

**LE DISPOSITIF *SÉQUENCE DIDACTIQUE* POUR  
ENSEIGNER LES GENRES ORAUX  
Bilan des recherches et perspectives**

Joaquim Dolz  
Carla Silva-Hardmeyer  
Université de Genève, GRAFE

Enseigner l'oral reste un défi pour les enseignants. L'analyse des pratiques enseignantes met en évidence un développement limité du travail sur l'oral en classe et de son enseignement (Gaussel, 2017 ; Nonnon, 2016 ; Gagnon, De Pietro et Fischer, 2017). Les enseignants rencontrent de nombreuses difficultés dans la mise en place de situations pour permettre un travail sur les dimensions spécifiques à l'oralité<sup>1</sup> (Dupont & Grandaty, 2018). Les didacticiens du français, dans le cadre d'une ingénierie didactique solidement argumentée et en collaboration avec les enseignants, ont conçu de nombreux dispositifs d'enseignement innovants. Globalement, les recherches citées montrent que la mise en place de ces dispositifs aident les professionnels à structurer l'enseignement de l'oral et permettent un développement des capacités langagières des apprenants dans les situations

---

1. L'oralité est ici considérée comme l'ensemble de codes vocaux et mimogestuels qui interviennent dans la matérialisation d'un discours oral.

de communication orale. Pourtant, les approches exclusivement centrées sur la langue parlée ont de la peine à se généraliser (Bouchard, 2005 ; Halté et Rispaïl, 2005 ; Nonnon, 2011 ; Weber, 2013 ; Amokrane & Cortier, 2017).

Les recherches en ingénierie didactique (Dolz et Lacelle, 2017) visant la conception, l'expérimentation et l'évaluation de dispositifs de formation et d'apprentissage en didactique du français se sont multipliées durant les dernières années. Quel est le bilan du renouvellement des pratiques didactiques sur l'oral en classe de français ? Quels sont les apports des études qui portent sur l'aménagement de l'oral et de ses spécificités pour l'enseignement ?

Depuis 1990, si on regarde de près ces dispositifs, les recherches sur l'enseignement de l'oral se sont développées principalement dans deux directions complémentaires (Nonnon, 2011 et 2016) :

– des recherches qui défendent une vision de l'enseignement de l'oral « intégré » aux diverses activités de la classe dans une perspective transversale (Grandaty et Turco, 2001 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004) ;

– et des recherches qui proposent un enseignement « autonome » de l'oral avec des objets et contenus clairement définis (Dolz et Schneuwly, 1998/2016).

Pour ces deux perspectives, des dispositifs pour travailler l'oral ont été élaborés et expérimentés, donnant lieu au développement d'une ingénierie didactique de l'oral qui s'est développée dans les quatre pays francophones réunissant les contributions de ce numéro thématique de revue. La conception des innovations, l'analyse des conditions de la mise en place ou l'expérimentation plus rigoureuse ainsi que l'évaluation des résultats ont fait l'objet d'un ensemble de travaux qui permettent aujourd'hui de faire un bilan contrastif. Comment sont examinées les conditions d'utilisation des dispositifs envisagés ? Quels sont le suivi et l'analyse des activités effectivement réalisées en classe ? Comment sont prises en considération les possibilités des enseignants de travailler l'oral dans les contraintes professionnelles qui sont les leurs ? Comment sont vérifiés les progrès des élèves par rapport aux attentes escomptées ?

L'école a l'exigence de garantir la réussite pour tous. Toutefois, les contextes sociolinguistiques et les biographies langagières des élèves montrent une hétérogénéité des publics scolaires très importante. En fonction des origines sociales, linguistiques et culturelles, les écarts entre les pratiques langagières et les attentes de l'école peuvent être très contrastés. L'enseignement de l'oral, de manière transversale, prend une importance majeure pour cette population scolaire hétérogène. Quels sont les atouts et les limites de ces dispositifs pour des élèves ayant des besoins langagiers particuliers ?

Dans cette contribution, nous essaierons de tracer les origines des premiers travaux d'ingénierie didactique genevoise sur l'enseignement de l'oral. Le bilan des travaux réalisés depuis les années 1990 nous permettra de présenter et de situer l'évolution des nouveaux travaux, tout en montrant les spécificités de ceux, plus actuels, de deuxième génération.

