A paraître dans *Phronesis*

Les croyances de formateurs des futurs enseignants influencent leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral

The beliefs of trainers of future teachers influence their teaching and assessment practices in the oral language

(Coryse Moncarey, Catherine Deschepper, Vanessa Hanin, Stéphanie Oliveri, Sabine Van Mosnenck et Stéphane Colognesi)

Coryse MONCAREY : Haute École Louvain en Hainaut (HELHa) - Université Catholique de Louvain (UCLouvain)

Catherine DESCHEPPER : Haute École de Vinci (Vinci)

Vanessa HANIN : Université Catholique de Louvain (UCLouvain)

Sabine VAN MOSNENCK : Haute École Galilée (ISPG)

Stéphanie OLIVERI : Haute École Libre Mosane (HELMo Huy)

Stéphane COLOGNESI : Université Catholique de Louvain (UCLouvain)

Résumé

La compétence à communiquer oralement est indispensable à la vie en société. Pourtant, en Belgique francophone, elle est peu enseignée et peu évaluée tant dans l'enseignement obligatoire que dans la formation initiale des enseignants, alors même qu'elle est sollicitée en stages et en formation. Nos questions de recherche sont les suivantes : quand et comment est enseigné et évalué l'oral en formation des enseignants ? Y a-t-il un lien entre les croyances des formateurs et leurs pratiques. Afin d'y répondre, le portrait et les croyances de formateurs ont été identifiés par une analyse de contenu.

Mots-clés : oral enseigné, oral travaillé, croyances des formateurs, dimensions de l'oral, genres oraux.

Summary

Oral communication skills are essential for life in society. However, in French-speaking Belgium, this skill is rarely taught or assessed, either in compulsory education or in initial teacher training, even though it is called upon in internships and training courses. Our research questions are: when and how is oral language taught and assessed in teacher training? Is there a link between trainers' beliefs and their practices? To answer these questions, a content analysis was used to identify trainers' portraits and beliefs.

Keywords: oral taught, oral worked, trainers' beliefs, dimensions of oral, oral genres.

1. Introduction et problématique

De manière générale, la compétence à communiquer oralement est essentielle dans notre société (Cadet & Pegaz Paquet, 2016; Colognesi, 2019; Nonnon, 2016). Premièrement, elle fait partie du quotidien bien plus que l'écrit. En effet, dès le plus jeune âge, l'enfant acquière l'accès au langage oral de manière implicite, avant même de l'apprendre de façon explicite (Tricot & Roussel, 2016). Deuxièmement, c'est avec l'accès au langage que l'enfant peut se représenter l'environnement dans lequel il évolue, mettre en mots ce qu'il a vécu, se créer des images mentales, anticiper les actions futures, vivre des relations interindividuelles (Niklas-Salminen, 2013). Troisièmement, en favorisant les interactions avec autrui, la compétence à communiquer oralement permet de s'ouvrir aux autres afin d'échanger et d'interagir. Elle est la base de la socialisation. Quatrièmement, à l'école, 75% des enseignements se réalisent en contexte de compréhension orale (Campbell, 2011) et son niveau de maitrise favorise ou freine alors les apprentissages (Keen, 2012). Développer la compétence à communiquer oralement devient alors une arme de lutte contre l'échec scolaire (Le Cunff & Jourdain, 2008; Nonnon, 2016). D'autant plus que pour faire la classe, elle est centrale, en ce sens où la majeure partie du travail d'un enseignant est empreint d'interactions avec le groupe classe, les collègues et les parents. Toute la journée, les enseignants échangent avec autrui en incarnant autant que possible un modèle à suivre (Boyer et al., 2018; Viola et al., 2015).

Pour toutes ces raisons, il apparait important de former à la compétence à communiquer oralement en formation des enseignants. Pourtant, il a déjà été montré que cette compétence est peu présente en formation initiale, et encore moins dans une perspective de didactique de l'oral (Gagnon et al., 2017) alors même qu'elle est sollicitée et mesurée, à la fois dans les unités d'enseignement et dans le cadre des stages, dans une approche communicationnelle. Dupont et Grandaty (2016) se demandent d'ailleurs pourquoi il est « si difficile pour l'institution, de promouvoir dans la discipline français l'enseignement de l'oral, alors que l'enseignement des autres sous-domaines comme l'étude de la langue, l'écriture ou la lecture n'est pas polémique » (p. 7). Les mêmes auteurs (2020) ajoutent que c'est à cause de la « faible formation spécifique des enseignants » (p. 156) que l'enseignement de l'oral n'est pas encore présent à l'école. Et effectivement, en formation, cela fait seulement quelques temps que des initiatives d'enseignement dédiées au développement de la compétence à communiquer oralement ont été mises en place (Colognesi & Dolz, 2017; Gagnon et al., 2021; Sénéchal et al., 2019; Viola et al., 2015) dont certaines mettent spécifiquement au centre la question de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral des élèves dans une perspective didactique (Deschepper, 2021).

Aussi, de nombreuses études (e.g. Boraita & Crahay, 2013; Hanin et al., 2020, 2022; Perez-Roux, 2001; Therriault et al., 2020; Wanlin et al., 2019) mettent en avant les liens entre croyances des enseignants et leurs pratiques en classe. Les croyances sont vues comme des guides de l'action pédagogique. Au plus elles sont anciennes et connectées entre elles en réseaux (Girardet, 2020), au plus elles seraient résistantes au changement. Dès lors, les éventuelles résistances des formateurs à travailler la compétence orale en Formation Initiale des Enseignants (FIE) pourraient également être influencées par leurs croyances.

Dans notre contexte belge francophone, la FIE laisse beaucoup de liberté aux équipes pédagogiques. Chaque formateur se retrouve ainsi à faire des choix quant aux contenus et aux dispositifs à mettre en place dans les unités d'enseignement qu'il doit assurer. À l'heure de la réforme de la FIE en Belgique francophone, nous avons voulu nous intéresser à la place des compétences orales dans la formation des enseignants et à la manière dont elles sont enseignées

et évaluées par les formateurs. Plus spécifiquement, nous tendons à répondre à deux questions : (1) Quand et comment est enseigné et évalué l'oral dans la formation des enseignants du primaire de la Belgique francophone ? et (2) Comment les croyances des formateurs (et partant des formés) peuvent-elles influencer leur enseignement de l'oral ?

Dans les lignes suivantes, nous abordons successivement : le cadre théorique, qui présente le statut de l'oral en FIE, les croyances que les formateurs nourrissent à l'égard de son enseignement et la spécificité de notre communauté de recherche ; le cadre méthodologique mis en place ; les résultats et leur discussion.

2. Cadre théorique

Deux cadres théoriques, détaillés dans cette section, ont guidé notre recherche : les statuts de l'oral et les croyances des formateurs.

2.1. Les statuts de l'oral en formation

Prendre la parole ou comprendre un message à l'oral nécessite de pouvoir maitriser différentes composantes de l'ordre de la situation de communication, des idées, de l'organisation du message, des unités lexicales et grammaticales, des aspects paraverbaux et non verbaux (Colognesi et al., 2023).

En milieu scolaire et de la formation, Dolz et Schneuwly (1998) expliquent que l'oral est à la fois outil et objet d'enseignement. Et Wiertz et al. (2020), à la suite de Plane (2015) et de Dupont et Grandaty (2019, 2020), précisent que l'oral intervient dans au moins quatre types de situations : dans les situations ordinaires de communication, dans les situations d'interactions au profit des activités d'enseignement, dans des situations de réflexivité/métacognition (oral réflexif) et dans des situations où l'oral devient l'objet d'enseignement.

Dans les trois premières situations, le statut de l'oral est d'être médium/outil, on parle d'oral « travaillé » (Dupont & Grandaty, 2020). Soucy et Dumais (2022) parlent l'oral est « utilisé » : les élèves / étudiants en font usage « sans nécessairement avoir pour objectif de développer ou approfondir des savoirs qui auraient été appris préalablement » (p. 92). Ces trois premières situations sont celles où l'oral est un moyen de communication, sans pour autant faire ou avoir fait l'objet d'une séquence d'apprentissage spécifique ou dédiée.

En revanche, dans la dernière situation, il s'agit d'un « l'oral enseigné » (Dolz & Schneuwly, 1998; Lentz, 2009; Plane & Garcia-Debanc, 2007; Plessis-Bélair et al., 2017). C'est-à-dire qu'un enseignement dédié de l'oral est prévu et, partant, que des temps dédiés dans le curriculum et dans l'horaire lui sont consacrés (Soucy & Dumais, 2022). L'oral est alors objet d'apprentissage. Soucy et Dumais (2022) affinent cette dichotomie entre oral médium et oral objet, en ajoutant aux pratiques scolaires une cinquième situation : celles d'un oral « mobilisé ». Dans ce dernier cas, « l'enseignant planifie des activités où les élèves ont l'occasion de réinvestir les apprentissages faits préalablement (oral objet), mais sans qu'il y ait de nouveaux enseignements » (p. 92). Il s'agit donc bien d'un oral qui nécessite de mettre en œuvre des savoirs ou savoir-faire préalablement travaillés dans des séquences d'apprentissage spécifiques et dont on mobilise, on entraine, on transfère les acquis dans des situations de communication nouvelles.

