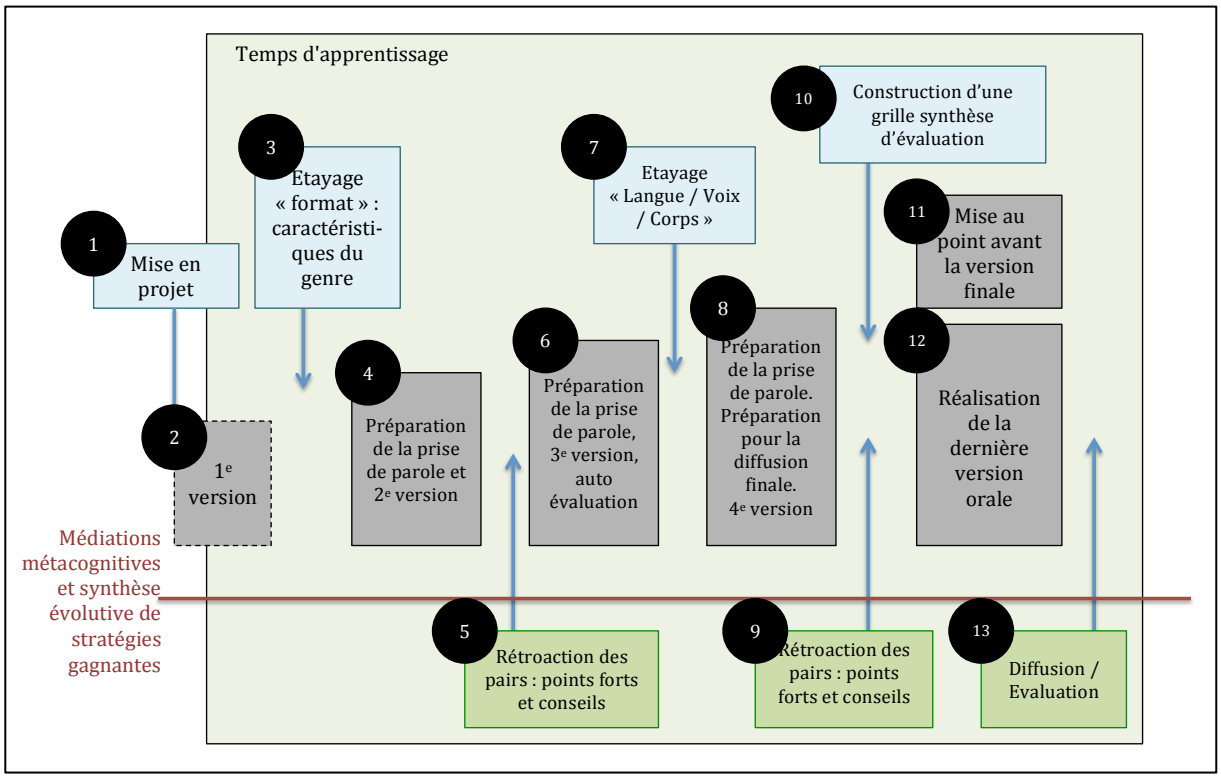

Figure 1 - Etapes du dispositif *Itinéraires* adapté à l'enseignement / apprentissage d'un genre oral second

Ce qui a été réalisé dans la classe

L'expérimentation travaille le reportage audiovisuel. Concrètement, par deux ou trois, les élèves vont réaliser une capsule vidéo présentant un pays européen qu'ils ont choisi, destinés à être postée sur Internet pour les partenaires Coménius[1].Ce qui a été travaillé est l'organisation générale du reportage explicatif, les aspects compétences phoniques et non verbales. La scénarisation détaillée est déployée dans le Tableau 1. Les grandes étapes, numérotées, renvoient aux numéros de la Figure 1.