## **LE DISPOSITIF *SÉQUENCE DIDACTIQUE* POUR ENSEIGNER LES GENRES ORAUX**

Dans la perspective d'un enseignement autonome de l'oral, les ouvrages pionniers Dolz et Schneuwly, 1998/2016 et Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001 sont l'aboutissement d'une série de recherches impliquant chercheurs et enseignants à propos de l'enseignement de la production écrite. Initiées en réalité dans les années 1980, ces recherches de l'équipe genevoise dirigée par Jean-Paul Bronckart (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985) répondaient à une demande des enseignants. Les premières élaborations d'ingénierie didactique avaient déjà été conçues en collaboration étroite entre chercheurs et enseignants (pour l'école secondaire par Bain et Schneuwly, 1987 et, en parallèle, par Pasquier et Dolz, 1990 et 1997, à l'école primaire).

La première recherche importante visant à développer les capacités d'expression orale et écrite des élèves en français dirigée par Dolz et Schneuwly (*op. cit.* 1998/2016) favorise une large expérimentation des séquences didactiques conçues et a mobilisé des chercheurs, des formateurs et des enseignants de tous les cantons de la Suisse Romande. Cette recherche a permis de proposer des moyens aux enseignants du primaire et du secondaire pour l'expression orale, avec un nombre de séquences didactiques limitées, mais destinées à l'ensemble de la scolarisation.

Une *Séquence didactique* se définit comme une suite d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe. Le dispositif d'enseignement proposé est toutefois plus complexe et se caractérise par des options et des orientations didactiques assez précises. En voici la liste en treize points.

1. *Perspective variationniste*. Le travail sur l'oral s'inspire de la *diversité des pratiques sociales*, tout en privilégiant à l'école la prise de parole en public et les interactions dans des situations de communication formelles.

2. *Centration sur les genres textuels oraux*. Le choix de l'oral à enseigner est pluriel et axé sur des genres oraux. La pertinence de ces derniers est établie en fonction des attentes de la société et des besoins des élèves pour leur développement à tous les niveaux.

3. *Modélisation didactique des genres oraux.* Les dimensions retenues pour l'enseignement sont clairement définies grâce à une modélisation didactique des genres textuels abordés, réalisée à partir d'un corpus de documents oraux de référence (De Pietro et Schneuwly, 2003). La modélisation didactique prend en considération les situations de communication, l'organisation du texte oral produit ou à produire, géré par un locuteur ou partagé en interaction avec plusieurs locuteurs, et les ressources linguistiques et non linguistiques mobilisées. La scolarisation du genre suppose pourtant des transformations. Des variantes scolaires des genres sont modifiées pour permettre l'adaptation de ceux-ci à l'enseignement mais toujours en veillant à des principes de *légitimité* (par rapport aux savoirs disponibles sur le genre en question), de *pertinence* (en fonction des besoins des élèves et des situations scolaires) et de *cohérence et solidarisation* (présence, intégration et synergie entre les différentes dimensions qui les caractérisent).

4. *Mise en place d'une progression curriculaire à l'oral.* La programmation du choix des contenus d'enseignement sur l'axe du temps suit des lignes de force générales, ce qui est une nouveauté pour l'enseignement du français langue première. Elle permet d'organiser séquentiellement la découverte de nouvelles conduites langagières pour les élèves. L'enchaînement des situations de communication et d'apprentissage vise la construction de nouvelles significations sur un temps plus court, où l'enseignant ou une équipe pédagogique doit gérer les apprentissages durant une année scolaire, mais avec l'ambition de clarifier la progression pour l'ensemble de la scolarité (Dolz et Schneuwly, 1996 b). Des explorations successives réalisées sur le terrain scolaire et mises en œuvre avec les élèves de cette programmation a priori permettent d'établir une sorte de chronogenèse plus réaliste pour l'ensemble des apprentissages oraux durant l'enseignement obligatoire. L'établissement de repères pour une progression qui se veut ouverte n'est pas fixé en fonction de facteurs strictement psycholinguistiques, mais en fonction des potentialités des situations d'enseignement et des étayages des enseignants.

