

**QUELLES PRATIQUES EFFICACES  
POUR ENSEIGNER L'ORAL ?  
Expérimentations dans huit classes du primaire  
et suivi de seize futurs enseignants**

Stéphane Colognesi  
Vanessa Hanin  
UCLouvain

## **1. PROBLÉMATIQUE**

En situation scolaire, l'oral revêt trois aspects distincts (Plane, 2015). Il peut avoir le statut de médium, c'est-à-dire qu'il est spontanément utilisé par les personnes pour verbaliser et échanger des informations et des idées (Le Cunff & Jourdain, 2008). Il peut aussi avoir le statut d'oral réflexif (Plessis-Bélair, 2008), mobilisé lorsque la métacognition est explicitement requise, par exemple. L'oral peut également être un objet d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2016). Dans ce cas, du temps y est consacré en classe, comme pour les autres disciplines scolaires. C'est ce troisième aspect qui nous intéresse ici, avec le défi qui l'accompagne de pouvoir soutenir le développement des compétences orales des élèves.

Sur ce plan, on constate un écart entre ce que la recherche met à jour, d'une part, et les retombées de ces connaissances sur les prescriptions institutionnelles et l'évolution perceptible des pratiques enseignantes, d'autre

part (Dupont, 2016). Cela s'expliquerait notamment par quatre facteurs. Premièrement, si les praticiens utilisent et font pratiquer l'oral, tant en compréhension qu'en situation de prise de parole, ils ne le considèrent généralement pas encore comme un objet d'enseignement (Colognesi & Dolz, 2017 ; Lafontaine & Messier, 2009). Deuxièmement, du fait que les compétences orales sont « partout » (Simard *et al.*, 2019), leur enseignement spécifique peut être considéré comme une perte de temps (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Lafontaine & Messier, 2009) relativement aux autres apprentissages tels que la lecture ou l'écriture. Troisièmement, le manque de détails dans les programmes scolaires (Lafontaine & Préfontaine, 2007) empêche les enseignants de pouvoir prévoir des séquences en lien avec des objectifs d'apprentissage bien déterminés. Quatrièmement, la rareté du matériel pédagogique disponible (Sénéchal, 2017), appuyé sur des résultats de recherche, ne facilite pas l'implantation de dispositifs efficaces pour développer les compétences orales des élèves.

Pour répondre à ces préoccupations du terrain, mais aussi de la recherche, nous avons mis à l'épreuve un dispositif, nommé *Itinéraires* (Colognesi, 2015), décrit en détails dans la section relative à la méthodologie. Il a été initialement conçu pour travailler les genres écrits. Nos premiers résultats (voir Colognesi *et al.*, 2019) nous ont encouragés à aller plus avant dans l'exploration de sa transférabilité pour l'enseignement des genres oraux. Ainsi, notre contribution tente à mettre en évidence, dans un premier temps, les effets du dispositif sur le développement des compétences orales des élèves pour, dans un second temps, interroger les raisons de ces effets.

Pour ce faire, nous avons utilisé une approche mixte (Creswell & Plano Clark, 2007) en mettant en parallèle deux types de données. D'une part, dans une perspective quantitative, nous nous sommes penchés sur l'évolution (comparaison prétest-posttest) de la maîtrise des composantes de l'oral des 178 élèves. D'autre part, avec une approche qualitative, nous avons analysé les traces d'analyse réflexive des praticiens qui ont mis en place les activités dans l'optique de pouvoir expliquer ce qui s'est passé lors de l'expérimentation.

## **2. L'ORAL, ÇA S'ENSEIGNE ?!**

Nous reprenons ici à Gagnon et Capt le titre de leur journée sur l'oral (2019) destinée aux enseignants du canton de Vaud, mais aussi aux chercheurs du domaine. Les orateurs, dans leur introduction de la journée, ont mis en évidence que l'oral s'enseigne, tant en production qu'en compréhension.

## 2.1. Que faut-il enseigner ?

Cette question peut être abordée en traitant deux aspects : les grandes compétences à développer dans les classes et les objets d'enseignement de l'oral.

Dans notre contexte, en Belgique francophone, l'oral apparaît dans les programmes sous les intitulés *Savoir Parler* et *Savoir Écouter* (Socle de Compétences, 2013). Chacune de ces compétences est divisée en quatre compétences spécifiques, reprises dans le tableau 1.

<i>Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication</i>	Identifier des éléments propres aux situations communicationnelles (reconnaitre l'émetteur, le récepteur, le contexte, l'objectif du message, le support de la communication).
<i>Élaborer des significations : retrouver ou produire des idées</i>	Donner du sens aux messages entendus en relevant les indices, en anticipant, en reliant et comparant des informations, en faisant un tri entre l'information utile et inutile, en distinguant le réel de l'imaginaire, etc. C'est aussi produire des idées.
<i>Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message en utilisant le lexique et la morphosyntaxe.</i>	Pouvoir penser ou retrouver la structure des communications en fonction du genre et en assurer ou en isoler la cohérence. Les <i>unités lexicales et grammaticales</i> viennent ici en soutien à cette cohérence.
<i>Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux</i>	Considérer les aspects verbaux (voix, prononciation, débit, etc.) et non verbaux (les indices paratextuels, les gestes, les mimiques, posture, etc.).

**Tableau 1 – Quatre grandes compétences pour travailler l'oral en classe – Programme belge**

La difficulté, pour les enseignants qui consultent les prescrits, est qu'avec les compétences libellées de cette façon, l'appréhension même de ce qu'il faut enseigner n'est pas chose aisée.

