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

# *Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire*

Stéphane COLOGNESI
Université Catholique de Louvain et Haute École Vinci
Joaquim DOLZ
Université de Genève

Cette contribution s'inscrit dans le champ de la formation des enseignants. Notre visée est de rendre compte des effets d'un module de formation mis en place pour des étudiants de BAC 3 instituteurs primaires[1] en Fédération Wallonie Bruxelles. Un des objectifs du module est de rendre les futurs enseignants capables de produire des dispositifs didactiques pour travailler l'oral avec leurs élèves.

Notre ambition est, d'une part, de décrire le dispositif et sa mise en place, afin de montrer comment les étudiants sont conduits à intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles, et, d'autre part, d'identifier les effets de ce module de formation sur les étudiants, mais aussi sur les élèves avec lesquels ils travaillent. Les questions de recherche auxquelles nous essayons de répondre sont les suivantes : comment un dispositif de formation peut-il intégrer un travail d'ingénierie didactique novateur ? Quel est l'impact de ce dispositif pour les étudiants en cours de formation et pour les élèves participant à l'expérience ?

L'activité de formation proposée est innovante dans le sens où elle place les étudiants dans plusieurs postures, dont celles de concepteur d'un scénario à expérimenter et de chercheur. Elle a été conçue pour répondre aux préoccupations des enseignants qui peinent à mettre en place un enseignement de l'oral (Nonnon, 2011), dans un contexte où, historiquement, l'enseignement du français, y compris l'enseignement

---

1 En Belgique, la formation des enseignants du primaire est organisée en trois ans, en Haute École pédagogique. Il s'agit donc ici d'étudiants de dernière année.

de l'oral, a été traditionnellement centré sur l'écrit (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007).

En Belgique, l'enseignement de l'oral couvre les dimensions relatives au Savoir Parler, au Savoir Écouter et aux relations entre ces derniers. Le curriculum est organisé en *Socles de Compétences* (2005) et met de l'avant quatre objectifs : (1) orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication ; (2) élaborer des significations ; (3) assurer et dégager l'organisation et la cohérence d'un message en fonction de la situation communicationnelle ; (4) utiliser et identifier les moyens non verbaux.

Quand on questionne les pratiques destinées à permettre aux élèves de maitriser lesdites habiletés en Savoir Parler (voir, entre autres, Colognesi et Deschepper, 2015), on constate que les activités proposées sont soit des projets de grande envergure (par exemple, la préparation d'une pièce de théâtre complète), bénéfiques aux apprentissages oraux, mais vécus comme chronophages par les enseignants qui ne les mettent donc pas souvent en place, soit des activités fonctionnelles (expression de son humeur, interventions en conseil de classe, etc.), soit encore des activités « classiques » (récitation, conférence, etc.). La satisfaction des enseignants est donc mitigée. Nous constatons une préparation limitée et peu de balises pour organiser la progression des apprentissages. Ceci ne facilite pas un retour sur les productions ni une « ré-oralisation » de la prestation : le premier jet est directement évalué, sans critères ou avec des critères trop détaillés (Lafontaine et Messier, 2009).

En ce qui concerne le Savoir Écouter, on constate que les capacités d'écoute sont fréquemment sollicitées, notamment au profit d'autres disciplines (comme l'écoute d'une émission sur les Gaulois pour la leçon d'histoire). Cependant, c'est dans une très large mesure une logique du questionnaire – centré essentiellement sur le contenu explicite – qui prédomine et qui, en quelque sorte, tient lieu d'enseignement, sans que soient travaillées des stratégies permettant à l'élève d'être efficace dans les tâches d'écoute.

Pour répondre à ces constats relevés par la majorité de chercheurs en didactique de l'oral, un dispositif de formation des étudiants, futurs instituteurs primaires, a été mis en place afin d'intégrer l'enseignement de l'oral dans leurs pratiques professionnelles. Dans la suite du texte, nous examinons la place de l'oral dans cette formation, les balises théoriques mobilisées pour concevoir le dispositif, les choix questions méthodologiques pour répondre aux questions de recherche et nous présentons les principaux résultats de notre étude.

## LA PLACE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL : UN ENJEU POUR LA FORMATION DES ÉTUDIANTS

Plane (2015), à la suite d'autres auteurs, affirme que le terme « oral » est utilisé pour désigner en même temps des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage. Il est donc important, dans la formation, de clarifier l'écart entre ces différents statuts renvoyant à trois conceptions bien distinctes de l'oral.

Dans la première conception, l'oral est un moyen de gestion de la classe. Par exemple, lorsque l'enseignant donne des consignes ou pose des questions, il sollicite l'oral, mais, convenons-en, ne l'enseigne pas aux élèves. Dans la deuxième conception, l'oral est mobilisé comme levier d'apprentissage, c'est-à-dire que, contrairement au cas suivant, le langagier n'est pas visé en tant que tel. Nous pensons ici, par exemple, aux moments de médiations métacognitives (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) qui invitent les apprenants à revenir sur leurs actions en les explicitant, à poser un regard critique, à modifier leurs comportements pour réaliser au mieux les tâches. Dans la troisième conception, l'oral constitue l'objet d'apprentissage visé par l'enseignement : un travail est proposé aux apprenants afin qu'ils développent des habiletés de communication, inhérentes aux différentes composantes de l'oral, leur permettant d'intervenir et de réagir dans les situations diverses qu'ils peuvent rencontrer.