5. *Travail sur des projets.* Les situations de communication mises en place pour enseigner l'oral cherchent à engager la prise de parole des élèves et à donner du sens au travail sur l'oral. Trois types de projets sont généralement proposés : des projets de communication proches des situations authentiques ou fictionnalisant ces situations ; des projets axés sur le développement d'un oral scolaire pour apprendre ; des projets d'apprentissage où les élèves savent qu'ils s'engagent dans un travail destiné à dépasser les difficultés constatées. Généralement, les genres sociaux recontextualisés en situation scolaire subissent un dédoublement qui exige une exploitation de la part des enseignants, des opérations de

fictionnalisation dans les interactions didactiques en classe ainsi que de leurs effets sur les productions souvent théâtralisées dans les jeux de langage produits par les élèves.

6. *Enseignement organisé en séquences didactiques.* Les démarches d'enseignement se concrétisent en dispositifs d'apprentissage structurés qui ont pris le nom de *Séquence didactique (SD)* et qui se caractérisent par une proposition de travail en modules adaptés aux besoins des apprenants et structurés par étapes en fonction des contraintes didactiques. Les séquences didactiques sont fondées sur un objet d'enseignement précis, un genre textuel, et sur la logique des dimensions langagières et non langagières qui lui sont associées. L'ordre des activités de la séquence n'est pas aléatoire. Les apprentissages prévus entraînent des appropriations et des modifications successives. Il ne s'agit pas de décalquer les savoirs dont nous disposons sur le genre oral abordé, mais d'organiser l'appropriation de nouvelles conduites orales en prenant en considération les progrès d'apprentissage et le temps disponible dans les conditions d'enseignement de la classe.

7. *Évaluation initiale du comportement langagier des élèves avant l'enseignement.* Les élèves disposent toujours de capacités langagières orales et des savoirs sur les genres oraux préalables à l'enseignement. L'observation de productions initiales complètes dans une situation de communication précise vise l'adaptation et la différenciation du travail en classe. Cette évaluation des capacités et des difficultés langagières initiales de l'élève joue une fonction de diagnostique pour orienter le travail à réaliser et adapter la mise en œuvre des séquences avec les élèves (Bain et Schneuwly, 1993).

8. *Élémentarisation du travail sur des dimensions de l'action langagière visée et sur l'oralité.* Les tâches scolaires proposées focalisent l'attention sur une ou plusieurs dimensions du genre oral abordé de manière à développer les capacités d'action, discursives et linguisticodiscursives des élèves. Une attention particulière est toujours attribuée aux modes de production propres à l'oral et à l'oralité en français, en le distinguant de l'écrit oralisé ou en plaçant l'écrit comme modèle de l'oral.

9. *Diversification des activités d'enseignement à partir de corpus oraux.* Les différentes modalités de travail, les ateliers, les activités orales ritualisées, les jeux de rôle, les exercices d'écoute et de compréhension, l'analyse de documents sonores, l'entraînement à la prise de parole, des discussions collectives constituent des entrées contrastées au développement des capacités des élèves. Le choix de documents sonores prend toute son importance comme point d'appui et support des activités, mettant en relation le matériel langagier observé et les pratiques langagières de référence. Mieux produire des prises de parole et mieux écouter et comprendre la parole des

autres sont souvent associés dans ces activités (pour une synthèse des nouveautés introduites, voir Dolz et Abouzaid, 2015).

10. *Prise en considération de la valeur didactique des obstacles des apprenants.* Les dispositifs d'enseignement établissent des *priorités à travailler en fonction des difficultés et des obstacles constatés* lors de la production initiale. En fonction de l'âge et de l'origine des apprenants, en fonction de l'engagement et de la concentration, un nombre plus ou moins important de dysfonctionnements associés aux activités langagières orales peut être constaté. La perception de l'oral fait souvent l'objet de préconcepts qui peuvent conduire à des hypercorrections prenant comme étalon la langue écrite ou une norme unique. Certaines variations sociolinguistiques associées au parler ordinaire ne seraient pas acceptées par l'école ce qui peut conduire à proscrire l'idiolecte familial ou d'origine de l'élève. L'enseignement axé sur les genres, même en privilégiant les genres formels scolaires, permet une perspective plurinormative où les usages sont évalués en fonction de leur pertinence communicative, c'est-à-dire adaptés aux situations de communication proposées. Les dysfonctionnements et les erreurs dans les productions orales sont toujours pris en considération pour situer les difficultés des apprenants et les obstacles à dépasser. Loin d'associer la notion d'obstacle à une valeur négative, leur identification et leur analyse permettent aux enseignants de choisir des activités et des interventions pour les contourner et les dépasser. La question du passage entre le parler ordinaire et les oraux formels et scolaires est ainsi prise en considération. En principe, les séquences didactiques se donnent comme objectif de dépasser les dysfonctionnements et les obstacles constatés lors des productions initiales et dans des habitudes de parole.