Pour mieux les comprendre, les compétences du programme belge peuvent être mises en parallèle avec les capacités langagières déterminées en Suisse par Dolz, Pasquier et Bronckart, (1993) et avec les objets de l'oral identifiés au Québec dans la typologie de Dumais (2016). C'est ce que propose le tableau 2.

Compétences du programme belge (Socle de Compétences, 2013)	Capacités langagières (Dolz <i>et al.</i> , 1993)	Objets de l'oral (Dumais, 2016)
1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	Capacités d'action	Type communicationnel
2. Élaborer des significations : retrouver ou produire des idées	Capacités discursives	Type contenu
3. Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message		Type discursif
... en utilisant le lexique et la morphosyntaxe	Capacités linguisticodiscursives	Type lexicosémantique Type morphologique Type syntaxique
4. Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux		Type paraverbal Type non verbal Type matériel

**Tableau 2 – Mise en parallèle des compétences du prescrit belge avec les capacités langagières et les objets de l'oral**

À priori, l'ensemble des items concorde assez bien. Signalons néanmoins que nous n'avons pas placé les objets de type émotionnel. Il semble que ce type d'objet relève d'une « nouvelle » compétence ou capacité, de l'ordre de la régulation émotionnelle en situation orale. Cette perspective est à explorer.

## **2.2. Quels grands principes pour enseigner l'oral ?**

C'est un enseignement basé sur le genre de la communication orale qui est actuellement préconisé pour enseigner l'oral, tant par les chercheurs (Chartrand *et al.*, 2015 ; Dolz & Gagnon, 2008) que par les cadres de références pour l'enseignement des langues (CECR, 2001). L'ambition est d'amener les apprenants à intervenir adéquatement, en contexte, dans les différents types de situation de communication.

Jaubert (2007) fait la distinction entre les genres premiers et les genres seconds. Elle explique que les genres dits premiers sont « directement liés à l'action, à l'urgence pratique, à la coprésence et au partage de la situation » (p. 204). Il s'agit par exemple de conversations, de salutations. Les genres

seconds, par leur caractère éloigné des contingences quotidiennes, sont des propos que l'on peut préparer à l'avance, répéter. Les genres publics (débat, émission télévisée, présentation, exposé, etc.) semblent s'inscrire dans cette catégorie, puisqu'ils peuvent effectivement faire l'objet d'un travail préalable et, partant, faire naître la nécessité de maîtriser une série d'objets de l'oral, inhérents au genre investi.

Un propos qui se prépare à l'avance et qui est délivré devant les destinataires quand l'orateur est suffisamment prêt appelle un processus de *réoralisations* (Colognesi & Dolz, 2017). Inspirée des *réécritures*, soit « toute opération qui revient sur le déjà-écrit » (Grésillon, 1994, p. 245), la réoralisation revient quant à elle sur le déjà-dit, dans une optique d'amélioration de la production et de développement d'une attitude réflexive par rapport à celle-ci. Les réoralisations amènent le locuteur à améliorer son discours en fonction de deux apports complémentaires : des étayages apportés par l'enseignant, en fonction des besoins langagiers appelés par le genre travaillé et du feedback donné par les pairs (Colognesi & Deschepper, 2019). Ce feedback est plus efficace quand les élèves doivent le négocier en sous-groupe (Colognesi *et al.*, 2020). Les réoralisations sont donc une possibilité d'évolution pour et par l'élève, mais aussi une manière pour l'enseignant d'assurer une coévaluation formative de l'oral.

### **3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Pour rappel, nous avons cherché, d'une part, à identifier les effets éventuels que le dispositif peut apporter sur les compétences à communiquer oralement des élèves et, d'autre part, à identifier les raisons de ces effets.

#### **3.1. Contexte des expérimentations et échantillon**

Les données ont été recueillies dans le cadre d'un module de formation des étudiants en dernière année de cursus instituteur primaire. Ce module, intitulé Didac'TIC (Colognesi, 2017) a pour ambition de développer et d'expérimenter des activités d'enseignement de l'oral, en utilisant les tablettes numériques comme support, et d'en analyser et d'en comprendre les effets.

178 élèves issus de 8 classes du primaire implantées dans 3 écoles (deux rurales et une urbaine<sup>1</sup>) et 16 futurs enseignants en dernière année de

---

1. Dans l'école 1, rurale, une classe de 2<sup>e</sup> (7-8 ans), une de 3<sup>e</sup> (8-9 ans) et une de 5<sup>e</sup> (10-11 ans) ; dans l'école 2, urbaine, une classe de 3<sup>e</sup>, deux de 4<sup>e</sup> (9-10 ans) et une de 6<sup>e</sup> (11-12 ans) ; dans l'école 3, rurale, une classe de 3<sup>e</sup>.

formation ont participé à l'étude (deux étudiants par classe, de manière à ce qu'ils puissent faire du coenseignement). Pour déterminer les genres à travailler (voir tableau 3), nous avons pris à la fois appui sur les savoirs expérimentiels des acteurs engagés dans le module et sur les travaux de recherche. Ceux-ci montrent qu'il y a habituellement peu de variété dans les genres abordés en classe (Colognesi & Deschepper, 2019). Nous avons donc volontairement sélectionné d'autres genres que l'exposé dans le cadre de cette étude, dans l'optique d'amener des connaissances nouvelles sur la variété des possibilités de travail. Le choix des genres est le fruit d'une discussion rassemblant les étudiants, les enseignants de terrain accueillants les étudiants, les formateurs et les chercheurs<sup>2</sup>. L'âge des élèves, les possibilités didactiques, l'originalité par rapport à ce qui se faisait déjà dans les classes et la faisabilité dans le temps imparti sont quelques-uns des critères qui ont été pris en compte pour effectuer ce choix.