Pour autant, ces distinctions peuvent être mal comprises et peuvent empêcher le développement d'un enseignement-apprentissage dédié de l'oral. Cela a notamment été montré dans l'étude menée en France par Dupont et Grandaty (2020) auprès des étudiants futurs enseignants qui devaient analyser des vidéos de situations de l'oral a montré que ceux-ci ont des difficultés à faire la distinction entre oral travaillé et oral enseigné. Ils l'expliquent par le fait que « la culture professionnelle des enseignants, les usages langagiers scolaires spécifiques qui demandent des apprentissages explicites pour ne pas creuser les inégalités, sont encore confondus avec des activités de communication et de socialisation qui seraient suffisantes pour asseoir des apprentissages incidents » (p. 169).

2.2.Les croyances des enseignants et des formateurs

Une série de termes sont utilisés pour désigner ce que pensent les enseignants de l'enseignement et de l'apprentissage, comme doxa, conceptions, perceptions, représentations, etc. A l'instar de nombreux auteurs, nous avons choisi d'utiliser le terme de « croyances ». Les croyances sont des constructions mentales faisant office de vérité pour l'individu : elles guident sa pensée et son comportement (Vega, 2014). Pajares (1992), dans sa revue de la littérature, identifie certaines caractéristiques à ce concept. Ainsi, elles se forment tôt dans la vie d'un individu et se modifient difficilement avec le temps, malgré les parcours et évènements. Aussi, elles ne fonctionnent pas de manière isolée mais comme un système interrelié. Et, plus une croyance est reliée aux autres, plus elle devient résistante au changement (Faugeron, 1970).

Dans l'enseignement, les croyances « (…) constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action » (Vause, 2009, p. 10). Elles jouent un rôle important dans les choix et les pratiques pédagogiques des enseignants qu'ils soient novices ou experts. Dans un environnement scolaire en mutation, elles permettent de donner sens aux pratiques des enseignants. Elles leur fournissent d'une part, un cadre de référence en adéquation avec leurs pratiques et d'autre part, elles permettent de les justifier face à autrui (famille des élèves, collègues, supérieurs hiérarchiques) (Crahay et al., 2010).

En effet, les nombreuses études qui se sont penchées sur les croyances (e.g. Boraita & Crahay, 2013; Hanin et al., 2020, 2022; Perez-Roux, 2001; Therriault et al., 2020; Wanlin et al., 2019) ont montré l'existence d'interrelations entre les conceptions du métier (la manière dont l'enseignant conçoit l'enseignement et l'apprentissage, voire même la culture professionnelle qu'il soutient (De Lièvre et al., 2018) et les gestes pédagogiques en classe. Par exemple, Crinon et Ferone (2018) soutiennent que les stratégies de gestion de groupe seraient impactées par des conceptions de l'enseignement (faire réussir ou faire apprendre). Hanin et al. (2020), analysant les pratiques évaluatives des jeunes enseignants, ont montré que les croyances et les pratiques étaient influencées par l'expérience personnelle de l'enseignement primaire et secondaire. Et les travaux de Wanlin et al. (2019) ont mis en évidence que les futurs enseignants n'auraient pas de vision dichotomique du métier, à savoir, d'un côté du continuum le courant socioconstructiviste et, de l'autre, le courant transmissif, mais combinent ces courants de manières plurielles.

Sur le plan de l'enseignement de l'oral, Lafontaine et Messier (2009) se sont intéressées aux représentations des enseignants du secondaire quant à l'enseignement et l'évaluation de l'oral, au Québec. Les résultats ont montré que bien que reconnaissant l'oral comme important, ils ne

parviennent pas toujours à lui donner une place en classe. Sénéchal (2012), en analysant les pratiques déclarées des enseignants québécois, constate que l'enseignement de l'écrit se fait au détriment de celui de l'oral, alors que la maitrise de l'oral est pointée comme importante. Et Ducasse et Brown (2009), dans une recherche sur les interactions orales d'étudiants universitaires en cours d'espagnol, montrent que les préoccupations des enseignants observant ces interactions sont : la communication non verbale, l'écoute interactive et la gestion des interactions. Cette étude inviterait à penser que les croyances des enseignants se focalisent davantage sur des aspects liés à la compétence à communiquer et non sur des aspects normatifs, linguistiques ou discursifs de l'oral.

La question des croyances amène aussi à se positionner relativement au savoir lui-même et au rapport que les personnes entretiennent avec celui-ci. En effet, le rapport aux savoirs est défini comme des croyances qu'un individu se constitue au fur et à mesure de la vie à propos d'un ou plusieurs savoirs (Charlot, 2020; Roosens, 2018; Therriault et al., 2017). Ces rapports se construisent depuis le plus jeune âge dans un processus dynamique entre l'individu et son environnement (familial, social, scolaire, etc.) et se matérialisent dans des processus, des produits et des situations d'enseignement (Charlot, 2020; Roosens, 2018).

Afin de pouvoir établir des portraits de formateurs quant à leurs croyances sur l'enseignement de l'oral, et de les lier au « rapport à », nous avons repris trois dimensions issues du rapport à l'écrit (e.g. Barré-De Miniac, 1996, 2000, 2002; Chartrand & Blaser, 2006) et trouvant leur pendant pour l'oral, comme cela a été soutenu tout récemment par une équipe de chercheurs de Belgique, Suisse, Québec, Canada et des Pays-Bas dans leur projet nommé ÉRO (échelle du rapport à l'oral, voir Colognesi et al., 2023). Le projet vise à valider et préciser les dimensions du rapport à l'oral. Ainsi, les trois dimensions retenues dans le cadre de notre étude sont les suivantes. Premièrement, la dimension affective qui fait écho aux émotions, aux sentiments. Elle tente de mettre à jour ce que ressent le formateur, ce qu'il éprouve par rapport à l'oral. Deuxièmement, la dimension conceptuelle renvoie à la manière dont l'individu – ici le formateur – conceptualise l'oral et son enseignement-apprentissage. Troisièmement, la dimension axiologique qui renvoie aux opinions, valeurs et attitudes du formateur par rapport à l'oral.

Dans les lignes suivantes, nous présentons nos considérations méthodologiques, en lien avec les aspects théoriques que nous venons de développer.

3. Méthodologie

Pour répondre à nos ambitions de recherche, nous avons choisi une approche qualitative. Il est à noter que cette étude s'inscrit dans les travaux du Groupe Collaboratif de l'Enseignement de l'Oral (GCEO[1]). Depuis 2018, le groupe fonctionne comme une communauté d'apprentissage interprofessionnelle. Il est constitué de 16 acteurs issus de différents terrains (enseignants du primaire, du secondaire, étudiants-enseignants, formateurs d'enseignants didacticiens ou psychopédagogues, chercheurs universitaires juniors et seniors). C'est collectivement que les membres ont participé à la conception des outils de recueils de données et aux analyses

[1] Pour obtenir de plus amples informations : https://greffe-formation.be/equipe.php?e=3

rapportées ici. Cette co-analyse réalisée par de tous les membres permet de garantir la fiabilité des résultats (Creswell et al., 2007).

3.1. Contexte de l'étude : la formation initiale en Belgique francophone

En Belgique francophone, jusqu'à présent[2], le cursus de formation des futurs instituteurs primaires est organisé en trois ans amenant à la maitrise de 13 compétences[3]. Pour ce faire, le Décret prévoit sept axes de formation (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2000) : (1) les connaissances socioculturelles, (2) socio-affectives et relationnelles, (3) disciplinaires et interdisciplinaires, (4) pédagogiques, (5) appropriation d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche, (6) le savoir-faire et finalement, (7) les activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle. Bien que chaque axe soit important et complémentaire, les axes trois et six comportent le plus d'heures au programme.

Ces sept axes montrent à voir un découpage des savoirs pour préparer des futurs enseignants au métier. Selon Desjardins et Dezutter (2009), la FIE peut être catégorisée en quatre types de cours. Il y a d'abord, des cours sur les contenus, les savoirs, ce sont les axes 1, 2, 3, 4, 5. Ensuite, les stages pratiques ainsi que des cours orientés sur l'intervention, c'est l'axe 6 auquel la didactique liée aux disciplines de l'axe 3 vient se rajouter. Finalement, des cours sur le développement professionnel sont reliés à l'axe 7 consacré à des activités macro et souvent interdisciplinaires comme organiser une réunion parents-professeurs, organiser une fête scolaire, participer à une réunion d'évaluation qui contribuent à développer l'identité du futur enseignant.