11. *Articulation entre oral et écrit.* Le travail scolaire sur l'expression et la compréhension de l'oral permet de développer aux premiers niveaux de l'enseignement un seuil de maîtrise de l'oral pour assurer le passage de l'oral à l'écrit (De Pietro et Wirthner, 1996). Cependant les modalités d'association de l'écrit à l'oral ou des différents usages de l'oral à l'écrit peuvent s'exploiter de différentes manières. Les séquences didactiques mettent en relation « oral et écrit » dans la continuité de leurs usages tout en préservant leurs spécificités.

12. *Mobilisation de la multimodalité dans une communication multicode incorporée.* Les moyens non linguistiques de la communication (paralinguistiques, kinésiques, postures, positions et aspect extérieur des locuteurs, aménagements des lieux et surtout utilisation de supports des moyens techniques de la communication) sont systématiquement pris en considération. L'utilisation de ces différents moyens convoque des systèmes sémiotiques non langagiers. L'interprétation du message implique donc de

manière complémentaire les différentes modalités d'expression des codes utilisés.

13. *Retour réflexif et intégration de capacités et de connaissances construites dans des productions finales.* Les activités langagières et les tâches scolaires ne se limitent pas à mettre en pratique l'oral mais comportent systématiquement des activités collectives de mise à distance des comportements langagiers afin de réfléchir aux dimensions qui les caractérisent. La finalisation des projets de travail, dans des réalisations en public de performances orales, encourage et révèle les apprentissages des élèves. De ce point de vue, la prise de conscience des changements fondamentaux de son propre comportement langagier et de celui des autres camarades a toute son importance.

## **ÉVOLUTION DES TRAVAUX DE RECHERCHE SUR LES SÉQUENCES DIDACTIQUES**

Un bilan de ces recherches et des innovations introduites expérimentées met en évidence les situations de communication plus pertinentes pour les apprentissages, les modélisations didactiques proposées pour les différents genres ainsi que l'évolution des activités d'enseignement associées. Avant la diffusion des nouveaux moyens d'enseignement, l'ensemble des centres de recherche de la Suisse romande a réalisé une enquête indépendante pour évaluer la mise en œuvre de ces premières séquences (De Pietro, Wirthner, 1999) et pour confirmer la faisabilité des démarches proposées et l'applicabilité des premières séquences rédigées quelques années plus tard avec une enquête qui a impliqué 500 enseignants (de Pietro, Pfeiffer Ryter, Withner, Béguin, Broi, Clément, Mattei et Ross, 2009). Les possibilités d'enseigner le français parlé d'une manière plus structurée semblent aujourd'hui un acquis pour ces enseignants ayant pratiqué les séquences didactiques.

Ces résultats assez positifs dans leur ensemble ont fait apparaître aussi les principales limites : le caractère chronophage du travail proposé, l'absence de séquences d'enseignement pour tous les degrés, notamment pour les petits degrés, et un besoin d'approfondir les connaissances aussi bien sur les genres textuels que sur les lignes de force de la progression. Par ailleurs, les séquences didactiques proposées étaient davantage centrées sur la production que sur la compréhension. La didactisation des genres oraux se limitait au travail sur un ensemble réduit de genres comme le débat régulé, l'interview radiophonique, l'exposé oral, le conte, la lecture à d'autres.

Les conclusions montraient aussi l'intérêt d'aller plus loin dans la création de nouvelles séquences didactiques et dans l'élargissement de

l'innovation de dispositifs didactiques à d'autres perspectives complémentaires. Sept points à être retenus nous semblent importants.

1. Diversifier davantage les pratiques langagières orales de référence, notamment élargir le choix des genres formels à traiter et les modélisations didactiques.

2. Exploiter les nouvelles *pratiques orales multimodales* des médias et les *nouvelles technologies* à l'ère de la matérialité numérique, qui permet une technologisation de la parole jusqu'ici inouïe.

3. Élaborer des dispositifs axés sur la *compréhension* de l'oral.

4. Ouvrir de nouveaux chantiers pour un travail sur les *genres oraux « ordinaires »*, notamment pour les petits degrés. Alternier des projets de travail structurés sur l'oral avec des pratiques de prise de parole plus libres, transversales et interdisciplinaires.