Genre travaillé	Classe	Élèves	Établissement
Documentaire TV	2 <sup>e</sup> primaire (7-8 ans)	11	N° 1, rural
Avis de recherche	3 <sup>e</sup> primaire (8-9 ans)	22	N° 1, rural
Émission TV <sup>3</sup>	3 <sup>e</sup> primaire (8-9 ans)	20	N° 2, urbain
Reportage	3 <sup>e</sup> primaire (8-9 ans)	23	N° 3, rural
Conte	4 <sup>e</sup> primaire (9-10 ans)	30	N° 2, urbain
Spot publicitaire	4 <sup>e</sup> primaire (9-10 ans)	24	N° 2, urbain
Slam	5 <sup>e</sup> primaire (10-11 ans)	24	N° 1, rural
Débat	6 <sup>e</sup> primaire (11-12 ans)	23	N° 2, urbain

**Tableau 3 – Description de l'échantillon et des genres travaillés**

### 3.2. Interventions dans les classes

Dans toutes les classes, le dispositif *Itinéraires* a été utilisé. Il repose sur le fait que, pour travailler un genre choisi, les élèves sont amenés à réaliser plusieurs réoralisations avec, en alternance, soit un étayage inhérent aux caractéristiques du genre, soit un temps de réécoute collaborative, c'est-à-dire où les pairs donnent du feedback. Au fil du processus, des questions métacognitives sont proposées (Colognesi *et al.*, 2019). On leur demande par

- 
2. Le module s'inscrivant dans une recherche collaborative permettait donc à ces différents acteurs de donner leur point de vue et de coconstruire ensemble.
  3. Il s'agit d'une émission où les participants donnent leur opinion sur des objets qu'ils préfèrent ou détestent.

exemple de dire ce qu'ils ont compris des tâches à faire et par quelles étapes ils pensent passer ; d'explicitier ce qu'ils font et comment en cours de tâche ; ou encore d'évaluer ce qu'ils ont produit et d'explicitier comment ils vont s'y prendre lors de la prochaine édition de la tâche pour être plus efficaces et s'améliorer si c'est nécessaire.

Le tableau 4 reprend les grandes étapes par lesquelles toutes les classes sont passées, pour une durée de 12 heures, étalées sur trois semaines. Les tablettes numériques ont permis aux élèves de se filmer et de revoir leurs différentes productions orales.

<b>1) Mise en projet</b>	Explication de l'intention spécifique de communication, en fonction du genre proposé. Les paramètres de production sont déterminés collectivement.
<b>2) Première version « libre »</b>	Les élèves travaillent en sous-groupe. Après un temps suffisant de préparation de prise de parole (avec ou sans support), une première version de la production orale est réalisée par groupe. Elle se fait sans public et sans intervention de l'enseignant.
<b>3) Étayage « format » : l'organisation générale du message</b>	Les élèves visionnent plusieurs vidéos-modèles avec comme objectif de retrouver leurs points communs et divergences. Collectivement, ensuite, la classe construit les caractéristiques du genre travaillé.
<b>4) Préparation de la prise de parole et 2<sup>o</sup> réoralisation</b>	Les élèves retravaillent le contenu de leur message, notamment en effectuant les recherches nécessaires, et préparent la nouvelle prise de parole. Une deuxième version du propos est réalisée, dans les mêmes conditions que l'étape 2, avec enregistrement (tablette numérique ou smartphone).
<b>5) Autoévaluation et feedback des pairs</b>	Les élèves regardent leur propre prestation et notent des remarques, individuellement, puis en discutent en sous-groupe. La vidéo est ensuite analysée par un autre sous-groupe. Les observateurs identifient des points forts et des points d'efforts, et rédigent collectivement un feedback.
<b>6) Préparation de la prise de parole et 3<sup>o</sup> réoralisation</b>	Chaque élève retravaille sa prise de parole (temps de préparation individuelle), puis se coordonne avec son sous-groupe. Les recherches complémentaires à la prise de parole sont réalisées au besoin pour préciser le propos. S'en suit une troisième version orale, toujours dans les mêmes conditions avec enregistrement.