Les deux axes de formation spécifiquement dédiés à l'oral sont d'une part, les connaissances disciplinaires et interdisciplinaires avec les cours de Maitrise écrite et orale de la langue française (MEOLF-axe 3) et de Didactique du français (DF-axes 3 et 4) et, d'autre part, les connaissances socio-affectives et relationnelles avec le cours de Techniques de gestion de groupe et expression orale (TGG-axes 2 et 4).

Ceci étant dit, chaque Haute École Pédagogique (HEP) a sa propre approche-programme[4]. En effet, depuis le décret Paysage (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013), chaque HEP a revu son cursus de formation en fonction de son approche-programme. Ainsi, des UE se sont vues intégrées les unes aux autres selon une certaine cohérence (thématiques ou objectifs communs) dans certains instituts tandis qu'elles ont été disséminées dans le cursus dans d'autres. Ainsi, selon la HEP, MEOLF est associé à la recherche, au théâtre, à l'album jeunesse, à l'exposé ou est travaillé pour elle-même ou est scindé en deux (langue écrite / langue orale). DF et TGG peuvent aussi être associés à un projet comme le théâtre (comme dans une HEP de l'étude) ou se travailler pour eux-mêmes (comme dans trois HEP de l'étude).

3.2. Aspects méthodologiques pour répondre à la question 1

Pour tenter de répondre à notre première question « Quand et comment est enseigné et évalué l'oral dans la formation des enseignants du primaire de la Belgique francophone ? », les fiches

[2] La FIE en Belgique francophone vit une Réforme qui modifie le paysage de la formation des futurs enseignants. En effet, une masterisation est mise en place depuis septembre 2023 avec une codiplômation entre les Hautes Écoles Pédagogiques (HEP) et Université. Cela implique une refonte de la formation et un passage à quatre ans.

[3] Voir l'art.3 du Décret pour le détail des 13 compétences.

[4] « L'approche-programme consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions de formation. » (Raucent et al., 2016, p. 124)

d'unités d'enseignement (UE)[5] de cursus de quatre HEP[6] ont été récoltées. Cela en ciblant les cours où il est explicitement question d'oral.

Ainsi, nous sommes arrivés à cinq fiches pour l'UE *Techniques de gestion de groupe et expression orale* (TGG), 11 pour l'UE *Didactique du français* (DF) et 14 fiches pour l'UE *Maitrise écrite et orale de la langue française* (MEOLF). Cette disparité dans le nombre de fiches par UE s'explique par l'approche-programme spécifique à chaque HEP.

L'examen des documents (Creswell et al., 2007) s'est opéré en trois étapes. Premièrement, les fiches ont été lues en sous-groupes mixtes (chaque groupe était composé de chercheurs, formateurs et enseignants). Un groupe se concentrait sur une UE : MEOLF, DF ou TGG. Deuxièmement, chaque sous-groupe a tenté d'identifier les extraits (verbatims) des fiches abordant l'oral afin de les catégoriser dans un tableau à double entrée présentant en abscisses : les catégories et en ordonnées : les HEP. C'est ainsi que des données générales relatives aux cours ont été codées (catégories générales : année d'étude, dénomination de l'UE, activités d'apprentissage composant l'UE, objectifs du cours en lien avec l'oral, formateur en charge du cours). Des données plus spécifiques au statut de l'oral ont également été codées sur la base des verbatims relevés (catégories spécifiques : oral travaillé, oral enseigné qui sont expliqués dans le cadre théorique plus haut). Et, quand cela était mentionné, la catégorie « oral évalué » a été codée également. À noter que l'oral mobilisé n'a pas été codé car il n'a pas été mentionné dans les documents. Troisièmement, un partage des analyses des sous-groupes a permis de comparer les données.

Les descriptifs de cours étant parfois lacunaires ou peu explicites, pour obtenir plus d'informations ou des éclaircissements sur les fiches ECTS, une deuxième étape méthodologique s'est avérée utile : la conception de questionnaire pour mener des entretiens semi-dirigés (Blanchet & Gotman, 2015), comme expliqué dans le point suivant.

3.3. Aspects méthodologiques pour répondre à la question 2

Pour répondre à la deuxième question « Comment les croyances des formateurs peuvent-elles influencer leur enseignement de l'oral ? » et identifier ce qui fait que certains formateurs enseignent et évaluent ou non l'oral, quatre entretiens semi-directifs ont été menés auprès de formateurs des quatre institutions en lien avec les fiches analysées pour la question 1 de l'étude. Le guide d'entretien était composé de deux parties : une partie commune composée de questions identiques pour tous et une partie spécifique composée de questions différenciées en fonction de l'UE dispensée par le formateur.

[5] La fiche UE est un document légal faisant office de contrat pédagogique que tout formateur complète en début d'année académique. Elle décrit l'UE à savoir le cours. Plusieurs éléments la composent, notamment : l'intitulé de l'UE, l'année d'étude concernée, le nombre de crédits ECTS, le formateur responsable de l'UE, les compétences ciblées, les acquis d'apprentissage visés, les prérequis et les corequis à l'UE, la description des activités d'apprentissage (les contenus, les démarches, les dispositifs d'aide à la réussite, les supports obligatoires et disponibles en ligne) ainsi que les modalités d'évaluation. Une UE est tantôt composée d'une seule activité d'apprentissage (AA) tantôt de plusieurs. Cela dépend de l'approche-programme de chaque HEP.

[6] Les quatre HEP participantes à la recherche sont : la Haute École Vinci (Vinci), la Haute École Galilée (ISPG), la Haute École Libre Mosane (HELMo) et la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa). Il s'agit des quatre HEP dont sont issus les formateurs du GCEO. Aussi, ces quatre HEP sont partenaires avec l'UCLouvain dans la réforme de la FIE de 2023.

Exemple de questions pour la partie commune du guide d'entretien :

- *Quelle est la place de l'oral dans la formation ?*
- *Qu'évoque l'oral pour vous ?*
- *L'oral est-il évalué ? Si oui, comment ?*

Exemple de questions pour la partie spécifique du guide d'entretien :

- Pour TGG : *Pointez deux activités qui concernent l'oral, pouvez-vous les expliquer brièvement ?*
- Pour DF, un ensemble d'étiquettes -reprenant des extraits de pratiques déclarées de l'oral des fiches UE- étaient présentées aux formateurs avec la question suivante : *Quand et comment enseignez-vous l'oral dans vos cours, si vous le faites ?*
- Pour MEOLF : *Dans les fiches descriptives de MEOLF, nous avons constaté que l'écrit semble plus présent que l'oral, comment cela se passe-t-il dans votre cours ?*

Ainsi, bien que notre recherche s'inscrive dans un contexte plus large, pour cet article, la focale a été mise sur trois formateurs de MEOLF, choisis pour leur portrait contrasté. Cela, pour plusieurs raisons. D'abord, parce que, confirmant la littérature sur le sujet (Lafontaine & Messier, 2009; Sénéchal, 2012), l'analyse des fiches UE met en évidence que l'oral est fort présent dans le cours de MEOLF. Ensuite, parce qu'avant de nous intéresser à la didactique du français, il semblait logique d'analyser les pratiques déclarées des formateurs responsables de cours identifiés comme destinés directement aux étudiants et non à leur future profession en matière d'oral.

Les trois formateurs de MEOLF interviewés sont Isabelle, Patricia et Oscar[7]. Isabelle a 38 ans et est agrégée de l'enseignement secondaire inférieur[8]. Elle a, par la suite, obtenu, un master en Langues et lettres françaises et romanes[9]. Son expérience en enseignement secondaire inférieur et en enseignement du FLE en Italie pendant un an, l'a amenée à enseigner en HEP en Belgique francophone en tant que didacticienne du français où elle exerce depuis 2012. Patricia, âgée de 48 ans, est, quant à elle, également titulaire d'un master en Langues et lettres françaises et romanes et agrégée de l'enseignement secondaire supérieur[10]. En plus d'être didacticienne du français, en HEP, depuis 2011, elle s'est formée au théâtre. Elle est d'ailleurs comédienne et artiste. Oscar, 41 ans, est romaniste[11] et agrégé de l'enseignement secondaire supérieur aussi. Il est formé au théâtre et au journalisme. Il a enseigné le FLE à l'étranger pendant plusieurs années. Puis, il est revenu en Belgique en HEP en tant que didacticien du français pour les futurs enseignants du primaire, profession qu'il exerce depuis 2018. Le tableau 1 offre une présentation synthétique des trois formateurs interviewés.