5. Affiner et approfondir les *dimensions de l'oralité* à traiter pour les différents genres oraux.

6. Diversifier davantage les *corpus sonores*, les *supports* et les *ressources orales*, les activités et les outils d'évaluation.

7. Impliquer la formation initiale et continue des enseignants dans les innovations didactiques.

Au cours de ces vingt dernières années, de nombreuses recherches en ingénierie didactique ont diversifié les genres oraux enseignés pour analyser et comprendre les effets de ces dispositifs (pour le débat, Dolz, Rey et Surian, 2004 ; pour les conduites explicatives, Dolz, 2004 ; pour l'exposé et sur la prise de notes destinée à la communication orale, Pfeiffer Ryter, Demaurex et Dolz 2007). Le travail a permis également une comparaison des séquences didactiques suisse-romandes avec du matériel didactique similaire québécois.

Du point de vue méthodologique, il a été important d'établir des démarches pour éprouver la robustesse de ces dispositifs en diversifiant les situations contrôlées de travail et établissant des critères et des indicateurs pour les valider. Pour ce faire, il a fallu une prise en considération plus fine et systématique des exigences générales des plans d'études, des contraintes didactiques de la classe, des outils de travail et des moyens technologiques utilisés. Les premières études des années 1980 visaient le développement du dispositif Séquence Didactique. La visée était pragmatique. Il s'agissait de répondre à la demande des enseignants en proposant une diversité de séquences didactiques destinées à développer l'expression orale et écrite. Dans la mise à l'essai des séquences et l'évaluation des innovations réalisées au cours du processus même d'implémentation, les chercheurs s'engagent à ajuster les activités et les outils proposés et à une analyse critique des démarches permettant des régulations.



La description des contextes particuliers s'est avérée très importante pour une double raison. D'une part, le contexte sociolinguistique de l'environnement des élèves joue un rôle important dans le développement du langage. Des facteurs tels que la vitalité linguistique des pratiques langagières analysées, la présence d'autres langues (contextes homoglosses et hétéroglosses), les représentations sur les variétés de l'oral, les profils, les biographies linguistiques et les répertoires langagiers des élèves et des enseignants, les mécompréhensions et les résistances sur les documents oraux proposés ou sur les activités d'enseignement envisagées aident à comprendre les potentialités et les limites des dispositifs. D'autre part, la prise en compte active de ces mêmes contextes par les enseignants met en évidence systématiquement des adaptations aux interventions didactiques et aux apprentissages.

Le prototype d'ingénierie didactique fabriqué dans le cadre de recherches expérimentales genevoises se caractérise par les cinq étapes suivantes.

1. Modélisation didactique à priori du genre oral choisi. Il s'agit, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, de l'établissement d'une matrice des dimensions régulières du genre qui méritent d'être enseignées et dont la prise en considération et le travail scolaire peuvent avoir un impact pour les apprentissages.

2. Évaluation initiale des capacités et des difficultés langagières orales des apprenants, en les situant par rapport aux composantes du genre modélisées.

3. Planification des outils, d'un corpus de textes oraux et des démarches de mise en pratique des innovations didactiques, en fonction du profil et des capacités initiales des apprenants et en les adaptant au contexte sociolinguistique de l'environnement des élèves et aux contraintes didactiques de la classe.

4. Coordination technique du suivi des mises à l'épreuve des innovations et contrôle des ajustements aux obstacles des élèves ou aux difficultés du travail des enseignants.

5. Évaluation du projet et bilan à posteriori des avantages et des limites de l'implémentation.

À côté d'un nombre important de travaux qui ont mis à l'épreuve différents genres oraux (notamment sur les contes, le débat et l'exposé oral), trois recherches méritent d'être soulignées pour leur importance et pour l'impulsion qu'elles ont supposée. La première concerne la transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail (Wirthner, 2006 et 2017). Wirthner montre comment l'usage des séquences didactiques modifie l'activité enseignante et joue un rôle formateur et transformateur des pratiques. C'est par une analyse fine des pratiques enseignantes que la mise

en œuvre des innovations didactiques est analysée. La deuxième recherche porte sur l'argumentation orale (Gagnon, 2010) et a une double particularité : elle vise le développement de conduites argumentatives orales pour une population scolaire particulièrement fragile du secondaire II post-obligatoire et montre l'intérêt d'articuler l'analyse des pratiques de formation continue en alternance avec les pratiques d'enseignement de l'oral. Dans les deux cas, l'exploration des innovations prend en considération le contexte et les contraintes des classes observées et les outils planifiés sont transformés ou adaptés dans une collaboration étroite entre les enseignants et les chercheurs. Enfin, Surian (2018) étudie l'émergence de l'enseignement des genres oraux pour les élèves primo-arrivants alloglottes et décrit les séquences d'enseignement qui caractérisent le travail effectif des enseignants au post-obligatoire.