Tableau 1 - Trame de la scénarisation

Etape 1 : projet, paramètres de la situation, (30 minutes)	- Planification collective du projet « reportages audiovisuels » avec les élèves et mise en évidence des paramètres de la situation de communication. - Présentation du journal personnel : les élèves vont y noter leurs ressentis, leurs stratégies au fil du projet.
Etape 2 : 1ère version (30 minutes)	- Par deux ou trois, les élèves choisissent un pays d'Europe. - Après quelques minutes pour se coordonner, un duo/trio s'exprime face à un autre duo/trio sur le pays choisi. - Chacun note dans son journal personnel ce qu'il a pensé de son oralisation, puis le partage au groupe.
Etape 3: Étayage « caractéristiques du genre » (60 minutes)	- L'enseignant montre aux élèves trois vidéos : des reportages authentiques. L'objectif est de trouver leurs points communs et divergences. - Collectivement, la classe construit les caractéristiques du genre travaillé. - Chaque élève note dans son journal personnel ce qu'il compte faire pour être plus efficace à la prochaine prise de parole.
Etape 4 : Préparation de la prise de parole et réoralisations (2x50 minutes)	- Les élèves préparent à l'écrit leur nouvelle prise de parole en réalisant une recherche documentaire sur le pays choisi. - Les élèves réalisent une deuxième version orale, devant le même duo/trio.
Etape 5 : Feedback des pairs (30 minutes)	- Les élèves qui ont écouté le propos réagissent en donnant du positif et des conseils. - Chacun, dans son journal personnel, note ce qu'il retient des commentaires des autres. - Une synthèse est réalisée : quelles stratégies pour réaliser un reportage

[1] La classe est engagée dans un projet Comenius, interdisciplinaire, qui relie les élèves à des groupes d'élèves d'autres pays européens; ils travaillent en collaboration sur un thème commun : la découverte des pays des uns et des autres, et s'envoient mutuellement des productions relatives à ce thème.

	audiovisuel ?
Etape 6 : 3è version (50 minutes)	- Les élèves revoient leur prise de parole puis réalisent une troisième version, filmée sur tablette. - Les duos/trios regardent ce qu'ils ont produit et en discutent, ils gardent des traces dans leur journal personnel.
Etape 7 : Étayage « Voix et corps » (2x50 minutes)	- Sous forme d'ateliers, les élèves travaillent : * les paramètres de la voix (exercices spécifiques) ; * le corporel et le non verbal dans le cadre de présentation d'un reportage (discrimination de comportements adéquats et non adéquats en observant des montages vidéos). - Une synthèse est réalisée collectivement, puis chacun note dans son journal personnel ce qu'il va activer dans sa prochaine prise de parole.
Etape 8 – Réoralisations et préparation de l'émission (50 minutes)	- Les duo-trios préparent leur prise de parole par écrit. - Réalisation de la quatrième version, enregistrée sur tablette. - Les duos-trios se visionnent. Ils retranscrivent aussi leur texte dans une application de tablette pour l'utiliser comme télésouffleur. Parallèlement, ils réalisent un codage du texte pour les paramètres liés à la voix et au corps. - Comme la version suivante est réalisée en condition « studio », devant un écran vert, les élèves sélectionnent sur internet un décor. - Enregistrement des équipes les unes après les autres en condition studio (devant la caméra, avec télésouffleur et fond vert qui permettra au montage d'y ajouter le décor choisi).
Etape 9 – Partage entre pairs (30 minutes)	- Les élèves visionnent les capsules vidéos par équipe de 4-5, et formulent un feedback. - Chacun note dans son journal personnel ce qu'il retient de cette étape.
Etape 10 (30 minutes)	- Construction d'une grille d'évaluation qui reprend les caractéristiques du genre et les aspects travaillés.
Etape 11 (30 minutes)	- Les élèves relisent leur journal personnel. - En duo/trio, ils revoient leur prise de parole, améliorent leur codage posé sur l'application (tablette) ; et décident aussi des aspects formels (tenue vestimentaire, look, etc.).
Etape 12 – Dernière version (60 minutes)	- Enregistrement, en conditions réelles (en studio avec télésouffleur, caméra, fond vert) de la dernière version. - L'enseignant réalise le montage en plaçant les fonds choisis par les élèves dans les capsules des uns et des autres.
Etape 13 – Diffusion (50 minutes)	- L'enseignant diffuse les reportages réalisés et les élèves les évaluent en utilisant la grille. - Les élèves font un retour aux autres sur les évaluations (formatives) réalisées. - Les reportages sont déposés sur le site internet lié aux partenaires Coménius.