[7] Il s'agit de prénoms d'emprunt pour garantir l'anonymat des formateurs interrogés.
[8] L'agrégation en enseignement secondaire inférieur (AESI) est le bachelier pour devenir enseignant du secondaire inférieur (pour des élèves d'environ 13 à 15 ans). Il s'étale, pour le moment, sur trois années.
[9] Le master en Langues et lettres françaises et romanes selon les orientations choisies (par exemple : orientation didactique, générale, édition et métiers du livre) donne accès à l'enseignement, au monde de l'édition, de la culture et de l'éducation permanente, au journalisme et à la communication.
[10] L'agrégation en enseignement secondaire supérieur (AESS) est la formation universitaire pour devenir enseignant du secondaire supérieur (pour des élèves d'environ 16 à 18 ans).
[11] Titulaire du master en Langues et lettres françaises et romanes

Tableau 1. Présentation des trois formateurs interviewés

*Les AFP, ateliers de formations professionnelles, sont des ateliers cogérés par un formateur-instituteur du terrain, un psychopédagogue et un didacticien. Leur visée est d'encourager le transfert de méthodologies vers la pratique en stage.

Ces trois entretiens, d'une durée de 137 minutes en tout, ont été entièrement retranscrits, ce qui correspond à 23113 mots au total. Un entretien a une durée moyenne de 45 minutes. Une analyse de contenu, toujours en sous-groupes mixtes du GCEO, y a été appliquée, en suivant les principes de L'Écuyer (1990).

Premièrement, une lecture des données a été effectuée pour avoir une vue d'ensemble du matériel et ainsi, pressentir des unités à analyser. Deuxièmement, nous avons opéré des choix afin de clarifier les unités d'analyse. Troisièmement, des catégorisations et classifications ont été réalisées selon un modèle mixte. En effet, en analysant les retranscriptions des données issues de la littérature en lien avec les rapports des formateurs à l'oral (dimensions affective, conceptuelle et axiologique expliquées plus haut) et en lien avec le statut de l'oral (oral travaillé et enseigné) ont été codées. Aussi des données ont émergé de l'analyse notamment concernant l'oral évalué, les pratiques « rêvées » des formateurs et les freins qui font obstacles à l'enseignement de l'oral en FIE. Des tableaux synthèses ont été réalisés et des verbatims emblématiques ont été extraits. Quatrièmement, des comparaisons ont été effectuées entre les propos des trois formateurs interrogés. Ce qui a permis de stabiliser les unités d'analyse. Cinquièmement, une description détaillée de chaque formateur étudié a été réalisée.

4. Résultats

Dans cette partie, les deux questions de recherche sont reprises afin d'y apporter des éléments de réponses issus de nos analyses.

4.1. Question 1 : quand et comment est enseigné l'oral dans les HEP de la Belgique francophone ?

L'analyse des fiches UE révèle que pour *Technique de gestion de groupe et Expression orale* (5 fiches UE), 4 activités sont de l'ordre de l'oral travaillé et aucune de l'oral enseigné. Pour *Didactique du français* (11 fiches UE), 4 activités d'oral travaillé et trois d'oral enseigné ont été observées. En ce qui concerne *Maitrise écrire et orale de la langue française* (14 fiches UE), 10 activités d'oral travaillé ont été repérées contre 5 d'oral enseigné. Au total, c'est 18 activités d'oral travaillé et 8 activités d'oral enseigné qui ont été recensées.

Un premier constat global est qu'il y a peu de traces de l'oral dans l'ensemble des fiches des instituts où les investigations ont été faites. En plus, dans certaines implantations, il n'y a pas du tout de mention de l'oral. Et dans les fiches analysées, l'oral est beaucoup plus annoncé comme travaillé qu'enseigné.

En effet, sur 18 des 30 fiches d'UE analysées, des traces d'un oral travaillé sont repérées, par exemple :

Pour TGG :

- *Exercices pratiques (expérimentation d'activités, jeux de rôles...).*
- *Exercices de respiration dans la prise de parole.*

Pour DF :

- Par *simulation, entrainement.*
- Par des *jeux de langage, expressions.*

Pour MEOLF :

- Par *alternance de moments de formation organisés sous forme de cours (...) et de modules de coaching et d'intervision*.
- Par *la découverte des genres oraux et l'exploitation de ceux-ci (écouter et/ou parler)* via *des activités réalisées individuellement et collectivement avec alternance de dispositifs : activité théâtrale, exposé interactif, mise en situation, travail de groupe, travail en ateliers, etc*.

Dans seulement huit des fiches analysées, il est fait mention d'un oral enseigné.

Exemples pour DF :

- Par différentes questions *Qu'est-ce que l'oralité (la communication dans toutes ses dimensions), quels sont ses objets d'enseignement ?*
- Par des *ateliers sur différents aspects de l'oral.*
- *Construire des séquences d'apprentissage s'appuyant sur le genre du conte, planifier une séquence de l'enseignement de l'oral, planifier et mettre en œuvre des activités d'apprentissage du lexique, porter un regard critique sur des séquences d'enseignement (en lien avec les matières enseignées)*.
- Par de *l'alternance théorie/pratique,* par des *structurations.*

Exemples pour MEOLF :

- Par des *approches diversifiées visant à rendre l'étudiant acteur de ses apprentissages.*
- Par une *étude, une exploration et un travail du mécanisme phonatoire.*
- Par *les principes de l'oral scriptural (enjeux, stratégies, observations et structurations)* en a*lternance d'enseignement explicite et de mises en situation.*

En TGG, sur cinq fiches analysées, quatre mentionnent travailler l'oral et aucune ne propose de l'enseigner, alors qu'*expression orale* est dans l'intitulée du cours. Autour de la DF, sur 11 fiches analysées, on trouve mention de l'oral travaillé dans quatre fiches et de l'oral enseigné, dans trois fiches. En MEOLF, sur 14 fiches analysées, dix invitent à penser que l'oral est travaillé et cinq mentionnent l'enseigner. Aucune fiche ne mentionne l'oral mobilisé.

La lecture approfondie des fiches descriptives de cours renseigne sur la manière dont est enseigné et travaillé l'oral en FIE en Belgique francophone. L'oral y est plus travaillé qu'enseigné pour les UE dédiées en partie à l'oral à savoir : TGG, DF, MEOLF. Et ce qui est travaillé n'a pas toujours fait l'objet d'un enseignement dédié dans la formation. Par exemple, des exercices de lecture vivante en DF ou des ateliers de savoir-parler en MEOLF sont prévus sans enseignement associé. De la même manière, les rares fois où l'oral est enseigné, il n'est pas travaillé. Par exemple, les dimensions de l'oral sont parfois enseignées mais non travaillées. Aussi, la mobilisation de l'oral après son enseignement n'est pas présente dans les fiches.

Concernant l'aspect évaluatif, il ressort que certains formateurs mentionnent évaluer une présentation orale, et d'autres spécifient évaluer MEOLF à l'écrit sans préciser comment. Lorsqu'il y a une épreuve intégrée englobant l'évaluation de plusieurs cours, la modalité écrite ou orale n'est pas indiquée.

4.2. Question 2 : comment les croyances des formateurs peuvent-elles influencer leur enseignement de l'oral ?

Dans cette partie, les portraits de chaque formateur de MEOLF sont présentés successivement puis comparés afin d'identifier des similitudes et des différences en suivant le cadre théorique, notamment les aspects affectif, conceptuel et axiologique.

4.2.1. Le portrait d'Isabelle

Tout d'abord, vis-à-vis de la dimension affective, Isabelle se dit non formée à l'oral et se sent en inconfort.

> *C'est quelque chose qui me parait être une ile, loin sans pont. Pour y arriver, c'est en bateau. (...) je la vois, mais je ne sais pas y aller en fait.*

> *Je ne me sens pas légitime, je n'ai pas de formation.*

Ensuite, dans la dimension conceptuelle, bien qu'elle conçoive l'oral comme une discipline importante, elle la considère comme floue et spontanée. Elle se rend compte également qu'elle priorise l'enseignement de l'écrit.

> *L'oral est quelque chose de très flou à définir.*

> *C'est quelque chose de spontané qu'on utilise tout le temps.*

> *L'urgence est mise sur l'enseignement de l'écrit.*

Aussi, dans la dimension axiologique, pour elle, l'oral, en plus de permettre d'être un orateur modèle, donne l'occasion d'interagir et de donner son avis.

> *Je pense que l'oral est un outil, une arme du citoyen.*

> *J'ouvre une petite parenthèse et je tente de les sensibiliser au fait qu'ils sont des modèles pour les enfants que donc eux-mêmes doivent parler sans faire d'erreur et clairement enfin être un exemple.*

Même si Isabelle déclare enseigner l'oral à l'aide de quelques exercices de diction (débit, intonation, etc.), essentiellement axés sur le paraverbal, l'oral au sein de son cours se fait essentiellement sous forme d'échanges spontanés et d'interventions concernant des productions écrites.

