

## *Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter*

STEPHANE COLOGNESI

Université catholique de Louvain / Haute Ecole Vinci

NATALIA LYON LOPEZ

Université catholique de Louvain

CATHERINE DESCHEPPER

Haute Ecole Vinci

### *Résumé*

La didactique de l'oral étant en constant développement, nous avons cherché à savoir quels sont les effets produits par deux activités destinées à travailler l'oral sur les habiletés langagières des élèves de première année primaire (6-7 ans). Quatre classes belges ont été mobilisées : trois pour l'expérimentation des activités et une classe contrôle. Une étude statistique menée sur les résultats des élèves à plusieurs moments du dispositif ainsi qu'une étude qualitative destinée à comprendre la nature des progrès des apprenants démontrent et tentent de dresser la nature des effets positifs observés sur les habiletés tant orales qu'écrites de l'échantillon.

### *Mots-clés*

didactique de l'oral – savoir parler – savoir écouter – dispositif – école primaire

### *Problématique*

Aujourd'hui, de nombreux auteurs (Bergeron et Plessis-Bélaïr, 2012 ; Bianco, 2015 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015 ; Lafontaine, 2013 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) mettent de l'avant l'intérêt du travail de l'oral dans les classes : la langue orale est un outil qui permet à l'être humain de communiquer; l'oral est présent dans la majorité des situations d'interaction; l'oral est une compétence à caractère transversal qui constitue un atout important pour affronter la vie; l'oral contribue au développement de la pensée, entre autres.

Toutefois, en dépit de l'importance conférée à l'enseignement de l'oral, tant dans la théorie que dans les prescrits légaux, la réalité reflète qu'en pratique, l'enseignement de l'oral est loin d'occuper la place qu'il devrait (Garcia-Debanc et Delcambre, 2003).

Ainsi, si les enseignants sont conscients de son importance, ils se disent démunis pour mettre en œuvre un tel enseignement (Colognesi et Dolz, 2017; Halté et Rispaïl, 2005). C'est la raison pour laquelle nous nous sommes employés à développer, depuis quelques années, des ouvrages pratiques, destinés aux enseignants du primaire, en savoir écouter et en savoir parler qui proposent de nombreuses activités à mener, par classe d'âge, afin de travailler ces deux compétences transversales de façon spécifique et diversifiée.

Fondés sur des principes didactiques que nous développerons plus loin, ces dispositifs à mener en classe font l'objet de recherche appliquée dans le domaine de l'apprentissage de l'oral.

La question à laquelle nous souhaitons répondre dans cet article est de savoir quels sont les effets produits par deux activités spécifiques, l'une proposée dans l'ouvrage « Ça te parle ? »<sup>1</sup> et l'autre dans l'ouvrage « Ça s'écoute ! »<sup>2</sup> auprès d'un public de jeunes élèves de première année primaire.

La visée de notre recherche est, d'une part, de montrer si et comment les deux activités expérimentées amènent les jeunes élèves à développer des habiletés d'oralité, mais aussi si et comment elles modifient leurs habiletés scripturales.

### *Cadre conceptuel*

Nous présentons ici successivement ce qu'on entend par le terme « oral », ce que les écrits scientifiques relèvent comme incontournables pour l'enseignement/ apprentissage de l'oral, les pratiques effectives des enseignants et les fondements qui ont dirigé la conception des activités proposées dans les ouvrages « Ça te parle ? » et « Ça s'écoute ! ».

#### *Ce qu'on entend par « oral »*

Dans le domaine de l'éducation, l'oral revêt deux statuts : médium ou objet d'enseignement / apprentissage (Dumais et Lafontaine, 2011 ; Lafontaine, 2003). Dans le premiers cas, l'oral a le statut de médium dans ce sens qu'il est utilisé pour transmettre des connaissances, corriger des exercices, poser ou répondre à des questions, etc. Son impact est plutôt faible puisque l'élève ne peut en tirer des apprentissages explicites. Dans le second cas, l'oral est un objet d'enseignement / apprentissage à part entière. L'optique est alors, comme le rappellent Dolz et Schneuwly (1998), de permettre aux élèves de développer, dans des situations de communication réelles et formatrices, des habiletés de communication multiples et variées. C'est cette deuxième conception de l'oral que nous privilégions et dans laquelle nous nous inscrivons : l'oral qui s'apprend et qui s'enseigne, avec une entrée par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998).