<b>7) Étayage(s) spécifique(s) centrés sur la langue</b>	<p>Deux étayages sont proposés par l'étudiant-enseignant, qui a participé à son élaboration : le premier (lexique et morphosyntaxe) est réalisé en groupe classe et le second (verbal et non verbal), sous forme d'ateliers. Chaque étayage s'appuie sur des supports sonores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentaire : connecteurs logiques, utilisation des supports visuels</li> <li>• Avis de recherche : adjectifs, débit et vitesse</li> <li>• Émission : progression de l'information, posture</li> <li>• Reportage : compléments circonstanciels, intonation et prononciation</li> <li>• Conte : temps du récit, modulation de la voix en fonction des personnages</li> <li>• Publicité : slogan, allier geste et voix</li> <li>• Slam : rimes, débit, rythme et intonation</li> <li>• Débat : vocabulaire du débat pour rebondir sur l'avis d'autrui, modulation de la voix</li> </ul> <p>Dans l'annexe, des précisions sur ces étayages sont apportées, et quelques exemples concrets sont présentés.</p>
<b>8) Préparation de la prise de parole et 4<sup>e</sup> réoralisation</b>	<p>Sur la base des étayages, chaque élève retravaille sa prise de parole (temps de préparation individuelle), puis se coordonne avec son sous-groupe. S'en suit une quatrième version orale, toujours dans les mêmes conditions avec enregistrement.</p>
<b>9) Autoévaluation et feedback des pairs</b>	<p>Même travail qu'à l'étape 5.</p>
<b>10) Grille d'évaluation</b>	<p>Guidés par l'étudiant-enseignant, les élèves construisent une grille d'évaluation de la prise de parole.</p>
<b>11) Répétition générale</b>	<p>Les élèves font une répétition générale de la prise de parole.</p>
<b>12) Chef-d'œuvre</b>	<p>Prise de parole finale, dans les conditions identifiées dans la consigne de départ : devant le public (pour le conte, le débat, l'émission) ou via l'enregistrement en studio (pour les capsules vidéo).</p>
<b>13) Diffusion et évaluation</b>	<p>La production est diffusée aux destinataires qui peuvent réagir. Un public « autre que les élèves de la classe » est convoqué pour assister au conte, au débat, à l'émission ; les capsules vidéo sont projetées dans d'autres classes avec la présence des acteurs.</p>

*Tableau 4 – Déroulement des activités dans les classes*

### 3.3. Recueil et analyse des données : le versant « élèves » et le versant « praticien »

Dans chaque classe, un pré- et un posttest ont été réalisés, filmés et évalués dans les mêmes conditions. Le prétest a consisté en une production orale en lien avec le genre travaillé ; chaque élève a réalisé cette production spontanément et en dehors du groupe classe. Pour le posttest, chaque élève a produit une communication orale sur un thème différent, mais du même genre que celui travaillé. Nous avons ainsi collecté et analysé 356 productions orales correspondant aux deux prestations des 178 élèves de l'échantillon.

Les critères qui ont permis d'évaluer ces deux prestations orales sont :

- la correspondance du propos aux *paramètres de la situation* (de 0 à 2) ;
- les *idées* véhiculées dans le message (comptage du nombre d'idées thématiques) ;
- l'*organisation du message* (calculée sur la base des caractéristiques du genre à produire ; un point est attribué par caractéristique présente, total remis sur six<sup>4</sup>) ;
- les *aspects lexicaux et morphosyntaxiques* (comptage du nombre de fois où les aspects travaillés apparaissent) ;
- les *facteurs voix et corps* (prise en compte de l'articulation, du débit, du rythme, de la fluidité, de la posture, des gestes pour accompagner la parole, du regard vers le public/la caméra. Une grille a été élaborée pour chaque genre, en fonction des spécificités de celui-ci. Chaque critère a fait l'objet d'une note allant de 0 à 4. Ainsi, si l'intonation, la prononciation et le débit ont été évalués pour tous les genres, nous avons regardé en plus le positionnement de la voix, le rythme, le corps pour accompagner la voix pour le slam ; le ton de la voix pour l'avis de recherche ; la posture pour la publicité, l'émission télé et le débat).

Par ailleurs, pour expliquer les éventuels progrès des élèves, les traces des analyses réflexives (sous forme de portfolio) des étudiants qui ont mis en place les activités ont été récoltées. En effet, les étudiants avaient comme tâche de rédiger un portfolio qui comprenait les activités d'enseignement, leurs réactions en termes de points forts et difficultés, des traces du travail des élèves, des pistes si c'était à refaire, etc. En plus, des enregistrements des moments d'échange entre étudiants après l'expérimentation ont aussi été

---

4. Par exemple, pour le reportage les caractéristiques suivantes ont été attendues : la présence d'une introduction, le déploiement de plusieurs catégories d'informations, l'organisation de ces informations par thématiques et la présence d'une conclusion. Pour la publicité ce sont les éléments suivants qui étaient attendus : une accroche, la présentation du sujet, un slogan, au moins deux arguments ainsi qu'une conclusion.

recueillis. Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) a été appliquée à ces données.

## 4. PRINCIPAUX RÉSULTATS

### 4.1. Quels sont les effets du dispositif ?

Pour traiter cette question, nous avons mesuré l'efficacité des itinéraires proposés dans chacune des classes. Celle-ci a été appréhendée au travers de l'évolution entre le prétest (T1) et le posttest (T2) des différentes dimensions de l'oral, mentionnées plus haut. Une analyse descriptive des données (tableau 5) ainsi que des *t*-tests pairés ont été opérés à cette fin (tableau 6) pour permettre de comparer les moyennes des élèves aux deux temps de mesure.