> *J'essaie de les outiller, eux, sur la connaissance de cet oral dans le sens oui, posture, rythme, débit, intonations, des exercices de diction.*

> *L'oral est présent dans les cours de manière un peu spontanée parce qu'on invite l'étudiant à prendre la parole sur l'un ou l'autre sujet, sur un avis ou un autre.*

Ceci étant dit, le manque de temps et le peu d'heures dévolues à la maitrise orale de la langue dans le cursus sont des facteurs identifiés par Isabelle comme étant des freins à la mise en place de dispositifs d'enseignement de l'oral. Le travail sur l'écrit prend beaucoup de temps et reste au cœur de ses préoccupations.

> *Parce qu'ils n'ont que 2 ans de maitrise écrite et orale de la langue et que l'urgence est mise sur l'écrit. Et parce que c'est ça, c'est sociétal, quoi. C'est l'écrit, on doit écrire sans fautes. On doit pouvoir communiquer à l'écrit correctement. C'est le, c'est le jugement. Même si… il y a quelques outsiders qui essayent de décomplexer tout ça et que je trouve ça formidable. Mais voilà, l'écrit reste primordial dans la culture francophone. Et donc, on met l'accent sur l'écrit par facilité, par manque de temps, par obligation sociétale. Or, l'oral, je pense, pourrait avoir un cours à lui tout seul.*

Elle souligne encore qu'un manque de communication et de collaboration dans l'équipe enseignante constitue également un frein, chaque enseignant prenant des initiatives, sans réelle construction d'un *continuum*.

> *On pourrait réfléchir à un parcours en termes d'écrit et d'oral… à quelque chose de plus continu parce que j'ai quand même le sentiment que malgré tout, voilà, on a chacune notre BLOC*[12] *et on avance dans notre BLOC.*

Durant l'entretien, qui l'a mise en grande réflexion, elle a cheminé. Tant et si bien qu'à la fin, elle émettait l'envie de fournir des grilles d'observation et de travailler avec l'évaluation par les pairs ainsi que de mener des activités autour du théâtre. Elle était consciente de l'importance de mieux former les étudiants aux compétences de l'oral et rêvait de la mise en place d'un cours dédié à l'oral afin d'outiller davantage les futurs enseignants durant leur formation.

> *Il faudrait un cours oral. Il faudrait un cours consacré à l'oral.*

4.2.2. Le portrait de Patricia

Sur le plan affectif, Patricia se dit en confort avec l'oral.

> *J'ai un parcours d'artiste, c'est-à-dire que j'ai été comédienne, je suis auteure et metteur en scène en théâtre jeune public principalement, et actuellement, je travaille en parallèle à l'École normale à mi-temps et en tant qu'artiste associé, auteure, metteur en scène.*

> *Je suis au courant de plein de choses et en fait, j'ai l'impression que les étudiants, ils ne savent pas. Et alors, je le mets dans mes syllabus.*

Sur le plan conceptuel, pour elle, l'oral s'enseigne et s'évalue surtout au niveau du corps et de la voix, à savoir ici aussi des dimensions paraverbales et non verbales.

> *Comment est-ce qu'on outille déjà l'étudiant par rapport à lui-même face à une classe ? Et là, c'est vraiment une histoire de technique, mais qui est nécessaire et qui demande de l'entrainement. Je parle vraiment d'occupation d'espace, de placement de voix, de modulations de la voix, de comment être physiquement, corporellement*

[12] Le BLOC est l'année d'étude de l'étudiant au sein d'un cursus de formation, ici un baccalauréat de trois ans.

> *devant un groupe, comment utiliser tout cela pour favoriser la communication ? (…) c'est vraiment un pan qui me parait essentiel.*
>
> *Et puis, il y a l'autre pan qui est, qui, là, est énorme et qui donne énormément de possibilités, à savoir comment enseigner l'oral auprès d'élèves. Et je pense qu'on a tous été confrontés plus jeunes au fait qu'on est évalués oralement alors qu'on ne nous apprend pas.*

Sur le plan axiologique, l'oral est important pour elle. Il est tant un vecteur de jugement social permettant de se faire voir autrement qu'un moyen de communiquer des émotions.

> *C'est juste que tout à coup, on voit la personne complètement différemment, ça lui donne confiance en elle. Ce qui fait que, comme le professeur et les autres enseignants qui sont venus voir le spectacle regardent aussi la personne autrement et du coup, ça a un impact sur sa scolarité globale qui est différente.*

Aussi, pour cette formatrice, l'oral sert à appliquer des techniques apprises, un peu comme au théâtre.

> *Pour le cours de maitrise de la langue orale, il y a quand même des parties un peu techniques que j'essaie de rendre ludiques quand même, mais qui sont là, c'est-à-dire la voix, l'articulation, le corps. Je fais référence à des documents ou des livres liés à ça. Pour l'articulation, je mets vraiment des exercices purs dedans, qu'on fait en cours (…). Pour la voix, j'explique comment on place la voix, comment ça fonctionne en fait vraiment physiquement.*

Elle insiste sur le fait que l'oral doit être enseigné aux étudiants avant de pouvoir être évalué et, va même plus loin, en soulignant l'importance de faire connaitre et vivre les différents genres oraux, par exemple, le théâtre, sa passion.

> *D'ailleurs, j'avais une fiche d'évaluation de mon fils d'une enseignante qui évaluait sa voix, sa diction, alors qu'on ne lui avait jamais appris.*
>
> *C'est important de les mettre vraiment dans les conditions de vivre le projet théâtre jusqu'au bout, de sortir de l'aspect scolaire et de voir ce que ça peut être d'enthousiasmant.*

Les freins identifiés par Patricia pour enseigner l'oral sont le manque de temps pour enseigner l'oral, la complexité de l'objet oral, la mise en danger qu'il constitue pour les étudiants, mais aussi de croire que la maitrise de l'oral est l'apanage de certaines personnes.

> *Je me dis que l'oral, c'est tellement, tu te mets tellement en danger, que si tu ne mets pas d'abord le plaisir par rapport à ce qu'on fait, on peut aller à la catastrophe.*
>
> *L'oralité, en général, ça reste quelque chose qu'on sait faire ou pas faire et qu'on n'apprend pas.*

En outre, elle rêverait d'enseigner cette discipline en faisant plus d'activités théâtrales et aussi via les différents genres oraux. Aussi, développer une didactique du français intégrant l'oral semble important pour elle.

4.2.3. Le portrait d'Oscar

La dimension affective d'Oscar est empreinte à la fois de confort et de réactivité. En effet, le peu de temps consacré à l'oral en HEP, est un élément qui génère un malaise en lui.

> *En tout cas, je constate que dans le cours de MOLF[13], on ne fait pas au primaire. Enfin, moi, j'avais l'intention de le faire, mais je ne trouve pas dans le cours tel qu'il existe actuellement. Je ne trouve pas le moment de le faire et je ne pense pas que ce soit fait ailleurs de manière explicite, en tout cas. (…) moi, ça m'embête beaucoup parce que je pense que je leur rendrai service en le faisant, mais j'ai juste pas l'occasion.*

Sa dimension conceptuelle à l'oral est complexe, il le voit dans ses différents genres et dimensions comme un objet à enseigner, à corriger et à évaluer. Aussi, selon lui, l'oral fait partie de la didactique du français.

> *L'oral, c'est un objet, c'est quand même une partie du programme. Ils vont devoir enseigner plein de compétences de l'oral.*
>
> *Il s'appelle XXX[14], un Québécois, un didacticien québécois qui propose de distinguer dans le réel une compétence linguistique, une compétence discursive, une compétence communicative et des tas de petits critères.*
>
> *Mais avant de l'évaluer, il faut l'enseigner.*
>
> *On aborde aussi l'oral par la question des genres oraux.*

Dans sa dimension axiologique, Oscar déclare que l'oral est important, voire essentiel, utile pour la vie et sous-estimé.

> *C'est un objet qui est vraiment transversal à la fois dans le métier d'instituteur, mais aussi dans la formation et en fait, dans toutes les langues, en tout cas dans énormément de domaines de la vie et avec un impact sur lequel on a peu de maitrise. Je ne dis pas qu'on n'a pas de maitrise sur l'oral, mais l'image que l'oral donne de nous.*

Oscar a développé un enseignement de l'oral articulé sur les trois années de formation en multipliant les portes d'entrée (en BLOC1 : la lecture d'album de jeunesse, l'exposé, les différentes dimensions de l'oral ; en poursuite d'études : le théâtre, la didactique de l'oral, les genres oraux ; en année diplômante : apprentissage de la lecture-écriture et de la conscience phonémique) et propose des évaluations formatives variées avec grilles critériées coconstruites avec les futurs enseignants.

Pour lui, les étudiants sont évalués explicitement et implicitement sur les compétences en lien avec l'oral.

> *Un ensemble de compétences liées au métier d'étudiant. (…) c'est quand même par-là que passent toute une partie de leur évaluation. On les évalue beaucoup là-dessus, de*

[13] Il s'agit de l'UE Maitrise orale de la langue française propre à certaines HEP.
[14] Nom anonymisé.