Nos propositions visent à élargir la vision de l'enseignement de l'oral tout en mobilisant diverses situations de communication aboutissant à des genres oraux qui mobilisent des dimensions de l'oralité différentes. Pour développer notre dispositif de formation, nous nous sommes appuyés d'une part sur un modèle en formation des enseignants (Frenay et Bédard, 2006), qui identifie les principes permettant aux apprenants de transférer plus facilement les connaissances nouvelles dans leurs pratiques professionnelles et, d'autre part, sur deux approches théoriques en didactique du français : le travail par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998) et le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015).

## BALISES POUR CONCEVOIR UN DISPOSITIF DE FORMATION

Frenay et Bédard (2006) ont mis au point le modèle de l'AECA (Apprentissage et Enseignement Contextualisé Authentique), destiné à permettre aux étudiants de mobiliser plus facilement les connaissances acquises lors de la formation dans leurs pratiques professionnelles. Les auteurs expliquent, dans une perspective socioconstructiviste, qu'il s'agit d'envisager deux axes.

Le premier axe est la contextualisation des apprentissages qui consiste à placer l'étudiant dans « des situations inscrites dans le quotidien d'un contexte de travail authentique afin qu'il s'exerce au transfert de ses apprentissages lors des situations professionnelles qu'il rencontrera dans l'avenir » (Vierset, Frenay et Bédard, 2015 : 5). Des solutions, conclusions, et interprétations diverses sont dégagées des situations problèmes complexes rencontrées.

Le second axe concerne le compagnonnage cognitif, l'accompagnement offert à l'étudiant pour lui permettre non seulement de dépasser les obstacles posés par les tâches, mais aussi de s'approprier les compétences professionnelles visées. On pourra ainsi proposer un temps d'explicitation de stratégies utiles, de rétroactions basées sur des observations, d'outils, tout en s'inscrivant dans une approche réflexive et métacognitive (Schön, 1993 ; Veenman, 2012 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

Ces axes peuvent s'articuler plus facilement en privilégiant une alternance intégrative, entendue comme « démarche d'ingénierie où la théorie et la pratique ont été développées autour d'activités organisées de telle façon que, d'une part, les expériences faites sur le terrain professionnel puissent être travaillées en salle de cours et que, d'autre part, elles favorisent un usage pratique des apports en salle à la lumière du terrain professionnel » (Pentecouteau, 2012 : 5).

## ARTICULER ENSEIGNEMENT PAR LES GENRES ET DISPOSITIF *ITINÉRAIRES*

L'enseignement des genres (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Dolz et Gagnon, 2008), associés à l'usage de la langue dans différentes situations discursives et sociales, permet d'amener les apprenants à intervenir adéquatement dans une situation de communication donnée. Dans une optique centrée sur les genres de l'oral comme objets d'apprentissage, les genres, oraux comme écrits, peuvent être distingués en genres premiers et seconds.

Les genres premiers, pour leur aspect de spontanéité, ne peuvent guère se préparer. Par exemple, dans un dialogue, les réponses apportées sont façonnées par les questions posées par l'interlocuteur et le fil de la conversation se construit en direct. Jaubert (2007 : 204) explique que les genres premiers sont « directement liés à l'action, à l'urgence pratique, à la coprésence et au partage de la situation ». De Pietro, Matthey et Py (1989) parlent de « séquences potentiellement acquisitionnelles » qui se développent en un va-et-vient entre une

sollicitation, une donnée fournie, une reprise et (éventuellement) un assentiment. En situation scolaire, on peut aller jusqu'à dire que l'enseignant, dans le dialogue didactique qu'il entretient avec ses élèves, régule le langage en permanence au cours des échanges. C'est pour cela que Nonnon (1999) affirme que l'enseignement et le travail de l'oral sont constants. Toutefois, quand bien même elles permettent de réguler l'échange, on doit se demander si les « données fournies » par le maitre sont suffisamment perceptibles et porteuses de sens pour que les élèves se les approprient de manière durable et les réinvestissent dans d'autres situations[2]. En outre, dans le vif de l'échange, beaucoup d'aspects qui seraient intéressants à observer et à modifier sont ignorés, au profit de la communication globale du message.

En revanche, les genres seconds, pour leur aspect moins spontané et éloigné des contingences quotidiennes, permettent, selon Jaubert (2007 : 205), « de se mettre à distance, de reconfigurer l'activité ». Dès lors, il semble possible de réaliser un travail d'enseignement-apprentissage à l'oral sur lesdits genres seconds en imaginant des moyens qui permettent de revenir sur ce qui a été dit pour l'analyser et l'améliorer. C'est cette catégorie de genres qui est au cœur du dispositif de formation. Les séquences didactiques genevoises en sont un exemple (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Ici, il s'agit d'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.

Le dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) a été élaboré dans une visée de progression scripturale et est centré à la base sur l'enseignement-apprentissage des genres écrits, au départ d'une étude comparative (Colognesi et Lucchini, 2016) du *chantier d'écriture* (Jolibert, 1989) et de *l'atelier d'écriture* (Lafont-Terranova, 2009 ; Niwese, 2010 ; Niwese et Bazile, 2014). Cette étude a montré que si ces dispositifs amènent tous deux des améliorations scripturales, celles-ci diffèrent en fonction des modalités de travail. Dans le cas du chantier, les améliorations sont majeures sur le plan des savoirs mis de l'avant dans des étayages proposés aux élèves en fonction du genre à produire, alors que les autres aspects du texte n'évoluent guère. Dans le cas de l'atelier, une amélioration globale du texte est visible, due aux débats et réflexions que les pairs font sur les productions des autres ; cependant les progrès sur les dimensions spécifiques au genre envisagé sont limités.