Dans cette perspective, les Socles de compétences, qui constituent le prescrit légal de l'enseignement primaire en Belgique francophone, précisent que l'enseignement de l'oral doit s'articuler autour de trois composantes. La première revêt de tout ce qui concerne l'expression, c'est-à-dire la production d'un message, le partage de sa pensée par la parole et le corps. La deuxième renvoie aux capacités d'écoute, qui consistent à « mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message » (Socle de compétences : Communauté Française, 2013). La troisième composante implique l'interaction entre les deux dimensions précédentes : le parler et l'écouter, puisque dès lors qu'il s'agit d'oral, des allocutaires sont amenés à être en interaction entre eux.

#### *De la nécessité de l'enseignement / apprentissage de l'oral*

Les écrits scientifiques montrent qu'au cours de l'histoire, l'enseignement du français a été traditionnellement centré sur l'écrit et particulièrement sur la lecture (Dolz et Schneuwly, 1998). En effet, Simard et al. (2010) estiment que « l'oral a longtemps été minoré (...), dans la mesure où le système scolaire se donnait comme objectifs essentiels d'apprendre à lire et à écrire et où la grammaire ignorait la syntaxe spécifique de l'oral » (p. 284). Dès lors, l'enseignement de l'oral a rarement été conçu comme un objet scolaire autonome. Cela ne signifie pas que l'oral n'était pas

---

<sup>1</sup> Colognesi, S. et Deschepper, C. (2016). *Ça te parle en 1re primaire*. Namur : Erasme. pp. 24-30.

<sup>2</sup> Colognesi, S., Gillet, C. et De Visscher, S. (2015). *Ça s'écoute en 1re primaire*. Namur : Erasme. pp. 110-114.

présent dans la routine de la classe et dans les différentes activités de l'école, mais la place qu'il occupait était plutôt implicite et involontaire. L'oral a toujours été présent à l'école à travers la lecture de consignes, la correction d'exercices, les débats, les présentations orales, les récitations de poésies, les scènes de théâtre, etc. Toutefois, il s'agit d'un savoir non médiatisé et, par conséquent, les activités n'ont pas été conçues pour développer des compétences à l'oral. Au contraire, elles poursuivent généralement un objectif lié au langage écrit. Ainsi, l'oral est une compétence souvent mobilisée, mais rarement enseignée.

Si les auteurs spécialistes du domaine reconnaissent que le développement des compétences à l'oral se fait dès le plus jeune âge et évolue par le biais des interactions sociales à l'intérieur de sa propre famille, l'importance qu'acquiert l'enseignement intentionnel de l'oral à l'école (comme une compétence à développer) semble évident. En effet, en nous référant notamment aux travaux de Bianco (2015), De Vecchi (1999) et Simard et al. (2010), le travail de l'oral dans les classes trouve son intérêt dans différents éléments. Premièrement, la langue orale est un outil qui permet à l'être humain de communiquer avec son environnement social, étant entendu l'omniprésence de l'oral dans la majorité des situations d'interaction. L'oral permet donc de réagir adéquatement aux situations de vies multiples. Deuxièmement, comme le rappelle Bianco (2015), plusieurs recherches en psychologie du langage et en sociologie de l'éducation ont démontré l'existence d'un lien assez étroit entre le développement du langage oral et l'apprentissage de la lecture, et plus particulièrement de la compréhension. Troisièmement, « le langage qu'on développe à l'oral est intériorisé et contribue au développement de la pensée » (Simard et al., 2010, p. 287). À cet égard, nous pouvons dire que l'oral joue un rôle capital pour l'individu, car il concerne la personne dans son intégralité - puisque la production orale ne peut être dissociée du corps et de la voix - et l'oral constitue un levier pour la réussite des élèves, notamment en milieu défavorisé (Lafontaine, 2013) et donc réduire les inégalités sociales (Simard et al., 2010). L'oral, dans ce sens, peut aussi intervenir dans des situations de réflexion sur son action, via des médiations métacognitives (Allen, Lafontaine et Plessis-Bélaïr, 2016 ; Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016).

#### *Distance entre la théorie et la pratique*

Au regard de ces arguments, il apparaît comme évident qu'un travail de l'oral comme objet d'enseignement / apprentissage est nécessaire dans les classes. Garcia-Debanc et Plane (2004) expliquent que « la nouvelle place accordée à l'oral dans les programmes de l'école et du collège suscite des inquiétudes chez les enseignants et pose des difficultés de mise en application » (p. 7).