> *manière explicite, justement dans la défense de TFE[15] et pour les travaux présentés, mais aussi de manière implicite dans la forme, je pense que c'est difficile, en tant que prof, de ne pas avoir des impressions sur les étudiants quand même dans les interactions informelles.*

On sent aussi une tension très présente chez lui dans le fait que l'on évalue des éléments que l'on n'a pas enseignés.

> *C'est très problématique qu'on ne les forme pas à des exposés sur lesquels on va les évaluer, à des techniques sur lesquelles on va les évaluer.*

C'est pour cette raison que, dans l'idée d'améliorer la formation des enseignants, il aimerait consacrer un peu de temps à préparer les étudiants au genre oral de l'exposé. Il rêverait aussi de davantage développer les compétences à communiquer et comprendre un message, ainsi que d'une didactique du français intégrant davantage l'oral. Tout comme, il aimerait coconstruire avec les futurs enseignants une grille critériée intégrant les dimensions de l'oral.

Cela malgré, les freins inhérents au contexte de formation (manque de temps, division des cours) et à la discipline (priorité mise sur l'écrit, complexité de l'oral, la peur liée à cet objet d'apprentissage, la croyance que l'oral est un talent inné, implicite).

> *Et puis, je dirais que l'oral intervient un peu plic-ploc dans dans… d'autres cours. Bon (…), mais vraiment de manière, je dirais oui, un peu diagonale et peut-être un peu même, implicite parfois.*

> *C'est un savoir-faire qui est le plus souvent enseigné de manière complètement implicite.*

> *C'est comme si les gens n'avaient pas conscience du fait que ça s'enseigne. Et donc, en fait, c'est une certaine fatalité, quoi. C'est la fatalité face aux compétences. C'est un peu l'inverse de l'enseignement, quand même.*

4.2.4. Quels liens et différences entre ces trois portraits ?

Le tableau 2 offre une vue synthétique des résultats relatifs aux trois formateurs analysés, relativement aux dimensions du rapport à l'oral, aux pratiques des formateurs et aux freins pour leur mise en place. Comme mentionné *supra*, eu égard au fait que les croyances peuvent influencer les pratiques, introduire les dimensions du rapport à l'oral, en premier, dans le tableau, permet d'être au cœur du système des représentations des formateurs. En effet, les pratiques déclarées et rêvées ainsi que les freins, peuvent être reliés, aux croyances propres à chaque formateur. C'est pour cela qu'ils viennent à la fin du tableau.

[15] Il s'agit du travail de fin d'étude (TFE) qui couronne le cursus de l'étudiant. Le Décret (2000) l'envisage comme « une production écrite personnelle et originale par laquelle l'étudiant de troisième année utilise ses acquis dans le cadre particulier du sujet qu'il a choisi de développer et de la recherche qu'il mène à ce propos. Il donne lieu à une présentation orale. » (art. 15.)

Tableau 2. Vue synthétique du portrait des trois formateurs suite aux entretiens semi-dirigés

Qu'est-ce qui fait que tous les trois, romanistes[16] de formation et considérant l'oral comme important, déclarent avoir développé des pratiques différentes concernant l'enseignement de l'oral ? Qu'est-ce qui explique qu'Isabelle ait développé au cours de sa formation et sa carrière un rapport relativement distant à l'oral l'amenant à privilégier l'écrit ; que Patricia et Oscar se sentent tous les deux en confort avec ce contenu, mais que leurs pratiques diffèrent, l'un étant axé sur le corps et la voix et l'autre, sur les genres et dimensions de l'oral, l'intégrant à la didactique du français ? Le point suivant essaiera d'apporter des éléments de réponses à ces questions.

4.3. Essais de mise en lien entre les deux volets de l'étude

Nous identifions ici des éléments de réponses dans l'histoire des trois formateurs interrogés et dans leur fiche UE respective pouvant expliquer leurs pratiques de travail/formation de/à l'oral.

Isabelle, dans sa fiche UE de MEOLF, renseignait qu'elle travaillait l'oral en vue de préparer les étudiants au TFE. Néanmoins, lors de l'interview, elle déplore ne pas encore avoir développé des pratiques liées à l'enseignement de l'oral alors qu'elle évalue les présentations orales des étudiants à l'examen. Cela peut s'expliquer, d'une part, par un rapport à l'oral fragile et d'autre part, par les freins qu'elle soulève à savoir : le manque de temps, la priorisation de l'écrit, le manque d'échange avec ses collègues et le défi que constitue l'oral.

> *L'oral est quelque chose de très flou à définir. C'est quelque chose de spontané qu'on utilise tout le temps. L'urgence est mise sur l'enseignement de l'écrit. Parce qu'ils n'ont que 2 ans de maitrise écrite et orale de la langue et que l'urgence est mise sur l'écrit. Et parce que c'est ça, c'est sociétal, quoi. C'est l'écrit, on doit écrire sans fautes. On doit pouvoir communiquer à l'écrit correctement.*

Aussi, durant son propre parcours, elle n'a pas été formée à l'oral.

Patricia a développé un enseignement de l'oral dans les dimension paraverbales et non verbales qu'on suppose inspiré de sa passion pour le théâtre. Cela peut s'expliquer par son rapport à l'oral qui est positif, confortable et coloré par les activités théâtrales.

> *J'ai un parcours d'artiste, c'est-à-dire que j'ai été comédienne, je suis auteure et metteur en scène en théâtre jeune public principalement, et actuellement, je travaille en parallèle à l'École normale à mi-temps et en tant qu'artiste associée, auteure, metteur en scène.*

Elle est donc encline à enseigner l'oral et à l'évaluer. Ce qui était déjà annoncé dans sa fiche UE de MEOLF.

[16] Détenteurs d'un master en Langues et lettres françaises et romanes.

> *Je fais référence à des documents ou des livres liés à la maitrise de la langue orale. Par contre, le cours est extrêmement pratique, c'est-à-dire que je les fais travailler tout en faisant moi-même aussi.*

Les freins qu'elle identifie lors de l'entretien sont le manque de temps, l'étalement des cours, la complexité de l'oral, la mise en danger pour l'étudiant.

Oscar, alors qu'il ne mentionne pas enseigner l'oral sur sa fiche UE de MEOLF, déclare, lors de l'entretien, avoir développé un enseignement de l'oral sur les trois années de formation et avoir initié les prémisses d'une didactique du français intégrant l'oral. Cela peut s'expliquer par sa vision claire de la complexité de l'oral et son rapport positif à cette discipline.

> *L'oral, c'est un objet, c'est quand même une partie du programme. Ils vont devoir enseigner plein de compétences de l'oral. (…) Mais avant de l'évaluer, il faut l'enseigner. C'est comme si les gens n'avaient pas conscience du fait que ça s'enseigne.*

> *C'est très problématique qu'on ne les forme pas à des exposés sur lesquels on va les évaluer, à des techniques sur lesquelles on va les évaluer.*

Il semblerait donc que l'enseignement de l'oral soit orienté par les croyances des formateurs et leur rapport à l'oral dans les différentes dimensions considérées.

5. Discussion et perspectives

L'objectif de notre étude était double : d'une part, comprendre quand et comment les formateurs enseignent et évaluent l'oral en HEP, et, d'autre part, réaliser des portraits de formateurs pour comprendre les pratiques. Pour cela, tout d'abord, les fiches descriptives de cours dédiées à l'oral de quatre HEP ont été analysées. Ensuite, des entretiens ont été menés auprès de formateurs responsables du cours de *Maitrise écrite et orale de la langue française*.

Dans les HEP de l'étude, et à l'instar de la situation observée dans d'autres pays francophones, l'oral semble plus travaillé (Dupont & Grandaty, 2020) qu'enseigné (Dolz & Schneuwly, 1998; Lentz, 2009; Plane & Garcia-Debanc, 2007; Plessis-Bélair et al., 2017) et il n'y a pas d'information dans les documents analysées de sa mobilisation. Même si l'étude est exploratoire, cela vient confirmer la littérature sur le sujet (Soucy & Dumais, 2022). En effet, plusieurs auteurs (Lafontaine & Messier, 2009; Sénéchal, 2012) identifient que l'oral même s'il est perçu comme important aux yeux des formateurs, n'est pas pour autant enseigné. Les UE dédiées à l'oral dans le programme de formation des futurs instituteurs en Belgique francophone (que ce soit TGG, DF ou MEOLF) exerceraient la compétence à communiquer oralement plus qu'elles ne l'enseigneraient dans ses différents genres et dimensions. En effet, des exercices de lecture vivante et des ateliers en savoir-parler sont prévus sans qu'il ne soit fait mention d'un enseignement préalable. En TGG (Techniques de gestion de groupe et expression orale), qui est un cours en partie dédié à l'expression orale, on ne retrouve aucune mention d'un oral enseigné dans les fiches UE.