	Correspondance du propos		Idées véhiculées dans le message		Organisation du message		Aspects lexicaux et morphologiques		Facteurs voix et corps	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Documentaire	1.5(0.5)	2.0(0.0)	2.8(3.0)	6.4(5.5)	2.9(2.7)	5.0(0.8)	3.5(1.5)	4.6(0.5)	14.2(10.1)	23.2(12.0)
Avis de recherche	1.1(0.2)	1.8(0.4)	2.8(2.1)	5.4(1.3)	0.5(0.9)	3.9(2.2)	1.9(1.7)	3.7(2.4)	8.7(4.7)	17.4(4.5)
Émission TV	1.2(.37)	1.6(.51)	2.5(1.9)	4.8(1.9)	0.0(0.0)	5.0(1.9)	1.1(1.1)	3.9(2.0)	2.7(4.1)	17.4(8.0)
Reportage	1.6(0.6)	1.9(0.3)	1.7(1.8)	4.3(2.2)	0.3(0.9)	3.5(2.3)	2.4(0.9)	4.1(1.4)	12.3(4.8)	21.1(4.0)
Conte	1.2(0.5)	1.8(0.5)	4.6(2.5)	14.3(3.7)	3.00(2.0)	4.6(1.5)	0.8(0.7)	2.5(1.1)	17.6(3.6)	18.4(3.6)
Spot publicitaire	1.0(0.0)	2.0(0.2)	0.2(0.4)	0.8(0.7)	0.0(0.0)	4.7(1.6)	1.1(0.8)	2.7(0.9)	21.7(4.1)	28.8(2.1)
Slam	1.1(0.3)	1.9(0.3)	5.2(1.7)	6.3(2.6)	3.2(1.8)	4.9(1.9)	0.9(0.8)	1.9(0.3)	18.2(5.2)	26.6(6.2)
Débat	1.1(0.3)	1.8(0.4)	0.1(0.2)	2.4(1.0)	0.5(1.5)	3.5(2.0)	0.2(0.7)	1.5(0.8)	12.7(3.6)	17.1(3.3)

**Tableau 5 – Moyennes et écarts-types des différentes composantes de l'oral aux deux temps de mesure (T1 = temps 1 ; T2 = temps 2)**

Le constat général qui se dégage de l'analyse est l'amélioration de la maîtrise des composantes de l'oral par chacune des classes. Effectivement, les évolutions, entre le prétest et le posttest, des différentes composantes de l'oral pour chacun des genres explorés sont, pour la plupart, statistiquement significatives. Une analyse plus fine montre, toutefois, certaines exceptions à cette tendance générale identifiées en surligné gris dans le tableau 6.

	Correspondance du propos	Idées véhiculées dans le message	Organisation du message	Aspect lexicaux et morphologiques	Facteurs voix et corps
Doc. TV	$t(10) = -3.46, p = .03$	$t(10) = -3.82, p = .02$	$t(10) = -2.08, p = .33$	$t(10) = -2.29, p = .23$	$t(10) = -2.28, p = .16$
Avis de recherche	$t(21) = -7.48, p < .001$	$t(21) = -4.72, p < .001$	$t(21) = -6.55, p < .001$	$t(21) = -3.96, p = .005$	$t(21) = -7.53, p < .001$
Émission	$t(19) = -3.56, p = .01$	$t(19) = -5.17, p < .001$	$t(19) = -11.46, p < .001$	$t(19) = -5.98, p < .001$	$t(19) = -6.69, p < .001$
Reportage	$t(22) = -3.43, p = .01$	$t(22) = -4.46, p < .001$	$t(22) = -7.02, p < .001$	$t(22) = -6.48, p < .001$	$t(22) = -8.26, p < .001$
Conte	$t(29) = -6.60, p < .001$	$t(29) = -13.78, p < .001$	$t(29) = -5.76, p < .001$	$t(29) = -6.97, p < .001$	$t(29) = -1.55, p = .66$
Spot publicitaire	$t(23) = -23.00, p < .001$	$t(23) = -3.69, p = .005$	$t(23) = -14.48, p < .001$	$t(23) = -8.11, p < .001$	$t(23) = -7.87, p < .001$
Slam	$t(23) = -8.48, p < .001$	$t(23) = -2.75, p = .06$	$t(23) = -3.84, p = .005$	$t(23) = -5.47, p < .001$	$t(23) = -4.69, p < .001$
Débat	$t(22) = -7.10, p < .001$	$t(22) = -10.66, p < .001$	$t(22) = -6.49, p < .001$	$t(22) = -6.04, p < .001$	$t(22) = -4.67, p < .001$

**Tableau 6 – Évolution entre le prétest et le posttest des composantes de l’oral pour chaque genre**

Les résultats non significatifs sont signalés en surligné gris.

L’ajustement de Bonferroni a été utilisé pour contrôler un risque potentiel d’inflation de l’erreur de type I (alpha) (Field, 2013).

### **Le slam**

La quantité d’idées mobilisées par les élèves lors du slam n’a pas évolué de manière significative entre les deux temps de mesure ( $t(23) = -2.75, p = .06$ ). Cela semble cohérent dans le sens où, dans ce cas, l’amélioration de l’oral ne passe pas par une plus grande densification des idées. Effectivement, le slam restreint la quantité d’idées en imposant au compositeur leur répétition dans les refrains.

### **Le documentaire**

Il ressort des niveaux semblables en termes d’organisation du message ( $t(10) = -2.08, p = .33$ ), des aspects lexicaux et morphologiques ( $t(10) = -2.29, p = .23$ ) et des facteurs voix et corps ( $t(10) = -2.28, p = .16$ ) entre les deux temps de mesure pour le genre « documentaire ». Toutefois, si l’on observe les indicateurs descriptifs (tableau 5), ces derniers mettent en exergue une amélioration pour chacune des trois dimensions. Si elle n’atteint pas le seuil de significativité, c’est possiblement en raison de la taille restreinte de l’échantillon, d’un étayage

moins performant ou d'une moins grande familiarité des élèves avec ce genre.