En effet, si l'école et les enseignants sont tout à fait conscients de l'importance qu'occupe l'enseignement de l'oral, ils se trouvent démunis pour le mettre en œuvre et mentionnent également une insécurité et un manque de formation dans le domaine (Dumais, 2012 ; Halté et Rispaïl, 2005 ; Lafontaine, 2003 ; Simard et al, 2010). Par ailleurs, les praticiens semblent peu maîtriser les caractéristiques de l'oral et, par le fait même, ne peuvent pas aisément déterminer ses objets d'enseignement / apprentissage (Dumais, 2015 ; Messier, Dumais et Viola, 2012).

#### *Les principes directeurs des collections « Ça te parle ? » et « Ça s'écoute ! »*

Fondés sur les constats identifiés plus haut, les ouvrages « Ça te parle ? » et « Ça s'écoute ! » visent à offrir aux enseignants des dispositifs d'enseignement de l'oral qui soient explicites et dédiés au développement des compétences en Parler et en Ecouter. Ainsi, dans chaque

ouvrage, les enseignants trouvent des activités qu'ils peuvent mener en classe pour développer les capacités d'oralité de leurs élèves. Ces activités ont toutes en commun :

- une centration sur au moins une compétence / capacité ciblée, un savoir-faire, une stratégie (issus des socles de compétences)<sup>3</sup>;
- une progression de type « mise en situation / tâche à réaliser / structuration de l'apprentissage / prolongement »;
- des moments d'autoévaluation;
- un ancrage dans des situations de communication variées;
- des étapes métacognitives au fil du travail et à la fin.

Les activités présentent des premiers jets oraux (première écoute, première prise de parole) qui servent des apprentissages visant l'amélioration de cette première épreuve orale via des ré-oralisations possibles, inspirées des réécritures proposées dans le cadre du développement scriptural (Colognesi, 2015 ; Colognesi et Lucchini, 2016).

### *Questions de Méthodologie*

Pour rappel, la visée de notre recherche est, d'une part, de montrer comment deux activités expérimentées amènent les jeunes élèves à développer des habiletés d'oralité, mais aussi modifient leurs habiletés scripturales et, d'autre part, de mettre en évidence la manière dont les élèves ont évolué à l'oral d'une séance à l'autre. En effet, si Plane (2015) mentionne qu'on retrouve une forme de concurrence et/ou de soumission entre l'oral et l'écrit, nous voulions rendre compte, dans le cadre de cette étude, de l'impact que peuvent avoir des activités d'enseignement / apprentissage de l'oral sur la production écrite, en les envisageant de manière complémentaire.

Nous présentons ici succinctement notre échantillon, le dispositif proposé aux élèves, et les techniques de recueil de données. Le dispositif est donc issu de notre collection « Ça te parle ? » (Colognesi et Deschepper, 2016) et « Ça s'écoute ! » (Colognesi, Gillet et de Visscher, 2015) destinée à outiller les enseignants pour qu'ils travaillent l'oral dans les classes. Précisons d'emblée que l'objectif n'est pas de faire la promotion des ouvrages, mais bien de mesurer si les activités qui s'y déploient permettent effectivement de développer davantage les compétences langagières des élèves (en l'occurrence les compétences relatives à l'élaboration des significations et l'association de supports visuels à un message oral) que les pratiques plus communément mises en place par les enseignants, à savoir, pour le savoir parler, les pratiques presque exclusives que constituent la récitation et l'exposé, et, pour le savoir écouter, la pratique du questionnaire. Dans cette perspective, il est important de signaler, à titre de précaution méthodologique, que le travail de recueil de données ainsi que la réalisation de l'expérimentation n'ont pas été menés par les concepteurs des activités des manuels afin d'éviter un effet d'accommodation trop manifeste. La

---

<sup>3</sup> Le document « socles de compétences » (Communauté Française, 2013) est le prescrit légal qui détermine les habiletés à travailler avec les élèves à l'issue de chaque cycle de l'école élémentaire en Communauté Française de Belgique. Pour les Parler / Ecouter, les socles déterminent des compétences spécifiques qui constituent les chapitres des ouvrages en question : (1) j'adapte ma parole / mon écoute à la situation de communication ; (2) j'élabore / j'identifie des idées et je construis du sens ; (3) je construis / je repère l'organisation du message ; (4) je m'intéresse à la progression de l'information, aux liens entre les phrases, aux mots ; (5) je prends en compte la dimension non verbale du message.

chercheuse qui a mené l'expérimentation est entrée en contact avec les enseignants de terrain et a collecté les données en toute indépendance.