En ce qui concerne MEOLF, l'UE sur laquelle on a mis la focale, au niveau de la formation des formateurs, avoir un master en Langues et lettres françaises et romanes pourrait être une clé, mais cela ne semble pas garantir que les formateurs vont enseigner l'oral. Le diplôme ne semble pas constituer, à lui seul, un facteur suffisant. De la même manière, être formé au théâtre pourrait ouvrir vers la dimension paraverbale et non verbale de l'oral, comme pour Patricia. Or,

ce bagage ne mènerait pas, *de facto*, à un enseignement et une exercisation de l'oral dans toutes ses dimensions et tous ses genres. Le manque de formation dédiée au développement de la compétence orale dans toutes ses dimensions influencerait les pratiques d'enseignement de l'oral chez les trois formateurs à l'étude, ce qui confirme l'étude de Dupont et Grandaty (2016).

Concernant les croyances des formateurs et leur rapport à l'oral (Colognesi et al., 2023), tout d'abord, au niveau affectif, une pensée limitante pourrait être de se sentir incompétent à enseigner l'oral. Alors qu'à l'inverse, se sentir « en confort » avec l'oral peut encourager à l'enseigner. Croire en son efficacité personnelle (Dobrica-Tudor & Théorêt, 2018) semble être porteur dans l'enseignement de l'oral.

Ensuite, le fait de considérer le concept de l'oral (dimension conceptuelle) dans ses différentes composantes influencerait positivement les pratiques des formateurs interrogés. En outre, considérer l'enseignement de l'oral comme important (dimension axiologique) constitue une base essentielle, mais ne serait pas un facteur suffisant pour expliquer les différences dans les pratiques déclarées des formateurs.

Dès lors, il semblerait que pour guider positivement les pratiques des formateurs à l'enseignement de l'oral et contrer les freins recensés (surcharge du cursus et priorité mise sur l'écrit, complexité/méconnaissance de l'oral, étalement de l'oral dans le programme, manque de concertation entre collègues), une formation des formateurs à l'oral pourrait constituer un premier levier. Cette formation, pour bien faire, inviterait les formateurs à développer leur rapport à l'oral dans ses dimensions affective (être en confort, se sentir compétent), conceptuelle (les dimensions et genres de l'oral) et axiologique (le sens et l'utilité). Un second levier serait de profiter de la réforme de FIE pour revoir les essentiels de formation en y intégrant l'oral comme outil et objet d'apprentissage tout en pensant son évaluation.

Cette étude exploratoire invite à définir les objets et lieux de cet enseignement-apprentissage selon une approche-programme, car il apparait que le travail sur la compétence à communiquer oralement est dilué dans le cursus. De plus, cela pourrait renforcer les pratiques des futurs enseignants. En effet, ayant développé la compétence orale en HEP, ils pourraient être amenés à transposer, par isomorphisme (Faulx & Danse, 2015), ces pratiques en stage et aussi, dans leurs classes futures ouvrant la porte à un enseignement de l'oral.

Limites et prolongements

Il s'agit d'une étude qualitative exploratoire qui a des limites. Nous en avons ciblé trois. Premièrement il n'y a que trois UE étudiées, et plus spécifiquement MEOLF. Nous allons nous atteler à analyser les UE TGG et DF et aussi à en investiguer d'autres comme par exemple les *Ateliers de Formation Professionnelle* dédiés à l'oral -s'ils existent mais aussi, les pratiques en stage et les temps de coévaluation entre formateurs et étudiants (Colognesi et al., 2020; Maes et al., 2020). Deuxièmement, il est difficile de cerner distinctement dans les fiches UE, les cours ciblés par notre recherche. Ils sont à certains moments intégrés et à d'autres moments étalés dans le cursus, cela est inhérent à l'approche-programme de chaque HEP, ce qui complexifie le travail d'indentification. Troisièmement, seulement trois formateurs ont été considérés ici, ce qui ne nous permet en aucun cas de généraliser nos résultats. Une étude sur un plus grand échantillon intégrant d'autres cours dédiés à l'oral est une piste pour nos travaux ultérieurs. Quatrièmement, permettre aux participants de revenir sur les croyances identifiées à l'issue de la recherche permettrait de les confirmer, infirmer ou nuancer. Cinquièmement, il serait également intéressant de prolonger la réflexion avec de futures études portant sur la formation

à l'oral dans la réforme de la FIE, sur les retombées pour les futurs enseignants ainsi que pour les élèves qui leur sont confiés en stage.

Conclusion

On le voit, former les futurs enseignants du primaire à l'enseignement-apprentissage de l'oral, c'est également interroger le rapport qu'ont leurs formateurs à une discipline dont les contours, les objets, les enjeux, et même la légitimité se présentent de façon protéiforme. Si la porte d'entrée de certains genres oraux semble trouver dans la formation initiale un terrain d'exploration propice, nombre de pratiques orales attendues ou pratiquées dans le cadre scolaire restent non médiatisées, tant pour les formateurs que pour les futurs enseignants, et partant, pour les élèves.

Qu'il s'agisse des informations présentes dans les fiches UE ou des croyances et attitudes des enseignants titulaires des cours vis-à-vis de l'oral, on observe que l'objet même "oral" reste soumis à la fois à une relative méconnaissance (du moins dans ses composantes multiples) et à une forme de "dilution" au sein du cursus de formation, qui la dessert contrairement à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, davantage déclaré et identifié.

Ainsi, lorsque les formateurs déclarent enseigner l'oral, on constate bien souvent qu'ils n'évoquent que l'une ou l'autre composante de l'oral (essentiellement les composantes non verbales et paraverbales, dont l'évaluation par indicateurs semble mieux connue), ou font référence à des critères non définis. Les pratiques déclarées de formation ne sont pas en adéquation avec celles évaluées ou même avec les intentions et la manière dont s'organise le dispositif de formation.

Il résulte de nos deux explorations que la formation des futurs enseignants à la compétence à communiquer oralement est diluée dans les unités d'enseignement et floue dans ses objets d'apprentissage, d'évaluation, de formation. Et si le sentiment d'efficacité personnelle du formateur est un levier indispensable, sa capacité conceptuelle à découper les objets de l'oral, fondamentale au déploiement d'une véritable didactique, mérite d'être interrogée.

Aussi, une perspective isomorphique souhaitable, il semble que réfléchir les objets d'enseignement-apprentissage de l'oral auprès des formateurs s'impose comme un point de départ nécessaire à une transposition progressive desdits objets dans les classes. Définir l'oral, en identifier les contours, les objets, les caractéristiques. Développer des approches pragmatiques, génériques ou de conduites discursives, en somme découper son apprentissage et proposer des séances dédiées aux dimensions mises en avant au sein de ce découpage ne peuvent que servir la progression des étudiants et la légitimité de l'objet.

Il y a dès lors tout intérêt à s'emparer de cette réforme de la formation initiale pour, d'une part, sensibiliser l'ensemble des enseignants des HEP à la dimension transversale de l'oral pratiqué, et, d'autre part, formaliser une didactique spécifique, dont le développement contribuera à faire de la compétence à communiquer oralement un réel objet d'enseignement-apprentissage. Et ceci tant auprès des futurs enseignants, et en aval de leurs futurs élèves, qu'en amont, du côté de leurs propres formateurs.

Références

Barré-De Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck université. http://catalogue-editions.ens-lyon.fr/fr/livre/?GCOI=29021100032420&fa=author&Person_ID=6201

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Presses universitaires du Septentrion. https://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100165730&fa=author&person_id=7823

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, *113*(1), 29-40. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2e édition). Armand Colin.

Boraita, F., & Crahay, M. (2013). Les croyances des futurs enseignants : Est-il possible de les faire évoluer en cours de formation initiales et, si oui, comment ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *183*, Article 183. https://doi.org/10.4000/rfp.4186

Boyer, P., Messier, G., Dumais, C., & Viola, S. (2018). Le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec au regard du développement de la compétence à communiquer oralement : Premiers résultats d'une étude longitudinale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *34*(3), Article 3. https://doi.org/10.4000/ripes.1717

Cadet, L., & Pegaz Paquet, A. (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, *195*(4), 3-8. https://doi.org/10.3917/lfa.195.0003

Campbell, R. (2011). The Power of the Listening Ear. *English Journal*, *100*(5), 66-70.

Charlot, B. (2020). Le rapport au savoir. In J. Bourdon & C. Thelot (Éds.), *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives* (p. 17-34). CNRS Éditions. http://books.openedition.org/editionscnrs/31266

Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : Prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (p. 179-194). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/analyses-des-objets-enseignes--9782804152437-page-179.htm

Colognesi, S. (2019). Préface. In K. Sénéchal, C. Dumais, & R. Bergeron, *Didactique de l'oral : De la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (Peisaj, p. 7-10).

Colognesi, S., Coppe, T., & Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, *128*(104141).

Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). *Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire* (p. 177-199).