Dans *Itinéraires*, qui allie les lignes de force du chantier et de l'atelier d'écriture, à partir d'un projet d'écriture signifiant, les apprenants sont

---

[2] Les auteurs susmentionnés parlent d'ailleurs de séquences *potentiellement* acquisitionnelles. Pour une discussion, voir de Pietro et Schneuwly (2000).

accompagnés dans la tâche et sont amenés à réécrire plusieurs fois leur texte, jusqu'à la production d'un « chef-d'œuvre ». Trois leviers sont activés pour leur permettre de bonifier la production. Premièrement, des étayages (Bruner, 1996 ; Bucheton, 2009) sont proposés aux élèves par l'enseignant en fonction des obstacles inhérents au genre textuel envisagé, ce qui est commun à la démarche *séquence didactique*. La première intervention de l'enseignant est centrée sur le format que le genre textuel doit/peut avoir et vise, en comparant des textes modèles, à dégager son organisation générale. Le second étayage est destiné à travailler au moins une question langagière nécessaire à la production envisagée. Deuxièmement, des temps de relecture par les pairs (appelés *relecture collaborative*) sont organisés, amenant ainsi la mise au jour des aspects positifs du texte et les modifications à apporter. Les étayages et les temps de relecture par les pairs interviennent en alternance après chaque réécriture. Troisièmement, des médiations métacognitives sont suggérées au fil du processus pour que les scripteurs se questionnent et explicitent leurs actes, leurs stratégies, leurs progrès, etc.

Dans le but d'articuler ces deux approches, nous avons fait le pari de transposer les principes du dispositif *Itinéraires* pour l'enseignement d'un genre second oral, en conservant les trois leviers – les étayages spécifiques, l'évaluation par les pairs des textes oraux (Dumais, 2010) et la métacognition – pour non seulement offrir aux élèves les moyens d'évoluer dans la production d'un discours, mais aussi, et surtout, assurer des apprentissages transférables dans des situations analogues.

## DIDAC'TIC : LE DISPOSITIF DE FORMATION

Le dispositif baptisé « Didac'Tic », qui intègre de nouvelles technologies, intervient en fin de cursus des étudiants futurs instituteurs primaires, dans le cadre de ce qui est appelé « modules optionnels ». Les étudiants ont donc le choix entre ce dispositif de formation et d'autres possibilités. Dix semaines intensives sont consacrées au dispositif dont les spécificités sont, d'une part, le développement professionnel, et, d'autre part, l'engagement des étudiants dans une recherche-action (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007).

Une trentaine de futurs instituteurs primaires généralistes participent au dispositif : la moitié s'inscrit dans un projet en mathématique, l'autre moitié en français. L'objectif est alors d'amener les étudiants à développer, expérimenter, analyser une scénarisation d'une dizaine d'heures envisageant l'apprentissage d'un genre oral déterminé. Le scénario est expérimenté dans deux classes de la troisième à la sixième

primaire (élèves de 8 à 12 ans) avec comme différence l'utilisation de tablettes numériques dans l'une des deux classes.

Deux enseignants formateurs (un pour les mathématiques, l'autre pour le français), des intervenants extérieurs ainsi que deux étudiants-chercheurs encadrent le groupe tout au long du dispositif, lequel permet aux étudiants d'expérimenter une pratique de terrain dans deux classes et débouche sur la rédaction d'un mémoire professionnel de fin d'études. C'est du groupe « français » dont il s'agira dans l'explicitation ci-dessous.

Le dispositif se déploie en trois phases, respectant ainsi le principe d'alternance en formation (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). La première phase se vit en Haute École pédagogique et comporte cinq grandes étapes, décrites dans le Tableau 1.

**Tableau 1 - Les cinq grandes étapes de la première phase du dispositif Didac'Tic**

| | |
|---|---|
| Démarrage | - Les objectifs de la recherche-action sont codéfinis. |
| Prise des représentations | - Les représentations des étudiants sur la didactique de l'oral et l'utilisation des tablettes numériques sont recueillies. |
| Formation à l'oral associée aux nouvelles technologies | - Le point est fait sur 1) les temps de formation vécus sur l'oral dans le cursus de l'étudiant ; 2) ce qui a été observé et expérimenté sur l'oral dans les classes de stages ;<br><br>- Les prescrits légaux sont analysés : qu'est-il obligatoire de faire en Parler-Ecouter ? Quelles sont les recommandations officielles ?<br><br>- Un *Itinéraire* au niveau des étudiants est vécu : le débat d'opinion ;<br><br>- Plusieurs ressources théoriques sur l'oral sont explorées ;<br><br>- En fonction de ce qui a été vécu et lu, les principes didactiques pour travailler l'oral à l'école primaire sont identifiés. |

| | |
|---|---|
| Construction du scénario pour deux classes | - En duo (ou trio), une scénarisation d'une dizaine d'heures est développée. Il s'agit, pour l'une des deux classes, de mobiliser les tablettes numériques. Le travail réalisé fait l'objet de plusieurs temps de rétroactions par les formateurs, les enseignants de terrain, les pairs. Des supports sont proposés pour concevoir les activités à destination des élèves (dont notamment les manuels de la collection « ça s'écoute » et « ça te parle »[3]) et des retours vers les perspectives théoriques sont réalisés. |
| Préparation des tests de mesure et des questions métacognitives | - Pour mesurer les progrès des élèves, un pré- et un post-test sont élaborés : 1) un test oral lors duquel les élèves passent les uns après les autres, dans un endroit confortable hors classe, qui consiste en la réalisation d'une prestation semblable à celle travaillée ; 2) un test écrit qui a comme visée de recueillir les sauts qualitatifs réalisés sur le plan des connaissances sur les stratégies.<br><br>- Après une exploration théorique de ce qu'est la métacognition, une série de médiations métacognitives sont préparées par les duos-trios afin de questionner les élèves avant, pendant et après les tâches qui leur seront proposées. Dans chaque classe, trois élèves aux profils différents sont désignés par le titulaire de classe afin d'observer l'évolution dans la durée. |