### *Échantillon*

Notre échantillon est composé de toutes les classes de première primaire (enfants de 6-7 ans), au nombre de quatre, appartenant à une école choisie parce qu'elle est caractérisée par son milieu socio-culturel très faible (indice socioéconomique de 1<sup>4</sup>).

Nous avons testé le dispositif dans trois des quatre classes, tandis que la quatrième classe a servi de classe contrôle. Le tableau 1 présente la composition de ces quatre classes.

Tableau 1

### *Composition des classes expérimentales et contrôle mobilisées pour la recherche*

	<b>Classe 1</b>	<b>Classe 2</b>	<b>Classe 3</b>	<b>Classe contrôle</b>
Nombre d'élèves	11	14	12	11
Nombre de filles	5	6	7	5
Nombre de garçons	6	8	5	8
Nombre de primo-arrivants <sup>5</sup>	3	3	1	2

### *Déroulement du dispositif*

L'expérimentation a eu lieu durant le mois de décembre. L'activité proposée aux élèves des trois classes expérimentales comportent trois phrases : les deux premières sont destinées à travailler les compétences à l'oral tandis que la troisième est un prolongement en savoir écrire. Le Tableau 2 donne à voir les différentes phases du dispositif expérimental ainsi que les objectifs et les étapes par lesquelles les apprenants sont passés. Nous avons choisi de tester plusieurs activités en lien avec la littérature de jeunesse, porte d'entrée intéressante pour développer l'oral (Dumais, 2014).

---

<sup>4</sup> L'indice socioéconomique d'une école est déterminé par le décret du 30 avril 2009 et modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. Selon de Villers et Desagher (2011), cet indice se calcule en considérant différents variables (revenu moyen par habitant, niveau de diplôme, taux de chômage, activités professionnelles et confort des logements) et « suit alors une formule de calcul complexe pondérant le poids de chacun de ces indices, menant à un indice synthétique que l'on attribue alors à chaque élève en fonction de son secteur de résidence » (p. 5).

<sup>5</sup> Un élève primo-arrivant est un élève originaire d'un pays étranger, qui est arrivé sur le territoire depuis moins d'un an et qui se retrouve "sans bagage scolaire ni connaissance de la langue française au sein d'un système éducatif qu'il ne connaît pas" (Décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française).

Tableau 2

*Étapes du dispositif mis en place*

Phase	Compétence, intention générale et stratégies	Détails – Ce que fait l’enseignant	Temps
*Les fiches issues des manuels figurent à l’annexe 1.			
1. Mise en place de l’activité « Les petits délices » (manuel « Ça s’écoute ! »)	<p><u>Compétence</u> : associer à un message oral des supports visuels et auditifs (illustrations, tableaux, schémas, décors, éléments sonores).</p> <p><u>Intention</u> : permettre aux élèves de comprendre un message (en l’occurrence des phrases issues d’un album jeunesse) et de le décoder pour trouver l’illustration qui lui correspond.</p> <p><u>Stratégies à développer</u>: utiliser des indices paratextuels, reconnaître et comprendre le sens des éléments non verbaux et reconnaître et expliquer la pertinence des supports non verbaux.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire entendre aux élèves une série de phrases issues de l’album jeunesse « Les petits délices » (trois fois).</li> <li>- Demander aux élèves de retrouver, dans une fiche 20.1, l’image qui correspond à chaque phrase et d’expliquer les raisons ou les indices qui permettent de réaliser les appariements phrase – illustration.</li> <li>- Poser plusieurs questions métacognitives aux élèves.</li> </ul>	50 minutes
2. Mise en place de l’activité « Les petites choses qui font du bien » (manuel « Ça te parle ? »)	<p><u>Compétence</u> : construire du sens et élaborer des significations pour construire un message.</p> <p><u>Objectif</u> : permettre aux élèves de construire un message oral court qui développe ce qu’ils aiment faire, les choses qui les passionnent, qu’ils apprécient.</p> <p><u>Stratégies à développer</u> : commenter et s’exprimer de façon subjective sur un thème, construire sa prise de parole en fonction de ce que l’on voudrait dire comme informations et construire un capital de vocabulaire référentiel : rassembler des mots, des expressions, des tournures de phrases, des idées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire entendre aux élèves une série de phrases issues de l’album jeunesse « Les petits riens ».</li> <li>- Encourager les élèves à trouver les points communs à toutes les phrases, concluant qu’il s’agit de quelqu’un qui exprime les choses qu’ils aiment faire.</li> <li>- Encourager les élèves à préparer leur propre prise de parole pour exprimer aux autres des choses qui les rendent heureux, des actions qu’ils aiment faire dans la vie de tous les jours à l’aide de la fiche 3.1.</li> <li>- Aider les élèves à être attentifs aux différentes stratégies de prise de parole.</li> <li>- Inciter les élèves à répéter plusieurs fois avant de présenter.</li> <li>- Poser certaines questions métacognitives aux élèves afin de les aider à prendre du recul par rapport à l’activité.</li> </ul>	50 minutes

