



Tréma

64 | 2025

L'enseignement / apprentissage de l'oral en contextes
: clarifications et perspectives

L'enseignement / apprentissage de l'oral en contextes : clarifications et perspectives

Sandrine Aeby Daghé, Stéphane Colognesi et Frédéric Torterat



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/10899>

DOI : 10.4000/14r98

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Ce document vous est fourni par Campus Condorcet



Référence électronique

Sandrine Aeby Daghé, Stéphane Colognesi et Frédéric Torterat, « L'enseignement / apprentissage de l'oral en contextes : clarifications et perspectives », *Tréma* [En ligne], 64 | 2025, mis en ligne le 23 septembre 2025, consulté le 26 septembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/trema/10899> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14r98>

Ce document a été généré automatiquement le 26 septembre 2025.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

L'enseignement / apprentissage de l'oral en contextes : clarifications et perspectives

Sandrine Aeby Daghé, Stéphane Colognesi et Frédéric Torterat

- 1 Les apprentissages spécifiques à l'oral et son enseignement suscitent, depuis quelques années, un intérêt croissant sur les plans de la recherche comme de la formation. Cela s'explique notamment par le fait que les politiques institutionnelles lui donnent une importance avérée dans les programmes : l'oral, entendu comme la compétence à communiquer oralement et à comprendre des messages entendus, y occupe désormais la même place que la lecture et l'écriture (Stordeur et al., 2022, 2023 ; Bazile et al., 2018). Par ailleurs, les progressions pour l'enseigner ainsi que des propositions didactiques se révèlent de plus en plus documentées (cf. Ponomarioviené et al., 2025 ; Colognesi et al., 2023 ; Dolz et al., 2022 ; Dumais & Soucy, 2020 ; Dupont & Sales-Hitier, 2023 ; Gagnon & Rehm, 2018 ; Margolinas & Laparra, 2019). En outre, il a été démontré que l'exercice quotidien des interactions orales permet de réduire l'échec scolaire, mais aussi l'exclusion sociale (Le Cunff & Jourdain, 2008 ; Nonnon, 2016) ainsi que les inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2013 ; Torterat, 2010). Néanmoins, la problématique des différents contextes dans lesquels l'oral peut s'enseigner est à clarifier.
- 2 Premièrement, il s'agit de circonscrire ce que différents travaux entendent par *contexte d'enseignement* de l'oral à proprement parler, en tant qu'ensemble d'éléments factuels ou présumés tels. Par ailleurs, il convient de s'attarder sur les processus de (dé)contextualisation eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci influencent tant les usages de l'oral en situation didactique que les représentations que s'en font les acteurs.
- 3 Ainsi, le contexte d'enseignement renvoie-t-il, par exemple, tantôt à un ensemble de pratiques où l'oral est partie prenante (Viola et al., 2015), tantôt à une configuration discursive (Torterat, 2012), ou bien apparaît-il comme un cadre soumis à des prescrits institutionnels spécifiques (Wiertz et al., 2020). Dans d'autres perspectives, c'est l'environnement linguistique, tel que le FLE/FLS ou le plurilinguisme, qui préfigurent

l'oral enseigné (Defays, 2015 ; Miguel-Addisu & Beaumont, 2020), à tel point qu'à certains égards, la francophonie elle-même est susceptible de constituer un contexte en soi (Dupont, 2020).