	- Chaque élève revient à son journal personnel : que pense-t-il de son évolution que retient-il, etc.

L'expérimentation s'est réalisée dans une classe d'élèves de cinquième primaire (10-11 ans) rassemblant 25 élèves (11 filles – 14 garçons) d'une école à milieu favorisé de la Fédération Wallonie Bruxelles. Une quinzaine d'heures, réparties sur deux semaines, ont été nécessaires.

Recueil et traitement des données

Afin de mesurer les progrès des élèves et l'efficacité du dispositif, nous avons utilisé plusieurs outils, de manière à diversifier les prises d'informations.

Pour nous rendre compte de l'apprentissage en matière de contenu et de stratégies explicites, nous avons soumis les élèves à un pré- et post-test écrit, sous forme de questionnaire, qu'ils ont réalisé avant et après le projet avec un timing identique (maximum 30 minutes). Le Tableau 2 reprend les cinq aspects qui ont été évalués, chaque aspect faisant l'objet d'une question.

Tableau 2 - Aspects évalués au pré- et post-test

Aspect travaillé	Tâche	Mesure
1. Reconnaissance du genre	Colorier, dans un corpus de six extraits, ceux qui peuvent se retrouver dans un reportage.	Note sur six points. Un point par réponse correcte.
2. Caractéristiques du genre	Citer le plus de caractéristiques d'un texte « reportage »	Comptage des occurrences satisfaisantes.
3. Stratégies pour une gestuelle adaptée à la prise de parole	Donner le plus de conseils, de stratégies possibles pour permettre à quelqu'un qui va réaliser un reportage d'adopter une gestuelle adéquate.	Comptage des occurrences satisfaisantes.
4. Stratégies pour placer la voix en fonction de la prise de parole	Donner le plus de conseils, de stratégies possibles pour permettre à quelqu'un qui va réaliser un reportage de gérer sa voix de façon adéquate.	Comptage des occurrences satisfaisantes.
5. Annotation d'un texte / codage	Annoter un extrait de texte en ajoutant les symboles en lien avec les silences (ponctuation) et les variations de ton (flèches). Une légende avec les codes à utiliser est fournie.	Note sur dix points. Un point par aspect essentiel à repérer.

Nous avons appliqué aux résultats une analyse statistique en utilisant un T-Test permettant de comparer le groupe avant et après le temps d'enseignement/apprentissage.

Nous avons également voulu voir si, d'une version à l'autre, le texte se modifie. Pour cela, nous avons choisi de nous focaliser sur les deux dernières versions, filmées devant caméra. Nous nous sommes inspirés des travaux sur la créativité (Grégoire, Vlieghe & Lebrun, 2010) pour traiter cet aspect en regardant, pour chacune des versions, et pour chacun des dix groupes, les aspects relatifs à la fluidité, qui correspond à la capacité à produire beaucoup d'idées dans un temps imparti et à la flexibilité, qui renvoie au nombre de catégories d'idées générées. Nous avons donc comptabilisé le nombre d'idées différentes dans chaque message (fluidité), et repéré le nombre de catégories d'idées qui y étaient présentes (flexibilité). Nous

avons attribué un point par idée et un point par catégorie. C'est encore un T-test qui a été utilisé pour comparer la prise d'indices aux deux versions des dix groupes.

Nous avons également analysé les aspects vocaux et non-verbaux déployés en considérant les trois dernières versions à savoir l'entrainement en classe et les deux prestations en situation authentique, dans le studio d'enregistrement. Pour renseigner cet aspect, nous nous sommes intéressés à deux groupes tirés au sort et avons appliqué aux prestations une grille d'évaluation en mobilisant comme critères les aspects travaillés lors de l'étayage « corps / voix » (étape 7 du Tableau 1). Deux correcteurs ont réalisé l'évaluation seuls puis se sont entendus pour attribuer +, +/- ou – aux critères suivantes : le volume ; le débit ; l'articulation ; l'intonation ; les liaisons ; les pauses/arrêts ; la posture ; le regard ; les expressions du visage ; les gestes.