<p>3. Mise en place du prolongement en savoir écrire de l'activité « Les petites choses qui font du bien » (manuel « Ça te parle ? »)</p>	<p><u>Compétence</u> : construire du sens et élaborer des significations pour construire un message.  <u>Objectif</u> : permettre aux élèves de construire un message oral court qui développe ce qu'ils aiment faire, les choses qui les passionnent, qu'ils apprécient.  <u>Stratégies à développer</u> : s'exprimer de façon subjective sur un thème, construire un capital de vocabulaire référentiel : rassembler des mots, des expressions, des tournures de phrases, des idées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encourager les apprenants à construire leur propre livre/album (dans la même logique itérative des albums utilisés).</li> <li>- Guider les élèves à : penser à une phrase pour exprimer ce qu'ils aiment. Ensuite, l'illustrer à travers un dessin colorié et après, ajouter leur phrase sur le dessin (avec l'aide de l'enseignant).</li> <li>- Rassembler tous les dessins et faire une lecture de l'album.</li> </ul>	<p>50 minutes</p>
---	--	---	-------------------

La classe contrôle n'a pas suivi ce protocole. L'enseignante de cette classe a reçu uniquement comme ressource les deux albums jeunesse utilisés par les trois autres classes (« Les petits délices » et « Les petits riens »), sans consigne didactique spécifique. Son objectif était, en utilisant ces supports, de travailler l'oral en production et en réception. L'enseignante a essentiellement réalisé une lecture orale de l'album avec, au fil de la lecture, une explicitation de vocabulaire. Elle a aussi fait un jeu de questions-réponses pour vérifier la compréhension et elle a demandé aux élèves de raconter des expériences personnelles vécues en lien avec le contenu de l'album.

#### *Techniques de récolte et d'analyse des données*

Pour accéder à l'information qui nous a permis d'analyser l'impact des activités sur les habilités orales et scripturales des élèves, nous avons conçu une procédure comprenant quatre outils de collecte des données : des pré-test, post-test et test intermédiaire, de l'enregistrement vidéo, des grilles d'observation et le recueil des traces des élèves.

*Pré-test, test intermédiaire, post-test.* En considérant que cette activité avait trois phases présentées *supra*, nous avons appliqué un pré-test, un test intermédiaire et un post-test.

Ces trois tests étaient identiques et consistaient à poser à chaque élève les questions suivantes : « *quelles sont les choses que tu aimes faire ?, quelles sont les choses qui te font te sentir bien ?* ». Nous avons décidé d'utiliser comme test ces questions parce que les trois phases de l'activité ont été centrées sur ce thème et se sont développées à partir de deux albums jeunesse qui racontent, par le biais des phrases itératives, les différents plaisirs que la vie de tous les jours peut offrir. En posant ces questions en amont et en aval du dispositif, nous souhaitions identifier une éventuelle progression dans les réponses des élèves sur le plan du vocabulaire (et de la quantité d'idées évoquées), de la complexité morphosyntaxique et leur éventuelle accommodation au modèle de réponse fourni par les albums. Nous avons interrogé tous les élèves de chaque classe ; ils ont été appelés un par un en dehors de la salle pour répondre oralement aux questions posées. Toutes les réponses des élèves ont été enregistrées et retranscrites. Dans le cas de la classe contrôle, nous avons passé seulement un pré-test avant la phase 1 et un post-test après la phase 2. Il était en effet entendu que ce groupe ne réalisait pas de troisième phase, car cette dernière correspondait à un prolongement en savoir écrire lié à l'activité proposée par l'ouvrage « Ça te parle ? » (*Les petites choses qui font du bien*).