- 4 Sur un plan plus processuel, les situations didactiques supposent une contextualisation (et inversement) proprement graduelle de l'enseignement de l'oral. Certains auteurs valorisent ainsi une expérimentation de l'oral en « contexte réel » (Sénéchal, 2017) ou « signifiant » (Lafontaine, 2016), là où d'autres déplorent au contraire un oral en tout ou partie « décontextualisé » (Nonnon, 2011), voire plus exactement « un manque de contextualisation et d'outils situationnels » dans l'activité d'apprentissage de l'oral (Gagnon & Dolz, 2016). Or, à l'évidence, il existe de nombreux points de variation entre ce tout ou rien configuratif, situationnel ou actionnel : dans cette perspective, ce sont autant les micro-processus (fréquences des sollicitations, ou formes d'ajustements par exemple) que les mouvements plus larges (tels que la discursivité des apprentissages ou les orientations dialogiques) qu'il importe d'interroger.
- 5 Deuxièmement, il s'agit de penser l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire en envisageant les liens à tisser entre les « phénomènes internes » à la classe et les « phénomènes externes » (Dolz & Tupin, 2011). Cela implique de s'intéresser aux effets de contextualisation ou de décontextualisation en fonction de l'hétérogénéité des publics scolaires (Dumais et al., 2017), mais aussi en tenant compte d'un élargissement des réflexions didactiques aussi bien à l'entrée en scolarité qu'à sa sortie, en classe ordinaire aussi bien qu'en classe d'accueil (Surian & Gagnon, 2015). Ces impératifs supposent également de s'intéresser aux spécificités des objets disciplinaires de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral dans les liens qu'ils entretiennent avec les configurations des disciplines dans lesquelles ils se déploient et à leur évolution en fonction des processus transpositifs à l'œuvre. Enfin, une attention particulière doit désormais être accordée à la nature des corpus oraux appréhendés et des réalités auxquelles ils se rattachent (langues maternelle, première, de scolarisation, seconde).
- 6 Il convient d'ajouter que la prise en compte des contextes dans les situations de formation des enseignants à la didactique de l'oral reste une question débattue, notamment dès lors qu'il s'agit de permettre le transfert du contenu de la formation vers les pratiques professionnelles (Darling-Hammond & Richardson, 2009). De tels enjeux conduisent, entre autres, à appréhender le plus clairement possible la complexité du contexte dans lequel évoluent les participants (Colognesi & Lucchini, 2021 ; Vanpee et al., 2010). Car même lorsque les (futurs) enseignants se disent intéressés par une formation et ont l'intention d'expérimenter les pratiques en classe, ils ne le font pas nécessairement, troublés par les différences contextuelles qui peuvent exister entre ce qui est présenté dans la formation et la réalité de leur milieu professionnel.
- 7 Entre clarifications et perspectives, le présent dossier rassemble des contributions qui interrogent la prise en compte des contextes dans l'enseignement de l'oral. Les contributions examinent les différentes dimensions relatives aux contextes, en abordant notamment des questions telles que l'importance de l'environnement et du climat de classe dans le travail de l'oral, ainsi que les proportions dans lesquelles le contexte de travail façonne la manière dont l'élève/l'étudiant s'exprime/écoute un message. Parmi les autres questions traitées figurent les suivantes : comment les corpus utilisés dans les activités s'adaptent-ils aux élèves/étudiants ? Comment les activités s'adaptent-elles aux différents publics pour lesquelles elles sont destinées ? Comment

tenir compte des différents profils d'élèves existant dans les classes ? Comment la formation peut-elle assurer une contextualisation suffisante pour permettre aux enseignants de transférer les propositions sur le terrain ?