Par ailleurs, pour comprendre l'évolution et les perceptions des élèves, nous avons suivi trois élèves de la classe, choisis par l'enseignante, auxquels nous avons soumis ces questions métacognitives, posées aux différentes séances :

- Qu'es-tu en train de faire maintenant ? A quoi cela sert-il ? A quoi penses-tu ?
- Que penses-tu de devoir redire ton texte plusieurs fois ?
- Que penses-tu de ton travail ? Es-tu satisfait ? As-tu fait des progrès depuis la dernière version? Lesquels ? Qu'est-ce qui t'a aidé-e ?

Les élèves y ont répondu oralement dans un dictaphone et leurs propos ont été retranscrits. C'est une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1987 ; Miles & Huberman, 1994) qui a été réalisée.

Présentation des résultats

Nous passons en revue : les résultats relatifs à l'évolution des connaissances des élèves ; les progrès remarqués dans les différentes versions orales, et l'avis des élèves qui ont vécu le dispositif. Ces résultats montrent la manière dont les productions orales des élèves ont été améliorées par le dispositif. Les pré- et post-tests signalent une nette augmentation des performances orales des élèves après recours à des étapes d'écrits et d'oraux intermédiaires au profit d'une production orale complexe.

Les connaissances des élèves

Les résultats obtenus par les élèves, rassemblés dans le Tableau 3, donnent à voir que, pour chacun des aspects, il y a une amélioration significative. On peut raisonnablement en déduire que les élèves ont appris à reconnaître et caractériser le genre travaillé et la capacité de lister de nombreuses stratégies leur permettant d'être efficaces, tant au niveau du corps que de la voix, dans la situation de communication. Les résultats montrent aussi que les élèves ont appris à coder un texte écrit afin de pouvoir l'oraliser le plus adéquatement possible.

Tableau 3 - moyenne et écart-type des résultats obtenus par les élèves aux variables observées aux pré- et post-test (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001).

	Pré-test *N* = 25		Post-test *N* = 25		t test	p value
	M	*SD*	*M*	*SD*		
Reconnaissance du genre (/6)	4.24	.52	4.80	.50	-4.30	***
Caractéristiques du genre (Occurrences)	3.96	3.63	7.50	3.84	-4.53	***
Stratégies / gestes (Occurrences)	.32	.55	2.54	1.01	-11.99	***
Stratégies / voix (Occurrences)	.92	1.03	3.24	1.04	-10.05	***
Annotation / codage d'un texte pour l'oralisation (/10)	.44	.71	7.24	3.05	-11.45	***

* $p < .05$
** $p < .01$
*** $p < .001$

Par ailleurs, avoir appris à coder un texte afin de l'utiliser à l'oral (en passant par le télésouffleur) semble un apprentissage intéressant dès lors qu'il y a une préparation de la prise de parole. Dans ce cas-ci, l'utilisation d'un codage écrit des éléments liés à une ponctuation orale, par exemple, manifeste ce lien entre deux modalités de communication qui se servent mutuellement.

L'évolution du message oral

Rappelons que les résultats du Tableau 4 sont des données afférentes aux deux dernières versions du message. Au niveau de la fluidité, les résultats sont significatifs avec une avancée qui passe d'une moyenne de 13 (4,21) idées à une moyenne de 17,3 (3,97) idées au dernier jet. Les conclusions que nous en tirons sont que le temps de visionnage entre partenaires des prestations a été bénéfique puisqu'il a permis aux groupes, sur la base des feedback, d'améliorer les propos et amener ainsi des informations nouvelles (seul un groupe n'amène pas d'informations nouvelles sur les 10).

Tableau 4 - moyenne et écart-type des résultats obtenus par les élèves aux variables fluidité et flexibilité aux deux versions considérées (* : résultat significatif au seuil p<0,05 ; **, p<0,01 ; ***, p<0,001).