Lors de cette première phase, les étudiants passent par deux rôles : celui d'apprenant, en vivant le dispositif et en se documentant théoriquement ; et celui d'ingénieur, en planifiant les activités pour les classes. Il ne s'agit pas ici, dans une logique applicationniste, de reproduire le dispositif vécu, mais bien d'utiliser les balises dégagées pour développer un scénario travaillant un genre envisagé, adapté à un public précis.

La deuxième phrase donne lieu à l'expérimentation sur le terrain. Il s'agit, pour les étudiants, de réaliser trois tâches distinctes, en parallèle, en se mettant dans la peau du praticien, de l'observateur et de l'analyste. Ainsi, tout d'abord, les étudiants mettent en application le dispositif qu'ils ont mis au point dans les deux classes avec lesquelles ils travaillent. Pendant l'expérience, l'enseignant titulaire de la classe est présent. Ensuite, chaque duo-trio va observer un autre groupe d'étudiants en activité. Ils vont assister à une autre scénarisation,

[3] La collection est disponible pour toutes les années du primaire. Notamment : Colognesi, S. & Gillet, C. (2014). *Ça s'écoute en 3e primaire*. Namur : Erasme. Colognesi, S. & Gillet, C. (2014). *Ça s'écoute en 4e primaire*. Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2015). *Ça te parle en 3e primaire*. Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2015). *Ça te parle en 4e primaire*. Namur : Erasme. Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). *Ça te parle en 5e primaire*. Namur : Erasme.

portant sur l'enseignement-apprentissage d'un genre différent de celui dont ils se sont occupés. Parallèlement, ils vont recueillir une série de données servant la formation et la recherche : ils filment les séquences, questionnent les trois élèves sélectionnés en utilisant les questions métacognitives préparées, collectent les productions des élèves. Enfin, à plusieurs moments identifiés dans l'agenda, les étudiants et les formateurs se retrouvent pour des intervisions lors desquelles des autoconfrontations croisées (Durand, Ria et Flavier, 2002) sont réalisées à partir de séquences vidéos choisies. C'est l'occasion pour les étudiants d'avoir un regard critique sur leurs pratiques et sur celles de leurs pairs.

Pour la troisième phase, à la HEP, les acteurs analysent les données recueillies avec l'aide des formateurs et des étudiants-chercheurs de l'université. En plus de cela, un retour sur les représentations de départ est proposé aux étudiants qui, en autonomie ensuite, réalisent deux types de documents pour diffuser l'ensemble du travail à leurs pairs, aux collègues de terrain et aux formateurs : une mallette pédagogique rassemblant l'ensemble des activités et un rapport de recherche. Ce dernier comprend deux volets : une restitution des activités d'enseignement réalisées avec les constats concernant les apprentissages oraux des élèves et un retour sur le développement professionnel personnel de l'étudiant.

## OUTILS DE RECUEIL ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour répondre à nos questions de recherche, des données concernant aussi bien les pratiques d'enseignement expérimentées que les productions orales des élèves ont été recueillies.

Du côté des étudiants, six groupes ont été constitués (des duos ou trios) avec les quatorze étudiants participant au groupe français. Ils ont développé des *Itinéraires* activant les genres suivants : l'avis de recherche, le témoignage argumenté (sur le modèle de l'émission de télévision « C'est mon choix »), le reportage, le téléachat, le slam, le débat. Plusieurs outils pour recueillir des données ont été mis en place pour sonder l'évolution des représentations des étudiants sur l'enseignement de l'oral : un questionnaire avant et après l'expérimentation, trois *Focus Groups* (avant, pendant et après le dispositif) et les rapports produits dans le cadre du travail de fin d'études. Une analyse de contenu des réponses aux questionnaires et des discours produits par les étudiants a permis de mettre au jour les transformations des représentations initiales.

Du côté des enseignants qui ont accueilli les étudiants dans leurs classes, nous avons recueilli leurs impressions via des entretiens semi-directifs en cours et en fin d'expérimentation. Ils ont pu ainsi donner leur avis sur ce qu'ils ont observé et sur l'enseignement de l'oral.

Du côté des élèves, les données, recueillies dans les douze classes, doivent permettre de comprendre ce qui a fonctionné ou non dans les scénarios élaborés par les étudiants et les effets, en termes d'apprentissage de l'oral, des activités réalisées. Nous les traitons ici « par la parole » des étudiants qui ont restitué leurs propres analyses. Les différentes productions (initiales, intermédiaires et finales) ont été évaluées en fonction des dimensions du genre travaillé. Dans un premier temps, elles ont subi une analyse de la variance (Anova), complétée par un test HSD de Tukey-Kramer (test de comparaisons multiples), outils utilisés pour identifier les progrès significatifs des élèves. Dans un second temps, afin de mieux comprendre les transformations qui ont un intérêt significatif, nous avons procédé à une analyse qualitative des productions.