- 8 En écho avec les éléments mentionnés *supra*, ce volume est organisé en trois parties. La première est consacrée aux **enjeux de contextualisation des dispositifs d'enseignement de l'oral**, en investigant ce que recouvre la notion même de contexte et les processus de contextualisation et de décontextualisation qui façonnent les pratiques, à travers trois contributions. La deuxième porte sur **l'enseignement et l'apprentissage de l'oral envisagés au regard des contextes scolaires et sociaux** : hétérogénéité des publics, spécificités disciplinaires, configurations institutionnelles ou environnements linguistiques et réunit quatre articles. Enfin, les trois contributions de la troisième partie s'attachent à la prise en compte des **contextes dans les situations de formation des enseignants à la didactique de l'oral**, en questionnant notamment les conditions qui permettent le transfert des contenus de formation vers les pratiques professionnelles.
- 9 L'article de **Claudine Sauvageau, Emmanuelle Soucy et Dominic Anctil** est consacré à une étude portant sur la qualité des discussions lexicales entre élèves du premier cycle du primaire (âgés de 6 à 8 ans) et leur étayage par l'enseignant en contexte d'oral réflexif. Concrètement, il s'agit de la mise en œuvre de séquences d'interventions basées sur un enseignement direct du vocabulaire où l'approche orale, *a fortiori* entre pairs, est favorisée. De sorte à permettre aux enseignantes de planifier et de soutenir la réflexivité des discussions entre élèves, une grille a été élaborée comme outil de formation. L'originalité de la contribution réside dans la présentation de l'oral réflexif comme un contexte spécifique où se joue une co-construction des savoirs et de la pensée. La recherche quasi-expérimentale a ainsi conduit à l'élaboration d'une grille d'appréciation de l'oral réflexif axée sur la tâche, l'engagement des élèves et l'étayage, qui est devenue un outil de formation du personnel enseignant, dans une démarche de validation en contexte.
- 10 Le texte de **Marie-France Stordeur, Christine Wiertz et Stéphane Colognesi** porte sur les conditions permettant d'installer un contexte favorable aux exposés oraux au primaire. Partant du constat que cette tâche génère chez les élèves des émotions souvent négatives, les auteurs s'intéressent aux pratiques concrètes mises en œuvre par dix enseignants observés dans leurs classes. L'analyse des données, fondée sur le modèle des besoins psychologiques des élèves proposé par Archambault et Chouinard, met en évidence une grande diversité de gestes professionnels visant à soutenir le sentiment de compétence, l'autonomie, l'affiliation, la sécurité et la signifiante. Si certains besoins, comme la compétence ou la sécurité, font l'objet d'une attention soutenue, d'autres apparaissent plus marginalement pris en compte, notamment la signifiante. En soulignant ces contrastes, l'étude éclaire les leviers et les limites actuelles des pratiques enseignantes pour favoriser l'engagement et réduire l'anxiété lors de prises de parole en public.
- 11 Dans leur article, **Ophélie Tremblay, Éline Turgeon et Kathleen Sénéchal** explorent la place des émotions dans les cercles d'auteurs, un dispositif intégré qui articule lecture, écriture et communication orale. À partir d'une recherche-action menée auprès de douze enseignantes du primaire, l'étude analyse les émotions ressenties au fil des étapes de ce dispositif – planification, partage et révision – et leur rôle dans l'établissement d'un climat favorable aux échanges oraux et à la collaboration. Les

résultats montrent que si certaines émotions négatives comme le stress ou la gêne apparaissent ponctuellement, elles laissent rapidement place à des émotions positives telles que la joie, la fierté ou la sérénité, qui renforcent la confiance mutuelle et l'écoute entre pairs. L'originalité de cette étude réside dans la mise en lumière des émotions comme levier de contextualisation, favorisant la construction d'une communauté d'apprentissage et soutenant le développement de la compétence à communiquer oralement.

- 12 **Dorothée Sales-Hitier et Pascal Dupont**, de leur côté, s'attachent à interroger les effets des contextes institutionnels et disciplinaires sur la mise en œuvre d'un même dispositif didactique de l'oral, la Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO). Élaboré à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire, ce dispositif a été expérimenté dans des classes de l'école primaire et du collège, ce qui permet de comparer les ajustements opérés par les enseignants en fonction de leur polyvalence ou de leur spécialisation disciplinaire. L'étude met en évidence la manière dont les contraintes organisationnelles, temporelles et curriculaires façonnent l'adaptation du dispositif, tout en révélant les marges de manœuvre que les enseignants se donnent pour articuler visées institutionnelles et enjeux d'apprentissage de l'oral. Elle montre ainsi que la contextualisation, loin de se réduire à un simple cadre imposé, devient un levier pour développer la professionnalité enseignante et penser les conditions de transférabilité d'un dispositif didactique dans des environnements contrastés.
- 13 **Sandrine Aeby Daghé, Carla Silva-Hardmeyer, Gláís Sales Cordeiro et Aurélie Roux-Mermoud** examinent quant à elles la contextualisation de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et en classes d'accueil dans le cycle 2 en Suisse romande. À partir de l'analyse de quatre séquences d'enseignement, les auteures interrogent les objets d'enseignement effectivement construits et les gestes didactiques mis en œuvre dans deux systèmes distincts : le système principal (classe ordinaire) et le système auxiliaire (classe d'accueil ou cours intensif de français). Les résultats révèlent que si, dans les classes ordinaires, l'oral tend à être travaillé comme un objet autonomisé, en particulier à travers des saynètes, les classes d'accueil privilégient un travail plus intégré et contextualisé, fortement marqué par l'alternance des langues et la prise en compte des répertoires plurilingues des élèves. L'étude met ainsi en évidence la diversité des formes de contextualisation de l'enseignement de l'oral selon les systèmes didactiques, en soulignant l'importance des gestes de régulation et des dispositifs mis en place pour soutenir les élèves alloglottes dans leur apprentissage.
- 14 Le texte de **Christian Dumais, Emmanuelle Soucy, Camille Robitaille et Raymond Nolin** s'inscrit dans le cadre d'une recherche collaborative menée de 2021 à 2024 avec des enseignantes du secondaire. La contextualisation de la recherche impliquant la co-construction de ressources avec des enseignantes – de français, d'anglais et de soutien – pour des élèves de 12 à 17 ans entraîne une réflexion sur la délimitation de l'oral pragmatique et son unité de travail au secondaire. Le groupe de recherche privilégie dès lors les astuces de communication aux actes de parole dans la mesure où ils permettent un travail sur les émotions et les obstacles à la communication avec un public adolescent. La contextualisation permet dès lors le développement de ressources répondant au critère de double vraisemblance au regard des étapes de co-situation, tenant compte des préoccupations de l'ensemble des membres du groupe de recherche et de co-production de matériel utilisable en classe.