	Version filmée 1 *N* = 25		Version filmée 2 *N* = 25		t test	p value
	M	*SD*	*M*	*SD*		
Nombre d'idées différentes dans le message (fluidité)	13	4.21	17.3	3.97	5.50	*
Nombre de catégories d'idées différentes dans le message (flexibilité)	4.6	.69	5	0[2]	3.27	.92

* $p < .05$
** $p < .01$
*** $p < .001$

Pour la flexibilité, les résultats ne sont pas significatifs, et s'arrêtent même à cinq pour tous les groupes lors du chef-d'œuvre. Nous expliquons cela par le fait que, lors de la séance sur l'organisation générale du texte, les élèves ont mis en avant que cinq catégories étaient nécessaires pour construire le propos (introduction, partie historique, partie géographique, particularités du pays, conclusion). Ces résultats renvoient donc au fait que l'étayage semble avoir été utile.

En ce qui concerne l'évaluation plus systématique des aspects vocaux et corporels des deux groupes suivis, nous remarquons, comme le montre le Tableau 5, une évolution des aspects relatifs aux expressions du visage et des gestes.

Tableau 5 – Résultats « corps / voix » de deux groupes choisis au hasard aux versions 4, 5 et 6.

	Version 4	Version 5	Chef-d'œuvre
Volume	+	+	+
Débit	+/-	+/-	+
Articulation	+	+	+
Intonation	+	+	+
Liaisons	+	+	+
Pauses et arrêts	+/-	+	+
Posture	+	+	+

[2] Le zéro signifie que chaque élève a 5 catégories d'idées.

Regard	-	+	+
Expressions du visage	-	-	+/-
Gestes	-	-	+/-

Notons encore que l'activité de codage du texte semble avoir été une activité favorable à la prise de parole et au développement des habiletés langagières. Quand on regarde d'ailleurs les résultats de la quantification des annotations dans les textes, on se rend compte qu'au niveau de la voix, c'est majoritairement l'intonation et les pauses/arrêts que les élèves signalent. Au niveau du corps, les élèves ajoutent des informations quand au geste (du style « lever la main » ou « pointer le doigt en l'air »).

Outre les résultats quantitatifs signalés plus haut, on peut également émettre l'hypothèse que les élèves ont modifié leurs représentations liées à la dimension spontanée de l'oral. Loin d'être un exercice de prise de parole sans préparation, le travail effectué en vue d'élaborer un genre oral second a fait prendre conscience aux élèves de la nécessité de préparer leur prestation, de la répéter, de l'évaluer et de la modifier, à l'instar d'une production écrite.

De plus, une intervention technologique soutient le travail sur l'oral et permet de s'emparer des productions intermédiaires à la manière des écrits de travail qui ont fait leur preuve dans l'élaboration d'un message écrit, dès lors que les élèves sont capables d'utiliser l'outil et à l'aise avec celui-ci.

Les propos des élèves

Quand on catégorise les propos recueillis, plusieurs aspects émergent, illustrés par des propos emblématiques.

Tout d'abord, la motivation des élèves à s'engager dans les tâches et à réaliser le projet de prise de parole, dans une logique de diffusion vers les destinataires ressort. Le fait d'avoir passé du temps sur la préparation d'un projet spécifique semble original et sortir de l'ordinaire aux yeux des élèves.

> *C'était bien pour envoyer aux Coménius / et aussi pour montrer à nos parents. On a pu choisir les décors / tout ça // ça change de l'école (HLU)*

Ensuite, avoir eu l'occasion de s'exercer et de réaliser plusieurs versions du texte est relevé comme positif à maintes reprises. Les élèves voient cela comme moins stressant, comme nécessaire pour pouvoir s'améliorer et faire évoluer leur communication. Ils expliquent aussi qu'ils perçoivent les différences entre les versions grâce au fait de pouvoir se regarder en vidéo. Ils se rendent ainsi compte du positif, mais aussi des aspects à réguler.

> *On sait qu'on va le faire plusieurs fois / c'est moins stressant / on peut s'améliorer jusqu'à la dernière fois (HDO)*
>
> *C'est chouette de se voir / comme ça on peut directement voir à quoi on ressemble / on sait ce qui va / ce qui ne va pas (HLU)*
>
> *Quand je me regarde / je me rends compte que je parle trop (HSA)*

Le fait d'avoir pu anticiper la prise de parole semble avoir été un levier pour les élèves, qui disent alors se sentir mieux préparés pour communiquer.