### ***Le conte***

Une stabilisation des facteurs voix et corps pour le genre « conte » est observée ( $t(29) = -1.55, p = .66$ ). Notons le niveau déjà élevé de cette dimension au prétest, soulignant une certaine familiarisation de cette dimension de l'oral par les élèves de 4<sup>e</sup> primaire (tableau 5). En effet, l'écoute de contes fait partie des pratiques de nombreuses classes du préscolaire et du début du primaire ainsi que des traditions familiales. Par contre, la création de contes par les élèves est une activité plus complexe, car si cette création est courante à l'écrit (écrire et lire), elle l'est beaucoup moins à l'oral (raconter). Il s'ensuit que la quantité d'idées véhiculée dans le message, l'organisation de celui-ci et la quantité d'indices lexicaux et morphosyntaxiques, autant de dimensions mobilisées lors de la création d'un conte, sont moins importantes lors du premier jet.

## **4.2. Ce que les étudiants-enseignants perçoivent comme facteurs expliquant ces progrès**

L'analyse des discours des étudiants a permis de faire ressortir une série d'hypothèses pour expliquer les progrès observés. Quatre grands facteurs ressortent, nuancés avec des points de vigilance, et illustrés par des verbatims représentatifs.

### ***La prise de conscience des enseignants quant au fait qu'il est possible d'enseigner l'oral***

Il ressort de l'analyse que les futurs enseignants de l'étude n'avaient jamais enseigné, ni vu enseigner, l'oral avant cette expérience. Une prise de conscience à la fois qu'un enseignement de l'oral est possible et de l'intérêt qu'il apporte s'est opérée (voir aussi Colognesi & Dolz, 2017). Cela semble être le premier facteur permettant de mettre en place des activités qui développent l'oral dans les classes : croire que c'est possible.

Lorsque j'ai commencé le module, je ne savais quasiment rien sur l'oral et je n'étais en aucun cas prête pour l'enseigner. Je ne voyais pas l'oral comme un apprentissage possible pour les élèves et je n'avais aucune ressource ou connaissance réelle sur cette matière. Tout le long de ce projet, j'ai découvert comment créer un apprentissage autour de l'oral. (AN, portfolio)

Attaché à cet aspect, émergent deux points d'attention majeurs : le temps et la prise en charge de l'ensemble du groupe. Les stagiaires relatent

les tensions avec leur maître de stage qui, au début du processus, était plutôt réticent à accorder plus d'une heure ou deux par semaine à l'oral. Il ressort également, comme point de vigilance, l'attention que demande un tel projet. En effet, ici, les étudiants étaient deux dans la classe pour mener à bien l'ensemble des tâches.

Si cette activité était à refaire, mais sans l'aide de ma collègue, je ne sais pas ce que ça donnerait. Quand les élèves travaillent sur leurs productions, ils sont en demande, et on n'était pas trop de deux. (NI, entretien)

### ***L'instauration d'un climat propice à l'écoute et à la prise de parole***

Les futurs enseignants ont rencontré la nécessité d'installer un climat propice à l'écoute et à la prise de parole puisque dans le dispositif d'enseignement/apprentissage les élèves allaient à la fois devoir parler devant les autres, mais aussi recevoir des feedbacks des autres, ce qui les insécurisait. Des chartes de vie de prise de paroles ont alors pris place dans les classes.

Un bon climat de classe est nécessaire pour toute activité, mais cela l'est encore plus dans une activité travaillant l'oral où les élèves vont devoir écouter les autres, parler devant les autres, analyser des vidéos d'autres élèves et donc savoir que d'autres personnes analysent et regardent leur vidéo. C'était primordial qu'il y ait une bonne ambiance de travail avec des conditions adaptées. (BE, portfolio)

### ***L'accompagnement des élèves par des étayages***

Les étayages sont systématiquement abordés dans les propos des futurs enseignants. Les capsules vidéo visionnées par les élèves ont permis d'élaborer les caractéristiques du genre, mais aussi de voir comment des orateurs font. Les modèles sont donc importants, tant ils ancrent ce qui se fait dans une perspective réelle, qu'ils donnent des manières de faire aux élèves.

Le fait d'avoir montré aux élèves quatre publicités était important. Ils ont regardé plusieurs fois et on a trouvé ce qui était commun et différent. Les caractéristiques ont été mises en évidence et ils ont pu les réutiliser ensuite. (FA, entretien)

À cela, s'attache un point de vigilance important : le choix des supports. Ils ne doivent pas être trop éloignés de ce que les élèves peuvent comprendre ou produire.

On<sup>5</sup> avait choisi des documentaires trop compliqués, les élèves ne comprenaient pas, ils posaient plein de questions, nous on voulait qu'ils voient la forme, la structure, mais ils passaient à côté. Le lendemain, nous avons trouvé deux supports plus adaptés. Et là, ça a été. (JA, entretien)

### ***Les réécoutes de sa prestation et les rétroactions des pairs***

Les réécoutes personnelles et collaboratives, soutenues par les outils numériques, se placent comme des moments importants. Les étudiants expliquent que cela les a amenés à être plus à l'aise dans l'évaluation de l'oral.

L'idée de produire plusieurs versions à l'oral a été une découverte. Je trouve cela très intéressant d'avoir une trace vidéo des différents moments. Les traces permettent premièrement à l'élève de se rendre compte de ce qu'il fait, de voir son évolution, de s'autoréguler, mais cela permet également une régulation par les pairs. Je trouve ce point très important dans le processus d'apprentissage. (NO, portfolio)

Néanmoins, il ressort qu'une difficulté majeure pour les élèves est de pouvoir, justement, réaliser cette évaluation de leurs pairs car ils n'ont pas les stratégies pour le faire. Ainsi, une activité dédiée à cela où, en collectif, on analyse un support, peut-être une piste intéressante pour équiper les élèves d'outils d'observation et d'analyse.