- 15 **Anne Marie Blitz et Ana Dias-Chiaruttini** soumettent pour leur part une analyse de deux expérimentations de lecture dansée et de lecture à haute voix dans un contexte d'émergence d'une nouvelle spécialité, à savoir « humanités, littérature et philosophie » au Lycée en France. Elles rendent ainsi compte de l'ancrage d'un nouvel enseignement qu'elles situent parmi les dispositifs institutionnels visant des dialogues disciplinaires à même de faire bouger l'évolution des configurations et des marges disciplinaires. Leur réflexion sur les enjeux de contextualisation est donc à la fois didactique et (inter)disciplinaire, à partir de pratiques de lecture qui mettent en lumière la place du corps dans les processus de réception des textes et des œuvres d'art, dans les dispositifs d'enseignement, de même que dans les propos des élèves qui les ont vécus.
- 16 La contribution de Laurence Bregentzer, Marianne Cauwaerts, Camille Descamps, Dorothée Klein, Bachar Maliki, Alexandre Sannen et Catherine Deschepper s'inscrit dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement. Plus spécifiquement, elle rend compte de la manière dont de futurs enseignants s'emparent des attendus de deux genres d'oral réflexif professionnalisant, l'analyse d'une pratique professionnelle « à chaud » et la présentation d'une pratique professionnelle devant un jury. L'article thématise des enjeux de contextualisation liés à une double articulation entre attendus discursifs académiques et professionnalisants dans la formation à l'enseignement, à travers les analyses proposées des pratiques et postures des étudiant-e-s relativement aux attendus génériques à partir d'enregistrements vidéo des prestations orales. Les analyses réalisées aboutissent à des axes de tensions – entre manifestation du rapport au savoir et place donnée à la dimension interactionnelle du discours produit –, tout en revenant sur les postures contrastées vis-à-vis de ces tensions.
- 17 La contribution de Roxane Gagnon, Sonia Guillemin et Charlotte Lebreton interroge la place et le traitement de l'évaluation de la production orale à l'école obligatoire à partir d'une revue systématique de la littérature francophone. Quinze études publiées entre 2013 et 2023 sont analysées pour dégager les contextes, objets, dispositifs et outils mobilisés, révélant la prédominance de l'évaluation formative et la persistance de tensions autour de l'évaluation certificative. Ces constats nourrissent une réflexion appliquée qui conduit à l'aménagement de deux séquences « prêtes à l'emploi » au cycle 2 du primaire en Suisse romande – l'histoire inventée et l'interview radiophonique –, avec des ajustements tels que le recours à la vidéo, l'articulation entre planification et évaluation, ou encore la valorisation de l'autoévaluation et de la co-évaluation.
- 18 **Kathleen Sénéchal, Mélanie Dumouchel et Geneviève Messier** détaillent l'aboutissement d'une recherche collaborative de trois ans menée avec douze enseignantes du primaire québécois. L'étude articule la didactique de l'oral et la gestion de la classe, deux dimensions souvent abordées séparément, afin de soutenir la mise en œuvre de pratiques d'oral réflexif. À travers l'accompagnement en communautés de pratique et en groupes de besoins, les chercheuses suivent le parcours d'une enseignante et montrent comment ses conceptions et ses gestes professionnels évoluent progressivement, en tension entre une posture de contrôle et une posture d'accompagnement. Cette analyse fine illustre le rôle de la co-construction et de la réflexivité dans le développement professionnel, tout en mettant en évidence que la contextualisation de l'oral réflexif passe aussi par une gestion de la classe cohérente avec les visées didactiques.

BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bauti.2013.01>
- Bazile, S., Dupuy, C., & Torterat, F. (2018). Programmes de littérature : travail du texte, travail en classe. *Le Français aujourd'hui*, 202, 13-23.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2021). Letra: A teacher training program based on the adoption of different roles. *McGill Journal of Education*, 56(2-3), 314-323. <https://doi.org/10.7202/1096457ar>
- Defays, J.-M. (2015). 20 ans de FLES, faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde, de 1995 à 2015 : Vol. 1. Transversalités. EME Éditions.
- Dolz-Mestre, J., & Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-97. <https://doi.org/10.4000/ree.5115>
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. (2022). Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 363-382.
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4, 24-35. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumais, C., Bergeron, R., Pellerin, M., & Lavoie, C. (2017). *L'oral et son enseignement. Pluralité des contextes linguistiques*. Peisaj.
- Dupont, P. (dir.). (2020). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Presses universitaires du Midi.
- Dupont, P., & Sales-Hitier, D. (2023). Une nouvelle génération de séquence didactique pour répondre aux obstacles inhérents à l'enseignement de l'oral : la séquence SEMO. *Repères*, 68, 57-77. <https://doi.org/10.4000/reperes.6043>
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1405>
- Gagnon, R., & Rehm, Ch. (2018). Des corpus pour travailler l'oral en classe de français langue 1 et 2 : question de choix, de modèles et de contextes. *Recherches*, 68, 45-62.
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littérature. *Le français aujourd'hui*, 195, 37-46.
- Margolinas, C., & Laparra, M. (2019). Comment se manifeste le continuum oralité/littérature ? *Pratiques*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7513>
- Miguel-Addisu, V., & Beaumont, S. (2020). Dynamique d'apprenance dans une recherche collaborative portant sur la didactique de l'oral en contexte plurilingue : regards croisés.

Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les cahiers de l'Acedle*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7371>

Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150, 184-206.

Ponomariovienė, J., Jakavonytė-Staškuvienė, D., & Torterat, F. (2025). Implementing competency-based education through the personalized monitoring of primary students' progress and assessment. *Education Sciences*, 15(2), 252-273. <https://doi.org/10.3390/educsci15020252>

Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Presses universitaires de Namur.

Stordeur, M. F., Nils, F., & Colognesi, S. (2022). No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.417>

Stordeur, M. F., Sales-Hitier, D., Dupont, P., & Colognesi, S. (2023). L'oral, toujours bon à tout faire ? De l'évolution des préoccupations autour de l'oral ces trente dernières années aux pratiques actuelles d'enseignants français et belges francophones. *Repères*, 68, 17-37.

Surian, M., & Gagnon, R. (2015). L'enseignement de l'oral dans les classes d'accueil : des objets et des démarches en tension. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (dirs.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 143-165). Peisaj.

Torterat, F. (2010). La co-construction textuelle avec de jeunes enfants : de la phrase au texte, et vice versa. *Discours*, 7. <https://doi.org/10.4000/discours.8052>

Torterat, F. (2012). Une approche de la diversification discursive chez de jeunes enfants (30-48 mois). *Enfance*, 64(2), 167-191.

UNICEF Office of Research. (2016). Fairness for children: A league table of inequality in child well-being in rich countries. Innocenti.

Vanpee, D., Frenay, M., Godin, V., & Bédard, D. (2010). Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat. *EDP Sciences*, 10(4), 253-266. <https://doi.org/10.1051/pmed/20090330>

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(4), 73-100. <https://doi.org/10.20360/G26C7S>

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>

AUTEURS

SANDRINE AEBY DAGHÉ

Université de Genève

STÉPHANE COLOGNESI

Université de Louvain

FRÉDÉRIC TORTERAT

Université de Montpellier