Colognesi, S., Maes, O., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Une recherche collaborative visant à interroger un dispositif de coévaluation des stages en formation à l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, *43*(1), 7-31. https://doi.org/10.7202/1076964ar

Colognesi, S., Sénéchal, K., Gagnon, R., Dupont, P., Dumais, C., Deschepper, C. & Coppe, T. (2023). ÉRO : vers une Échelle du Rapport à l'Oral des (futures) personnes enseignantes : les

fondements d'un construit hypothétique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *25*(2), 126–149. https://doi.org/10.7202/1108189ar

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, *172*, 85-129.

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs : Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, *35*(2), 236-264. https://doi.org/10.1177/0011000006287390

Crinon, J., & Ferone, G. (2018). *Savoirs et conceptions professionnelles des enseignants*.

De Lièvre, B., Kahn, S., & Delarue-Breton, C. (2018). Les enseignants et leur métier : Entre doxas et incertitudes. *Education & Formation*, *e-310*.

Deschepper, C. (2021). Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. *e-JIREF*, *7*(2), Article 2.

Desjardins, J., & Dezutter, O. (2009). *Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : Regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois*. *32*, 873-902.

Dobrica-Tudor, V., & Théorêt, M. (2018, septembre 17). *Le bien-être pédagogique chez les enseignants du secondaire*. https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/17/viorica-dobrica-tudor-et-manon-theoret-le-bien-etre-pedagogique-chez-les-enseignants-du-secondaire/

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. ESF Sciences humaines. https://www.esf-scienceshumaines.fr/education/226-pour-un-enseignement-de-l-oral.html

Ducasse, A., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals : Raters' orientation to interaction. *Language Testing - LANG TEST*, *26*, 423-443. https://doi.org/10.1177/0265532209104669

Dupont, P., & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *54*, Article 54.

Dupont, P., & Grandaty, M. (2019). Les outils " designés " interfaces didactiques entre savoir et compétence. In P. Dupont, P. Buznic-Bourgacq, & M.-F. Camus, *Compétences et Savoirs pour enseigner et pour apprendre Controverses, compromis ou compromissions ?* L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.dupon.2019.01.0027

Dupont, P., & Grandaty, M. (2020). Le débat : Perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné. *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, *73*, 153-172.

Faugeron, C. (1970). Rokeach Milton, Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change. *Revue française de sociologie*, *11*(3), 434-435.

Faulx, D., & Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* De Boeck.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents.* Moniteur belge. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_005.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. Moniteur belge. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39681_029.pdf

Gagnon, R., de Pietro, J.-F., & Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques. In *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur. http://books.openedition.org/pun/6477

Gagnon, R., Hauser, S., Guillemin, S., & Bourdages, R. (2021). *L'enseignement de l'oral au primaire en Suisse romande et en Suisse alémanique.* https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5181

Girardet, C. (2020). Origines et évolutions des croyances et pratiques des enseignant(e)s de la formation professionnelle en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 135-143. https://doi.org/10.4000/ries.9633

Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A.-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2022). Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence. *International Journal of Educational Research*, *115*, 102039. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102039

Hanin, V., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). *Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser.* https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A211256/datastreams

Keen, E. O. (2012). *Talk About Understanding : Repenser la conversation en classe pour améliorer la compréhension* (Illustrated edition). Heinemann.

Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, *34*, 119. https://doi.org/10.7202/038722ar

Le Cunff, C., & Jourdain, P. (Éds.). (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire* (Hachette Education). Hachette Education : IUFM de Créteil.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi.* (Presses de l'Université du Québec). Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/methodologie-analyse-developpementale-contenu-1066.html

Lentz, F. (2009). L'oral, pour se dire : Remarques sur la communication orale dans les apprentissages en français en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *21*(1-2), 211-227. https://doi.org/10.7202/045329ar

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education*, *42*(2).

Niklas-Salminen, A. (2013). Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget. In *Création poétique chez l'enfant* (p. 131-144). Presses universitaires de Provence. http://books.openedition.org/pup/754

Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : La didactique face à ses questions. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, *169-170*, Article 169-170. https://doi.org/10.4000/pratiques.3115

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Perez-Roux, T. (2001). *Des processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive : Entre appartenance au groupe, expériences professionnelles singulières et recompositions identitaires à l'échelle du temps* [These de doctorat, Nantes]. https://www.theses.fr/2001NANT3027

Plane, S. (2015, août 31). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques*. https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/

Plane, S., & Garcia-Debanc, C. (2007). L'oral : Un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue étrangère. *La Lettre de l'AIRDF*, *40*(1), 20-25. https://doi.org/10.3406/airdf.2007.1732

Plessis-Bélair, G., Buors, P., & Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12e année en milieu franco-manitobain. In C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin, & C. Lavoie, *L'oral et son enseignement : Pluralité des contextes linguistiques*. Editions Peisaj.

Raucent, B., Bosschaert, V., Bouvy, T., Catinus, N., Delhaye, C., Docq, F., Hamonic, E., Hospel, V., Kerpelt, B., Kleinen, S., Kruyts, N., Lebrun, M., Lecoq, J., Malcourant, E., Warnier, L., & Wouters, P. (2016). *Carnet de l'Enseignant. Voyage en pédagogie universitaire*. LLL (Louvain Learning Lab, Université catholique de Louvain). https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/344

Roosens, B. (2018). *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs. La chasse est ouverte!* https://www.changement-egalite.be/Rapports-au-savoir-sens-de-l

Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois*. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23226

Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R. (2019). *Didactique de l'oral : De la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. https://app.box.com/s/be32vbrb12qr8zoqekxqvk3rs9daxphz

Soucy, E., & Dumais, C. (2022). Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : Portrait de deux enseignantes du primaire. *e-Jiref*, *8(2)*, 89-109.

Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., & Vincent, V. (2017). Introduction. La « circulation » du rapport au(x) savoir(s) entre l'enseignant et l'apprenant : Une piste encore peu explorée…. In *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant* (p. 7-20). De Boeck Supérieur. https://www.cairn.info/rapport-aux-savoirs-de-l-enseignant--9782807313361-page-7.htm

Therriault, G., Fortier, S., & Baillet, D. (2020). *Mise en perspective des concepts de rapport aux savoirs et de croyances épistémologiques : Une illustration à partir de recherches menées auprès d'étudiants universitaires*. 2241-1402.

Tricot, A., & Roussel, S. (2016). Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? Une contribution évolutionniste. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *36*, Article 36. https://doi.org/10.4000/dse.1380

Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : Un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-Jiref*, *1*, 103-121.

Vause, A. (2009). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*. 34.

Vega, M. (2014). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : Étude de cas de deux enseignants de français de 3e secondaire*. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11286

Vinatier, I., & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, *39*(1), 137-170.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C., & Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : Quelles sont les pratiques déclarées efficaces ? *Language and Literacy*, *17*, 73. https://doi.org/10.20360/G26C7S

Wanlin, P., Laflotte, L., & Crahay, M. (2019). Enseignants en formation : Croyances épistémiques et conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. *Recherche & Formation*, *n° 90*(1), 119-134.

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B., & Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : Points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, *43*(3), 1-37. https://doi.org/10.7202/1083006ar

Tableau 1. Présentation des trois formateurs interviewés

Noms	Âge (…ans)	Ancienneté (en HEP depuis…)	Formations	UE dispensées	Expériences
Isabelle	38	2012	- AESI - Master en Langues et lettres françaises et romanes	DF MEOLF AFP*	- Enseignement secondaire inférieur - Enseignement du FLE à l'étranger
Patricia	48	2011	- Master en Langues et lettres françaises et romanes - AESS - Formation théâtrale	DF MEOLF AFP	Comédienne, artiste
Oscar	41	2018	- Master en Langues et lettres françaises et romanes - AESS - Formation théâtrale - Formation en journalisme	DF MEOLF AFP	Enseignement du FLE à l'étranger

Tableau 2. Vue synthétique du portrait des trois formateurs suite aux entretiens semi-dirigés

		Isabelle	**Patricia**	**Oscar**
Dimension affective	Confort		x	x
	Réactivité - frustration			x
Dimension conceptuelle	Flou	x		
	Complexe	x		x
	Ça s'enseigne, ça s'évalue		x	x
	Passe par le corps, la voix		x	
	Lié au talent	x		x (dans la conscience collective)
Dimension axiologique	Important	x	x	xxx
Oral travaillé, enseigné, évalué (pratiques déclarées) et pratiques rêvées		Évaluation en juin	**Pratiques déclarées et rêvées** Enseignement par le théâtre	**Pratiques déclarées et rêvées** Enseignement de l'oral (dimensions, genres, didactique)
Freins déclarés pour eux-mêmes et pour tout formateur	Temps	x	x	x
	Fragmentation des UE		x	x
	Priorité à l'écrit	x		x (dans la conscience collective)
	Complexité et méconnaissance de l'oral	x	x	x
	Manque de concertation entre collègues	x		
	Mise en danger	x (pour soi, pour les étudiants)	x (pour les étudiants)	x (pour les étudiants)