La première séance de relecture de pairs a été très difficile pour eux, car ils n'étaient pas habitués et ne savaient pas comment faire pour analyser un camarade et s'analyser. Il aurait fallu accorder un moment à cet apprentissage pour les préparer à ce travail. (TA, entretien)

## **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Nous avons montré par l'analyse des pré- et posttests que le dispositif a permis aux élèves d'évoluer dans les différentes compétences inhérentes à l'oral. Relativement à cela, notre analyse a permis de mettre de l'avant quatre facteurs que nous considérons comme des pratiques efficaces pour enseigner l'oral : croire que c'est possible (et donc de prévoir des plages horaires pour cela), installer un cadre de travail sécurisant, accompagner les élèves par des étayages spécifiques en lien avec le genre travaillé, permettre

---

5. Le « on » renvoie aux étudiants qui avaient planifié l'activité.

aux apprenants de revoir leurs prestations et de formuler des rétroactions entre pairs.

Par ailleurs, nous avons proposé une variété de genres à travailler, relativement aux différentes classes du primaire. L'enjeu, à présent, est de voir quels autres genres peuvent être enseignés, et quels autres objets de l'oral peuvent alors être mobilisés pour les couvrir dans leur ensemble sur un cursus d'école primaire.

Restent trois interpellations à ce stade. Elles portent sur l'aspect chronophage de la démarche, la question des émotions et la possibilité d'un impact plus large de cet apprentissage sur les performances scolaires. Le travail par le genre en lui-même peut être questionné en tant que projet d'envergure dans le sens où il occupe toute la classe dans un cadre temporel déterminé. Hormis les bénéfices qu'apporte ce type de travail, il ne faut certainement pas laisser de côté, le reste du temps, des activités plus « courtes » permettant de travailler l'oral de manière plus légère, et d'entraîner ce qui aura été travaillé dans un travail par l'itinéraire. Les pistes de travail de Dumais et ses collègues sur l'oral spontané (2020) peuvent aller dans ce sens.

La question des émotions reste entière. Mettre un cadre pour le travail de l'oral et assurer les *réoralisations* (Colognesi & Dolz, 2017), où les élèves s'essayent d'abord, puis progressent pas à pas, sont deux actions concrètes de l'enseignant pour soutenir la régulation émotionnelle des élèves. Il n'en reste pas moins que prendre la parole, c'est se mettre en danger : toute prestation implique la personne dans son ensemble, sa voix, son regard, sa posture, etc. (Gagnon *et al.*, 2017) Interroger ainsi la nécessité de travailler l'oral conjointement avec des interventions axées sur la régulation émotionnelle en situation de prise de parole semble une piste de recherche intéressante. Cela a déjà, en effet, été documenté dans le cadre de la résolution de problèmes en mathématiques (Hanin *et al.*, 2020 ; Hanin & Van Nieuwenhoven, 2018, 2019) mais pas encore, à notre connaissance, dans le domaine de l'oral.

Dans une perspective de travail futur, il nous semble que sélectionner des messages oraux qui amènent à la fois des améliorations des compétences orales des élèves et qui ont un impact sur les résultats scolaires au sens large constitue une voie prometteuse. Dans ce sens, nous avons commencé à explorer le domaine des « explications » très mobilisées en classe, mais peu ou pas enseignées explicitement.

## RÉFÉRENCES

- Chartrand, S., Émery-Bruneau J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2<sup>e</sup> éd.). Québec : Didactica, CÉF. Repéré à [https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf)
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La Lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18.
- Colognesi, S., Deschepper, C., & Dejaegher, 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 (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*, Toulouse : PUM.
- 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 (dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Hanin, V., Still, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). The impact of metacognitive mediation on 12-year-old students' self-efficacy beliefs for performing complex tasks. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 129-137.
- Colognesi, S., Vassart, C., Blondeau, B., & Coertjens, L. (2020). Formative peer formative assessment to enhance primary school pupils' oral skills : comparison of written feedback without discussion or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100917>
- Communauté française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Éditions Didier.
- Creswell, JW., & Plano Clark, VL. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks : Sage Publications.

- Dolz, J., Pasquier, A., & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- 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. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 36, 37-56.
- Dumais, C., Soucy, E., & Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves ? *Vivre le primaire*. 31(3), 49-51.
- Dumais, C. & Soucy, E. (2020). Des genres oraux en classe du primaire qui favorisent l'oral spontané des élèves : résultats d'une recherche collaborative. *Recherches* 73.
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Gagnon, R., de Pietro, F., & Fischer, C. (2017). Introduction. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-42). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Emotional and motivational relationship of elementary students to mathematical problem-solving : a person-centered approach. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 705-730.
- Hanin, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Developing an expert and reflexive approach to problem-solving : the place of emotional knowledge and skills. *Psychology*, 9(2), 280-309.
- Hanin, V., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). From perceived competence to emotion regulation : assessment of the effectiveness of an intervention among upper elementary students. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00481-6>
- Jaubert, M. (2007). *Langue et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- 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.
- Lafontaine, L. & Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.

- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques*. [En ligne], consulté en ligne le 4 mars 2016 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
- Plessis-Bélair, G. (2008). Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe, une diversité de pratiques* (p. 165-181). Québec : PUQ.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2014). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

## ANNEXE

### PRÉCISIONS ET EXEMPLES D'ÉTAYAGE

Les **étayages relatifs au lexique et à la morphosyntaxe** se sont passés sous forme d'activités collectives pilotées par l'enseignant. Chaque activité a débuté par une tâche complexe qui engageait les élèves à avoir une (ré)action par rapport à un message entendu. C'est grâce à la réalisation de cette tâche et à sa correction que les aspects de synthèses ont été retenus.

Par exemple, pour l'étayage sur les adjectifs soutenant la production d'un avis de recherche, l'enseignant avait préparé un support sonore reprenant six avis de recherche à faire écouter aux élèves. Il s'agissait de supports réels diffusés à la radio. Trois avaient été conservés à l'identique, tandis que trois autres avaient été aménagés : l'enseignant les a rérealisés sans les adjectifs. La première tâche des élèves était d'apparier à chacun d'eux la photo de l'individu dont il était question dans le message. Ensuite, en constatant qu'il y avait des problèmes pour trois avis de recherche (il n'était pas possible de repérer la personne dont on parle), la seconde tâche des élèves, en sous-groupe, était de retravailler un des trois messages (répartis entre les groupes) pour permettre aux auditeurs de retrouver la personne dont il est question dans l'avis de recherche. Les sous-groupes ont travaillé sur la base du texte retranscrit qui leur a été fourni (toujours sans adjectif). Après un temps de travail, pour les aider, l'enseignant a distribué à chaque groupe une liste d'adjectifs (les adjectifs retranchés des trois

messages) pour les aider. L'avis de recherche retravaillé a été oralisé par un porte-parole pour chaque groupe. Les autres élèves devaient en évaluer la qualité, et dire s'il permettait alors de retrouver la personne signalée. Les trois avis de recherche originaux ont enfin été écoutés. L'activité s'est clôturée en mettant en évidence l'intérêt et le fonctionnement des adjectifs dans ce genre de message.

Les **étayages relatifs au verbal et non verbal** se sont passés sous forme d'ateliers. Plusieurs ateliers étaient prévus pour le développement d'une compétence. Les élèves étaient ainsi regroupés par 3 ou 4, afin de faciliter les essais et les échanges. Les ateliers ont été expliqués par l'enseignant, les consignes écrites et le matériel nécessaire étaient prévus dans les différents espaces de travail. Les élèves étaient munis d'une feuille de route pour noter : (1) ce qu'ils ont fait (la tâche), (2) les difficultés rencontrées, (3) ce qu'ils en retiennent, (4) les liens qu'ils font entre l'atelier et leur production orale en cours. À la fin de chaque séance, l'enseignant a invité les élèves à partager en sous-groupe les traces laissées sur les feuilles de route. Ensuite, une discussion collective a été organisée de façon à relever les aspects compliqués pour assurer la prise en charge de l'aspect travaillé (comme la posture ou la modulation de la voix, par exemples) et les stratégies gagnantes pour le faire. Un panneau référentiel a été ainsi construit, de manière à garder des traces.

### **Exemple d'atelier pour travailler la posture devant un public (émission télé) : les gestes parasites**

Les élèves ont visionné, sur tablette numérique, une série de cinq capsules vidéos construites par les étudiants. Il s'agissait du même propos (un extrait d'une émission) mais avec des présentateurs différents : chaque présentateur a soit des gestes appropriés, soit des gestes parasites (mains dans les poches, mains qui bougent trop, se tenir le visage, etc.). Les élèves ont dû, individuellement, classer les vidéos en fonction de la manière dont le présentateur assumait son rôle. Ils ont ensuite discuté en sous-groupe de leur classement et envisagé ce qui n'était pas agréable pour le spectateur. Sur la base de ce travail, les élèves ont reçu le texte que les présentateurs ont utilisé dans les vidéos. Ils ont pu le préparer individuellement, pour ensuite l'oraliser devant leurs camarades d'atelier, qui ont filmé. L'enjeu était de faire attention aux gestes parasites et de bien positionner son corps. Les participants ont ensuite regardé les vidéos réalisées pour les analyser en fonction des gestes utilisés.

## **Exemple d'atelier pour travailler la modulation de la voix en fonction des personnages (conte) : « Comme une petite souris »**

Les élèves ont écouté une série d'extraits sonores. Il s'agissait de répliques de contes exprimées par un conteur qui interprétait différents personnages. Après cela, les élèves reçurent une série d'images qui représentaient les personnages entendus. Ils ont dû les classer en fonction de leur ordre d'apparition dans la bande sonore (un ogre, une souris, une vieille dame, une sorcière, ...). Ils ont ensuite pu compléter, ensemble, une fiche de travail les amenant à identifier la manière dont le conteur a modulé sa voix pour interpréter chacun des personnages. Pour cela, ils pouvaient réécouter les extraits sonores à loisir. Une deuxième bande sonore a pu les aider : on y entend le conteur expliquer comment il fait pour adapter sa voix en fonction des personnages.

Suite à cela, les élèves se sont entraînés à interpréter les mêmes répliques que celles entendues, en prenant le rôle des différents personnages, en devant donc adapter leur voix. Un jeu de cartes était placé au centre de la table, chaque carte renvoyant à un personnage différent. Les élèves tiraient une carte quand c'était leur tour et donnaient la réplique en fonction du personnage reçu. Les autres pouvaient donner leur avis sur la prestation, en justifiant avec ce qui avait été découvert auparavant.