## RÉSULTATS

Nous aborderons, successivement, les représentations des étudiants à propos de l'enseignement de l'oral avant et après la réalisation du dispositif, puis les leviers et les difficultés identifiés pour développer cet enseignement dans les classes. Des extraits emblématiques ont été choisis pour illustrer nos propos.

### Représentations des étudiants avant le dispositif

Tout d'abord, le bilan des Focus Group initial réalisé avec les étudiants à propos des deux années de formation précédentes montre la faible place – voire l'inexistence – d'une réflexion sur l'oral avant ce dispositif. Ainsi, s'ils ont bien mobilisé l'oral dans le cadre d'activités fonctionnelles comme la lecture expressive d'un conte aux élèves ou dans des activités d'improvisation, les étudiants ne l'ont jamais rencontré comme réel objet d'enseignement-apprentissage.

L'analyse des réponses aux questions et des verbatims du *Focus Group* réalisé avant le dispositif révèlent que tous les étudiants considèrent qu'un travail spécifique sur l'oral n'est pas nécessaire à l'école primaire. D'après eux, l'oral est un outil sans cesse mobilisé à l'intérieur de la classe. S'ils devaient mettre en œuvre des séquences d'apprentissage, ils expriment ne pas connaitre de moyen pour le faire.

**Extrait 1 – *Focus Group* avant le dispositif – Propos de FA, étudiante.**

> On parle et on écoute tout le temps en classe : les élèves écoutent les consignes et les réalisent… Ils expliquent ce qu'ils font, répondent aux questions, racontent leur weekend, partagent leur humeur.

À la question « quelles sont les activités de Savoir Parler que vous avez pu observer/mener pendant vos stages ? », tous répondent qu'ils n'ont vu aucune activité dans ce sens gérée par leurs maitres de stage, et qu'ils n'ont jamais eu la demande de réaliser une activité pour travailler cette compétence du programme. À la même question axée sur le Savoir Écouter, seuls trois étudiants sur 14 déclarent avoir réalisé une activité relative à la compréhension de l'oral. Les deux premiers expriment avoir fait passer une évaluation d'un CEB (Certificat d'Études de base) d'une année précédente en lisant un texte narratif aux élèves et en leur soumettant ensuite un questionnaire ; le troisième dit avoir réalisé une activité proposée dans un manuel.

**Extrait 2 - *Focus Group* avant le dispositif – Propos de VI, étudiante.**

> Dans mes stages, je n'ai jamais travaillé l'oral. Mon maitre de stage me disait que c'était une perte de temps et qu'il fallait faire de la lecture et un peu d'écriture.

Globalement, l'oral est vu par les étudiants comme un outil et non comme un objet d'apprentissage ; les moyens d'enseignement et les potentialités de l'enseignement de l'oral leur sont inconnus.

**Modification des représentations**

Quand on réinterroge les étudiants en fin de dispositif, on remarque une modification majeure des représentations, liée à l'évolution qu'ils constatent chez les élèves : leurs capacités relatives aux dimensions du des genres abordés se développent ; les stratégies métacognitives qu'ils explicitent sont plus importantes ; la manière de réinvestir l'apprentissage dans la production orale est visible.

De plus, les étudiants s'expriment à propos des genres textuels abordés, ils les analysent comme un objet d'apprentissage et montrent l'importance de travailler l'oral dans des situations de communication diverses.

**Extrait 3 – *Focus Group* après le dispositif – Propos de JO, étudiant.**

> Je me suis rendu compte qu'il est possible et nécessaire de travailler l'oral avec les élèves. Ça leur permet de s'exprimer dans diverses situations de la vie de tous les jours.

C'est donc par la formation, l'observation des élèves et des constats de l'évolution de leur expression orale que les représentations des étudiants sur l'enseignement de l'oral se modifient. Les *Focus Groups* permettent des interactions entre les étudiants autour des travaux réalisés et montrent de manière récurrente dans les prises de parole : a) l'importance d'analyser les genres abordés pour dégager des contenus d'enseignement, b) l'intérêt d'un accompagnement des élèves pour les aider à développer une production langagière complexe, c) la nécessité de faire produire les élèves plusieurs fois (ce que nous avons appelé les « ré-oralisations »).

Soulignons dès lors que les représentations des étudiants se sont profondément transformées : ils ont développé une nouvelle manière de concevoir l'enseignement de l'oral.

### Leviers et difficultés pour travailler l'oral

L'analyse des verbatims nous conduit à identifier quatre leviers qui permettent aux étudiants de travailler l'oral dans les classes et de faire progresser leurs élèves.

Premièrement, selon les dires des étudiants, le fait de placer les élèves dans un projet de communication précis, développé dans un temps d'apprentissage avec essais-erreurs, leur permet de réaliser adéquatement la tâche de prise de parole.

Deuxièmement, la possibilité de ré-oralisation offerte aux élèves ressort majoritairement des propos des étudiants. Ils expliquent que la possibilité offerte aux élèves de réaliser plusieurs versions avant la prestation finale aide à ce qu'ils se sentent à l'aise et compétents.

Troisièmement, il ressort des propos des étudiants que pour accompagner les élèves dans les différentes oralisations, deux activités ont été complémentaires et utiles : les étayages qu'ils ont construits à partir de supports oraux à écouter pour faire construire les savoirs nécessaires à la production du discours et les moments où ils ont demandé aux élèves de fournir des rétroactions sur les productions de leurs pairs.