> *On met les mots sur lesquels il y a une difficulté et donc on les met en couleur // Ainsi, quand on parle, on le sait // on n'oublie pas (HDO)*

Enfin, l'aspect collaboratif est relevé positivement également, tant dans la collaboration autour du projet que dans l'intérêt des commentaires des pairs. Sur ce point, relevons également la volonté de laisser les élèves s'exprimer d'abord devant un public de petite taille avant de passer en situation réelle, devant la caméra.

> *Analyser la vidéo à plusieurs / pour mettre les difficultés / c'est bien / ainsi on sait ce qu'on peut modifier (HLU)*
>
> *Le faire devant trois personnes au début / c'était pas stressant / devant la classe ou tout de suite devant la caméra / j'aurai été (HSA)*

Discussion et conclusion

Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons voulu illustrer comment le dispositif *Itinéraires* pouvait convenir pour un enseignement/apprentissage de l'oral. En effet, la transposition est possible et amène de l'apprentissage chez les élèves, tant en matière de stratégies de prise de parole (préparation de la prise de parole, codage du texte à dire, connaissances quant au genre travaillé, etc.) qu'en termes de production orale.

Dès lors, il nous semble pouvoir considérer que les principes d'un dispositif, initialement conçu pour développer l'écrit, peuvent être convoqués pour un travail d'un genre oral. Le fait d'accompagner les orateurs en leur permettant de revenir sur le texte produit pour le réécouter, l'analyser, le soumettre à la critique des pairs avant de le réoraliser est une pratique gagnante. À l'instar de la notion d'écrit intermédiaire (Chabanne & Bucheton, 2000), la notion d'oral intermédiaire permet un processus d'écoute/redite favorable à l'amélioration des productions.

En outre, offrir la possibilité de travailler sur différentes versions d'une prestation amène non seulement un épaississement du texte, un travail particulier sur un ou plusieurs phénomènes langagiers ciblés nécessaires au genre dédié, mais assure également à l'orateur le confort dont il a besoin pour sa prestation, moment encore plus sensible qu'à l'écrit puisqu'il s'agit de paraître soi, en personne devant le public ou la caméra. Cette dimension spécifique à l'oral, qui fait intervenir l'ensemble du corps du sujet et peut être alors un facteur de stress ou d'inconfort (Le Cunff & Jourdain, 2008) ne doit pas être négligée tant il est évident que la qualité d'une prestation orale dépend de sa capacité à s'inscrire positivement dans le développement de l'individu. Ainsi, le fait de favoriser les premières prestations de manière intimiste, c'est-à-dire avec un auditoire restreint, diminue la pression et laisse les autres, dans un climat le plus bienveillant possible, donner leur avis, sans le regard de l'enseignant.

Pourrait se poser alors la question de l'ennui de répéter plusieurs fois la même chose. À cela, nous répondons qu'il ne s'agit pas de « la même chose » justement. En effet, le travail avec les pairs mais aussi les étayages permettent aux orateurs d'avoir des défis supplémentaires,

des demandes nécessaires les invitant à revoir leur propos. Dès lors, la tâche se transforme, se complexifie au fil des prestations. Les étayages obligent en effet à se décentrer par la décontextualisation qu'ils offrent pour ensuite recontextualiser l'apprentissage « frais » et le transférer directement dans le texte à produire. Les rétroactions des pairs permettent d'assurer d'une part les aspects à garder (ce qui est reçu positivement par le public) et, d'autre part, les modifications proposées qui invitent à préciser, adapter, modifier l'un ou l'autre paramètre, sans se cantonner à une évaluation strictement critériée (Morinet, 2017 ; Nolin, 2015). Ce qui tend à envisager le processus de prise de parole dans sa progression et non exclusivement dans ses résultats. Cette perspective est réjouissante quand on sait qu' « il existe toujours très peu de travaux scientifiques qui fournissent des bases pour une description et une mesure des progrès dans la pratique orale des élèves (…) et sur les manières de la stimuler, de la développer, de la consolider (Gagnon, De Piertro & Ficher, 2017, p. 31). La progression des curriculums d'enseignement/apprentissage de l'oral passant également par la mesure de la progression au sein de chaque ingénierie didactique.