Le changement représenté par ces recherches est considérable pour trois raisons. Celles-ci mettent en évidence les objets d'enseignement lors de la mise en œuvre des dispositifs d'enseignement, point aveugle des travaux de la première génération de recherches en ingénierie didactique. La description et l'analyse interne poussée dans une perspective compréhensive des pratiques effectives des enseignants sont prises en considération pour l'élaboration de nouveaux dispositifs. La recherche essaie de mobiliser et d'articuler la formation et l'analyse des pratiques des enseignants dans les processus mêmes d'introduction des innovations.

Afin d'étudier plus précisément le travail proposé pour les élèves en difficulté au niveau de l'expression orale, un dernier groupe de recherches ont été réalisées sur la mise en place d'innovations destinées à l'enseignement de l'oral en classes hétérogènes (Gagnon & Dolz, 2016) ou afin de comparer le travail sur l'oral entre les classes ordinaires et l'enseignement spécialisé. À ces orientations, il faut également ajouter la distinction entre oral travaillé et oral enseigné (Dupont & Grandaty, 2016) ainsi que le déplacement sur l'écoute et la compréhension de documents sonores qui, à l'exception des innovations introduites par Colognesi et Deschepper (2015), a été rarement développé dans les dispositifs didactiques.

Pourtant, malgré les efforts d'innovations réalisés, les résultats de ces travaux confirment les bilans réalisés en général en didactique de l'oral : le travail sur l'oralité reste encore le parent pauvre de l'enseignement du français. Les enseignants proposent des situations de communication relativement diversifiées souvent associées à l'écrit, donnent une importance majeure aux situations ritualisées et proposent des activités ponctuelles sur les dimensions phonologiques et phonétiques. Toutefois, on constate une dominance de la mise en pratique de jeux de rôle par rapport à un travail langagier axé sur les caractéristiques du genre.

Les dimensions pédagogiques (engagement de la parole des élèves, dimensions socioaffectives et travail sur les contenus transversaux abordés) priment sur les dimensions didactiques des genres oraux enseignés. L'entraînement pratique prime sur un enseignement intentionnel et explicite de l'oralité. Les dispositifs des situations d'enseignement de l'oral proposées en classes ordinaires et en classes spécialisées sont pourtant relativement opposés. Dans ces dernières, les tâches portent davantage sur les besoins des élèves, mobilisent supports imagés et élémentarisent davantage les dimensions de l'oralité. Mais elles procèdent également à une simplification, à une individualisation et à une ritualisation des activités langagières plus importantes qui éloignent la pratique scolaire des pratiques sociales de référence.

L'intérêt et les limites du dispositif *Séquence didactique* sont mis ainsi en parallèle avec des recherches réalisées au Québec sur l'exposé et la discussion critique (Sénéchal, 2016) ou d'autres dispositifs didactiques plus récents comme les *Itinéraires* en Belgique (Colognesi et Deschepper, 2020) ou les *Ateliers formatifs* québécois (Lafontaine et Dumais, 2013). Un bilan des études sur les pratiques d'enseignement de l'oral réalisées (De Pietro, Fisher et Gagnon, 2017 ; Dupont, 2020) permet également de mettre en évidence la richesse et les limites de cette approche et les améliorations possibles pour les genres abordés en fonction des contraintes didactiques. Du point de vue méthodologique, la recherche prend davantage en considération l'analyse des pratiques ordinaires et des objets enseignés dans ces pratiques avant de proposer de nouveaux dispositifs. Nous sommes en présence d'une nouvelle génération de travaux en ingénierie didactique qui présente quatre caractéristiques majeures :

- la prise en considération des recherches antérieures dans le champ et non uniquement celles de disciplines contributives comme les sciences du langage et la psycholinguistique ;
- le passage par une première étape d'analyse compréhensive des pratiques des enseignants qui met en perspective les objets effectivement enseignés, le profil des élèves, les contextes et les contraintes des situations didactiques ;
- le travail collaboratif avec les enseignants dans un esprit de coformation et de conception partagée des nouveaux dispositifs ;
- la création de dispositifs modulaires permettant une différenciation et une adaptation aux besoins particuliers des apprenants.