**Extrait 4- *Focus Group* après le dispositif – Propos de AU, étudiante.**

> Travailler l'itinéraire à l'oral, ça a permis aux élèves de faire plusieurs versions, de progresser, d'observer leur évolution. Ils sont valorisés.

Quatrièmement, les étudiants utilisent les notions afférentes à la métacognition comme des notions opérationnelles pour leurs analyses. Ils affirment que les questions métacognitives proposées aux élèves sont un atout puissant pour l'apprentissage, leur permettant non seulement d'avoir un recul sur leur travail (et de constater leurs progrès, de développer leur sentiment de compétence, etc.), mais aussi de mettre en évidence des stratégies favorisant l'autorégulation.

**Extrait 5 – *Focus Groupe* après le dispositif – Propos de JA, étudiante.**

> La métacognition, les alloconfrontations[4], ça a permis aux élèves d'identifier des stratégies pour être efficaces, de réfléchir sur leurs apprentissages.

Il ressort donc de cette étude que la démarche *Itinéraires* peut être pertinente pour travailler le genre oral, comme elle l'a déjà été à l'écrit (Colognesi, 2015).

À côté de ces leviers, trois difficultés dans la réalisation des activités didactiques sur les genres oraux ont également été identifiées par les étudiants.

La première est afférente à l'aménagement du milieu nécessaire pour créer un climat propice au travail de l'oral. Les étudiants expliquent en effet que les élèves, n'ayant pas l'habitude de travailler de cette façon, n'avaient pas conscience de la perspective d'essais-erreurs dans laquelle ils se trouvaient.

**Extrait 6 – *Focus Group* pendant le dispositif – Propos de LU, étudiante.**

> Ils n'ont jamais travaillé l'oral comme ça. Du coup, même avec la charte qu'on a faite au début, certains prennent du temps pour être à l'aise, pour oser intervenir devant les autres. Ils ont peur du jugement des enseignants, des copains.

[4] Les alloconfrontations sont des moments de partage de stratégies en groupes, ou d'explicitation de son fonctionnement à un pair.

La deuxième difficulté relevée par les étudiants concerne l'identification des dimensions du genre et des obstacles concrets des élèves à l'oral et d'identifier ainsi ce qu'il faut enseigner et évaluer.

La troisième difficulté concerne l'insécurité pour mettre en place des activités qui sont nouvelles pour les enseignants responsables de la classe. Dans les dires des étudiants, cette insécurité est associée à la résistance des enseignants expérimentés qui considèrent, au début du processus, que le travail de l'oral est une perte de temps, en ce qu'il ne permet pas d'avancer dans le programme.

### Un impact inattendu sur les enseignants qui ont reçu les étudiants en formation

Il est à signaler qu'un partage de point de vue entre les enseignants collaborateurs et les étudiants émerge se marque à la fin du processus : les verbatims issus des entretiens ainsi que les réponses aux questionnaires révèlent en effet que les enseignants collaborateurs, qui ont assisté à toute l'expérimentation, ont modifié également leurs représentations de l'enseignement de l'oral.

Tout d'abord, ils disent avoir apprécié les activités observées, expriment que l'oral s'enseigne et s'apprend et qu'il n'est pas synonyme de perte de temps. Ils constatent qu'un travail outillé et diversifié peut être effectué.

**Extrait 7 – Entretien en fin de dispositif – Propos d'AN, enseignante.**

> Moi, je pensais que quand on faisait de l'oral, on laissait parler les élèves sur un sujet. Que c'était une perte de temps, ça risquait de me mettre en retard sur le programme. En fait, ici, les étudiants ont réalisé un dispositif où les matières interviennent, pour aider les élèves à s'exprimer. Ils ont écouté des modèles, ils ont écrit les stratégies intéressantes. C'est incroyable tout ce qui a été travaillé !

Ensuite, les mêmes enseignants mentionnent qu'un travail intéressant sur le plan des compétences transversales a été effectué chez leurs élèves : la prise de conscience de leur fonctionnement par les retours métacognitifs, le développement de stratégies d'évaluation critique des productions (celles des pairs, les leurs) ; de plus, ils ont le sentiment que les élèves ont osé s'exprimer grâce au cadre d'apprentissage mis en place.

**Extrait 8 – Entretien en fin de dispositif – Propos de MA, enseignante.**

> Voir mes élèves évoluer comme cela, de fois en fois, c'était vraiment intéressant ! Je ne pensais pas qu'on pouvait faire un tel travail en Parler-Ecouter. Je n'ai jamais vraiment utilisé la métacognition. C'est vraiment intéressant d'entendre ce que les élèves répondent, de constater ce qu'ils retiennent, les choses qu'ils disent garder.

Il est, de notre point de vue, intéressant de constater comment ces enseignants ont reçu positivement les apports des praticiens débutants, qui ont été valorisés dans les innovations qu'ils ont apportées dans les classes.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

L'expérience réalisée confirme l'intérêt d'élaborer des dispositifs pour former à l'enseignement de l'oral. Elle met également en évidence les retombées d'un tel dispositif de formation sur les représentations et les pratiques des acteurs relatifs à l'enseignement de l'oral.

Un résultat majeur de l'activité de formation est que tous les étudiants participant à celle-ci ont pu créer, en collaboration, des scénarios pour l'enseignement de l'oral et que les douze propositions mises en œuvre grâce à cette formation ont entrainé des effets positifs chez les élèves. L'élaboration des modélisations didactiques des six genres textuels abordés (l'avis de recherche, le témoignage argumenté, le reportage, le téléachat, le slam, le débat), tous nouveaux pour les étudiants, leur a permis de développer des activités innovantes pour travailler des dimensions de ces genres.