Par ailleurs, il nous semble que les moyens techniques sont nécessaires pour assurer ce travail de révision des textes oraux. Ainsi, les nouvelles technologies telles que les tablettes numériques, et même si elles posent encore des questions d'accessibilité ou de moyens offrent un véritable gain en ce sens qu'elles donnent la possibilité non seulement de réécouter mais également de (re)voir la prestation, amenant ainsi une réflexion sur ses dimensions non verbales.

En définitive, alors que la question du lien entre oral et écrit fait l'objet de plusieurs études, notre contribution plaide en faveur d'une plus grande articulation entre l'un et l'autre, au bénéfice mutuel de l'un… et de l'autre.

Références bibliographiques

Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. Repéré à https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/36308/35153

Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. et Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc, Québec : Editions Peisaj.

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble PUG.

Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 149-169). Paris : Hermès Science Publications.

Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105-205.

Cappeau, P. (2017). La relation oral / écrit : un rocher de Sisyphe ? Dans In J-F. De Pietro, C. Fisher & et R. Gagnon (dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 199-219). Namur : Presses universitaires de Namur.

Cartier, S. et Noël, B. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits intermédiaires. *La lettre de la DFLM, 2000-1*(26), 23-27.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain.

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2016). *Ça te parle*. Namur : Erasme.

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). Blablabla. Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montesinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur les albums (*pp. 125-150). Montréal : CDFDF.

Colognesi, S. et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9 (p. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.

Colognesi, S., Lyon López, N. et Deschepper, C. (2017). Le développement de l'oral à l'école fondamentale : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy,* 19(4), 55-75.

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écrit : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.

Dolz, J. et Gagnon, R., (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, *137-138*, n.p. Repéré à http:// pratiques.revues.org/1159

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.

Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* : Vol. 1, 2, 3 & 4. Bruxelles : De Boeck.

Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *33*(2), 285-302.

Fayol, M. (2007). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? Dans M. Kail, M. Hickmann et M. Fayol (dir.), *Apprentissage des langues premières et secondes*.(p. 365-378). Paris : CNRS.

Fisher, C. (2012). Regards sur le traitement de l'oral dans le matériel didactique de français au secondaire. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *Représentations, analyses et description du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 51-66). Côte Saint-Luc : Peisaj.

Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes, 10*, 17-40.

Gagnon, R. De Piertro, F. et Ficher, C. (2017). *Introduction. L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 136,* 109-130.

Gillet, C. et Colognesi, S. (2013). *Ça s'écoute*. Namur : Erasme.

Grégoire, J., Vlieghe, M. et Lebrun, E. (2010). Haut potentiel, créativité et personnalité. *Enfance*, *2010*, 85-98.

Guillemin, S. et Ticon, J. (2017). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ?. Dans J-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 89-108). Namur : Presses universitaires de Namur.

Jaubert, M. (2007). *Langue et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Hayes J. R. et Flower L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication,32*(4), 365-387.

Lafontaine, L. (2008). Que pensent enseignants et élèves de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair. *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (p. 83-104). Montréal: PUQ, collection « Intervention ».

Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 47-66.

Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière éducation.

Lafontaine, L. (2016). La radio comme vecteur d'apprentissage en communication orale et de motivation scolaire. Site Internet de Boscoville 2000. En ligne : http://www.boscoville2000.ca/nouvelles/la-radio-comme-vecteur-dapprentissage-en-communication-orale-et-de-motivation-scolaire/

Le Cunff, C. et Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire.* Paris : Hachette éducation.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Miles, M. et Huberman, A. (1994). *Qualitative Date Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morinet, C. (2017). Un oral pour écrire, pour "secondariser". Dans J-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 221-236). Namur : Presses universitaires de Namur.

Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, et R. Nolin (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université.* Canada : Peisaj.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne

Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Etats des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les cahiers de l'AQPF, 1*(1). 4-5.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2014). *Didactique du français langue première.* Bruxelles: De Boeck Supérieur

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook & B. Seidlhofer (dir.), *Principles and practice in the study of language (p. 125-144)*. Oxford : Oxford University Press.

Veenman M. (2012). Metacognition in science education : Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar et Y-J. Dori (dir.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (p. 21-36). London, Grande-Bretagne : Springer.