## **EN GUISE DE CONCLUSION**

Les démarches actuelles en ingénierie didactique de deuxième génération essaient de prendre en considération les travaux de recherche en

didactique de l'oral. Elles s'inspirent des recherches collaboratives dans le sens où elles prennent en considération un travail par étapes impliquant systématiquement des activités métalangagières qui permettent aux élèves de développer la compréhension des contenus abordés à l'oral. Elles intègrent des activités sur des dimensions de l'oralité tout en essayant de les intégrer dans un fil conducteur axé sur un genre textuel qui donne sens à l'ensemble du parcours. Enfin, une vision ascendante des analyses de la transposition didactique permet de négocier et d'adapter les dispositifs aux contraintes de la classe et aux besoins des apprenants : l'outil élaboré avec les enseignants devient un outil de coformation qui transforme les pratiques enseignantes en fonction des besoins des élèves. Les dimensions pédagogiques et didactiques s'entrecroisent dans le travail sur la compréhension et la production de l'oral à partir des besoins des élèves et de la demande des enseignants.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le Français aujourd'hui*, 79, 13-25.
- Bain, D. & Schneuwly, B. (1993). Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 51-81). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bouchard, R. (1995). De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques, *Lidil*, 12, 97-118.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2015). *Ça s'écoute*. Namur : Erasmus.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2020). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral ? Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In P. Dupont (Éd.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. & Gagnon, R. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- De Pietro, J.-F., Pfeifer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Ross, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement S'exprimer en français*. Neuchâtel : IRDP [Ce rapport est encore sous embargo jusqu'au feu vert de la CIIP/SR-TI].
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, 3, 27-52.

- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. et al. (1999). *Français expression : mise à l'épreuve de douze séquences didactiques : rapport de synthèse*. Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- Dolz, J., Noverraz, M & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J. & Abouzaid, M. (2015). La place de l'exercice sur la production orale et écrite dans l'enseignement et dans la formation, *Lettre de l'AIRDF*, 57, 11-18.
- Dolz J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : de la conception à l'évaluation de dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 61.
- Dolz J., Rey N. & Surian M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres oraux à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dupont, P. (2020). *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Dupont, P., Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? In S. Aeby & M.-C. Guernier (Éd.). *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français* (p. 115-156). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupont P., Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé/oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de la formation à l'objet à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse doctorale de l'université de Genève.
- Gagnon R. & Dolz J. (2016). Corps et voix : quel travail dans le premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76.
- Gagnon, R. De Pietro, J.-P. et Fischer, C. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Garcia-Debanc, C., et Plane, S. (Ed.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- Grandaty, M., et Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Paris : INRP.

- Gaussel, M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral à l'école primaire. *Dossier de veille de l'IFE, 117*. Lyon : ENS de Lyon.
- Halté, J.-F., Rispail, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan.
- Lafontaine, L. & Dumais, C. (2013). *Enseigner l'oral c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Québec : Chenelière éducation.
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, *Pratiques, 184-206*. <http://pratiques.revues.org/1739>
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques, 169/170*.
- Pfeifer Ryter, V., Demaurex M. & Dolz J. (2007). Prendre notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale à l'école primaire. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.). *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche*, 235-256. Québec : Presses universitaires de Laval.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1990). Pratiques de textes informatifs. L'article encyclopédique et le texte injonctif, *Éducation et recherche, 12* (2/90), 148-165.
- Pasquier, A. & Dolz, J. (1997). Un décalogue pour l'enseignement de l'écriture. *Résonances*, 10-13.
- Sénéchal, K. (2016). *L'enseignement de deux genres oraux (la discussion et l'exposé critique) dans la classe de français au secondaire*. Thèse de l'Université Laval à Québec.
- Surian, M. (2018). *Didactique du français et accueil des élèves migrants. Objet d'enseignement, obstacles et régulations d'apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Éditions Didier.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outils de travail*. Thèse doctorale de l'université de Genève.
- Wirthner, M. (2017). *Outils d'enseignement, au-delà de la baguette magique : outils transformateurs, outils transformés dans des séquences d'enseignement*. Berne : Peter Lang.