Parallèlement, la mise en pratique des séquences didactiques dégagées de ces modélisations les a amenés à conduire un *Itinéraire* où leurs gestes consistaient à aider et faire réfléchir les élèves sur leur propre développement de l'expression orale. Ainsi, les savoirs sur les genres oraux, les savoirs sur les démarches *séquence didactique* et *Itinéraires* présentées dans la formation, la mise en pratique dans les classes de ces démarches et le retour collectif de cette expérimentation effectué en formation ont permis d'optimaliser le développement de leurs compétences professionnelles. Dans l'accompagnement des étudiants, les réflexions sur les interventions, la métacognition, l'explicitation des empêchements dans la mise en pratique, les obstacles observés chez les élèves et les réserves initiales des enseignants collaborateurs sont des éléments d'un apprentissage professionnel dans l'action et sur les

actions accomplies. Ce sont là des effets du modèle AECA (Frenay et Bédard, 2006) visant une contextualisation et un compagnonnage cognitif dans le développement des compétences professionnelles.

Le fait de faire passer les étudiants par les différentes postures (voir aussi le dispositif LETRA[5] de Colognesi et Lucchini, soumis) semble une voie intéressante pour les amener à transférer les savoirs issus de la formation dans leurs pratiques professionnelles. Ils passent ainsi par des postures diverses :

- celle d'apprenant : pour vivre ce que les élèves auront à vivre et avoir ainsi une idée du processus et des questions qu'il suscite ;
- d'ingénieur : pour construire pour le terrain un dispositif adapté au genre à travailler et au public ;
- de praticien : pour mettre à l'épreuve ce qui a été planifié ;
- d'analyste réflexif : pour avoir un recul critique sur les propositions relatives aux cadres théoriques appropriés et identifier les gestes enseignants efficaces ;
- de chercheur : pour collecter des données, les analyser, rendre visibles les effets des activités proposées aux élèves, interpréter et diffuser les résultats.

Cette dernière posture, endossée pour la première fois par les étudiants – car ce n'est pas une compétence professionnelle attendue en formation des enseignants du primaire en Fédération Wallonie Bruxelles – leur a notamment permis d'apprendre à faire de la recherche en adoptant les attitudes nécessaires à ce type de travail : exigence de rigueur, d'objectivité, de capacité à remettre en question ses hypothèses, et, par l'analyse fine qu'ils ont réalisée, de validation ou d'amendement de leur propre dispositif.

Terminons en mentionnant l'originalité du travail d'articulation qui a consisté à associer les démarches d'enseignement des genres oraux et les *Itinéraires*. Il semble ici y avoir eu une plus-value aux séquences didactiques de la première génération par les *Itinéraire*s, accompagnant les apprenants pas à pas, accordant une grande importance aux interactions en classe, engageant les élèves dans des réflexions métacognitives et apportant une expertise professionnelle aux gestes didactiques à mettre en place au cours de l'enseignement. Enfin, les résultats de l'ingénierie proposée ne se limitent pas à la validité des séquences didactiques sur les genres oraux et aux itinéraires

[5] *Learner Engineer Teacher/Observer Reflexive Analyst.*

d'accompagnement qui les caractérisent, mais aussi à la dynamique formative créée impliquant les formés dans l'élaboration des innovations et dans la réflexion.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOURASSA, M., BÉLAIR, L.M. & CHEVALIER, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, *23*(2), 1-11.

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

BUCHETON, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès.

COLOGNESI, S. (2015). *Développer la compétence scripturale des élèves.* Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Louvain-la-Neuve : Université de Louvain.

COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2015). *Ça te parle en 3e primaire.* Namur : Érasme.

COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, *2*, 193-215.

COLOGNESI, S. & VAN NIEUWENHOVEN, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier & B. Noël (Éd.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.

COLOGNESI, S. & LUCCHINI, S. (soumis). A device for teachers' in-service training in teaching of discourse genres according to an action-oriented approach: experiment within the framework of a department of french studies in Taiwan. *Alberta Journal of Education.*

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil & H. Fougier (Éd.), *Actes du 3e Colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines.

DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2000). Pour une didactique de l'oral ou L'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? *Études de linguistique appliquée, 120*, 461-474.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics.* Paris : ESF.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (Éd.). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

DOLZ, J. & GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques, 137/138*, 179-198.

DUMAIS, C. (2010). Évaluer ses pairs à l'oral : une pratique efficace pour tous les élèves. Dans M. Hébert & L. Lafontaine (Éd.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 197-225). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

DURAND, M., RIA, L. & FLAVIER, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, XXVIII*(1), 83-104.

FRENAY, M. & BÉDARD, D. (2006). Le transfert des apprentissages. Dans E. Bourgeois & G. Chapelle (Éd.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 123-136). Paris : PUF.

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

JOLIBERT, J. (1989). *Former des enfants producteurs de textes.* Paris : Hachette.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture.* Namur : Presses universitaires de Namur.

LAFONTAINE, L., PLESSIS-BÉLAIR, G. & BERGERON, R. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine & R. Bergeron (Éd.), *La didactique du français*

*oral au Québec, recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 1-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LAFONTAINE, L. & MESSIER, G. (2009). Les 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,* 119-144.

MERHAN, F., RONVEAUX, C. & VANHULLE, S. (2007). *Alternance en formation.* Bruxelles : De Boeck.

NIWESE, M. (2010). *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation.* Thèse de doctorat. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain.

NIWESE, M. & BAZILE, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formation d'adultes à la classe. *Pratiques, 161-162.* Consulté le 11 aout 2016 dans : http://pratiques.revues.org/2063.

NONNON, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques : aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie, 129,* 87-131.

NONNON, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français, *Pratiques, 149/150,* 184-206.

PENTECOUTEAU, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), *28*(1), 1-11.

PLANE, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les cahiers pédagogiques.* Consulté le 4 mars 2016 dans le site des Cahiers pédagogiques : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne.

SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Logiques.

VEENMAN, M. (2012). Metacognition in science education: definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. Dans A. Zohar & Y.-J. Dori (Ed.), *Contemporary trends and issues in science education metacognition and learning* (pp. 21-36). London : Springer.

VIERSET, V., FRENAY, M. & BÉDARD, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques ? *Revue internationale de pédagogie en enseignement supérieur (RIPES), 31*(2), 92-116.




*Sous la direction de*

Jean-François de Pietro,

Carole Fisher,

Roxane Gagnon

# L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques

PRESSES UNIVERSITAIRES de Namur

# L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques

Il n'est plus temps aujourd'hui de s'interroger sur la *légitimité* d'un enseignement de l'oral : tous les programmes et plans d'études actuels des différents pays et régions francophones lui donnent une place conséquente, de la maternelle à la fin du secondaire, des premiers rituels langagiers aux genres les plus complexes. Ce nouvel ouvrage de la collection *Recherches en didactique du français* a dès lors pour principal objectif – et intérêt – de présenter des pistes et réalisations concrètes, fondées didactiquement. Celles-ci témoignent des avancées dans ce domaine, mais aussi du développement d'une *ingénierie didactique* solidement argumentée, attentive aux démarches d'élaboration et de validation des dispositifs proposés.

Au-delà de certaines convergences, les contributions font apparaître des manières diversifiées d'envisager l'« oral » comme objet de l'enseignement : des pratiques communicatives larges, multimodales, à des conduites langagières « transversales » telles la justification ou l'argumentation, d'un oral au service de l'écrit à des approches spécifiquement centrées sur des genres oraux tels le débat ou le documentaire, en production ou en compréhension.

L'ouvrage aborde ainsi de nombreuses questions, notamment à propos des normes appliquées, ou à appliquer, lorsqu'on enseigne l'oral, de l'évaluation, des relations entre oral et écrit, de la formation, voire de la délimitation même du domaine. Il pointe aussi quelques lacunes qui demeurent, concernant la progression des apprentissages par exemple.

Cet ouvrage est de nature à intéresser les enseignant-e-s, qui pourront y trouver diverses pistes, les formateurs et formatrices, les didacticien-ne-s des langues et… tous les adeptes de l'oral, sous toutes ses formes et dans toutes ses variétés !

UNIVERSITE NAMUR
CEDOCEF

Centre d'Études et de Documentation pour l'Enseignement du Français - Université de Namur

A R
i
D F

Association internationale pour la recherche en didactique du français

irdp

Institut de recherche et de documentation pédagogique - Neuchâtel

Prix public de vente : 23,00 €
ISBN 978-2-87037-991-2

# *Table des matières*

**Table des matières** ..... 5

**Liste des membres des comités et auteur-e-s** ..... 7

**L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques** ..... 11
*Roxane GAGNON, Jean-François DE PIETRO, Carole FISHER*

**Partie I. Travailler des conduites orales : justifier et débattre**

**La conduite de justification orale dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois** ..... 43
*Marie-Hélène FORGET, Isabelle GAUVIN*

**Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires** ..... 67
*Ana DIAS-CHIARUTTINI*

**Partie II. Élaboration, expérimentation et évaluation de dispositifs didactiques centrés sur des genres oraux**

**Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ?** ..... 89
*Sonia GUILLEMIN, José TICON*

**Enseigner la compréhension de l'oral : un projet d'ingénierie didactique** ..... 109
*Joaquim DOLZ, Jean-Paul MABILLARD*

**Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ?** ..... 131
*Kathleen SÉNÉCHAL*

**« J'enseigne et j'évalue l'oral » : Pratiques effectives au 3e cycle du primaire** ..... 151
*Christian DUMAIS, Lizanne LAFONTAINE, Joanne PHARAND*

**Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire** ..... 177
*Stéphane COLOGNESI, Joaquim DOLZ*

**Partie III. Spécificités de l'oral et articulation oral écrit pour l'enseignement**

**La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ?** ..... 199
*Paul CAPPEAU*

**Un oral pour écrire, pour « secondariser »** ..... 221
*Christiane MORINET*

**L'écrit et l'oral réflexifs, un tissage heuristique** ..... 237
*Caroline SCHEEPERS*

**Partie IV. Normes et évaluation**

**Formation universitaire à l'évaluation de l'oral : regard sur la capacité d'autoévaluation de futurs enseignants** ..... 259
*Constance LAVOIE, Étienne BOUCHARD*

**Regards croisés sur la norme en français oral : représentations autour de son enseignement/apprentissage en contexte FLE/S** ..... 275
*Grégory MIRAS , Jose AGUILAR, Fanny AUZÉAU*

**« On dit pas ça comme ça ! » Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1** ..... 291
*Brahim AZAOUI*

**Postface** ..... 315
*Bernard SCHNEUWLY*