Afin d'évaluer l'impact des différentes phases qui ont été mises en place, nous avons analysé les réponses des élèves à chaque test en considérant les critères suivants : le nombre de mots utilisés, le nombre d'idées, le nombre de mots par idée, le nombre de mots maximal par idée, le lien ou non avec l'album (0 ou 1 point), la structure de la phrase (en attribuant une note allant de 0 à 5 points), la présence ou non d'un groupe nominal prépositionnel (GNP) - (0 ou 1 point) et la présence ou non d'au moins un adverbe (0 ou 1 point)<sup>6</sup>. Ceci afin de voir si le travail oral à partir d'albums (ou d'un album) avait contribué à développer l'élaboration de contenus et la richesse lexicale ou syntaxique des apprenants.

Nous avons appliqué aux résultats un test de la variance ANOVA<sup>7</sup> auquel nous avons ajouté un test HSD de Tukey-Kramer<sup>8</sup>.

*Enregistrement des séquences et grilles d'observation.* Les trois séances ont été enregistrées, nous permettant, au visionnage, de nous concentrer, non seulement sur le déroulement de l'activité, mais également sur les indices verbaux et non verbaux produits par les élèves. Pour analyser ces vidéos, nous avons construit une grille d'observation pour chaque activité. Ces grilles ont été élaborées sur la base de la structure (déroulement de l'activité) que les manuels proposaient pour chaque phase et elles visaient, entre autres, à déterminer si les enseignants des différentes classes suivaient le guide méthodologique qui leur était fourni ou s'en écartaient, ceci afin de disposer éventuellement d'outils explicatifs en cas de variation importante des résultats selon les classes. Pour remplir les grilles en maintenant une attitude impartiale et objective, nous avons regardé chaque vidéo à plusieurs reprises. L'idée était d'enregistrer par écrit, et de manière descriptive, ce qui se passait avec les élèves et ce que les enseignants faisaient pendant la mise en œuvre de l'activité.

*Les traces des élèves.* Outre les outils de recueil déjà mentionnés, nous avons utilisé les traces produites par les élèves afin de compléter les informations et de développer le volet qualitatif de notre étude. Nous avons ainsi collecté les productions des élèves (fiches, dessins, photos et phrases) pour en analyser le contenu (Miles et Huberman, 1994).

---

<sup>6</sup> Chaque réponse a donc été transformée en chiffre et encodée en deux grandes catégories et en huit sous catégories : l'aspect sémantique (nombre de mots utilisés, nombre d'idées, nombre de mots par idée, nombre de mots maximal par idée et lien avec l'album) et l'aspect syntaxique de la réponse (structure de la réponse, présence du GNP, utilisation d'adverbe[s]).

<sup>7</sup> L'ANOVA F, analyse de la variance, compare les résultats obtenus dans les trois temps (pré-test, test intermédiaire, post-test). La valeur de l'ANOVA F nous permet de voir quels sont les items sur lesquels s'observe un changement significatif et à quelle échelle (\*0,1-\*\*0,01-\*\*\*0,001).

<sup>8</sup> Le test HSD de Tukey-Kramer est complémentaire à l'ANOVA. Il s'agit d'un test de comparaisons multiples destiné à mettre en évidence à quel endroit spécifique se produit le changement significatif. Dans notre cas, ce test indique par exemple si le progrès significatif a eu lieu entre le temps 1 et le temps 2 ou entre le temps 1 et le temps 3.

### *Présentation des principaux résultats*

Pour rappel, notre ambition était de mesurer les effets produits par un dispositif didactique construit pour développer les habiletés orales des élèves, et, le cas échéant, constater si des retombées pour les capacités d'écriture sont possibles.

La présentation des résultats obtenus est structurée de la manière suivante. D'abord, nous présentons les résultats inhérents aux tests statistiques. Cette analyse quantitative nous amène à considérer successivement (1) les trois classes expérimentées en comparaison avec la classe contrôle afin de constater s'il y a une différence générale en termes de progrès ou non; (2) les différents items mesurés pour identifier s'il y a des progrès communs aux trois classes; (3) les résultats obtenus dans chaque classe pour pointer les items qui montrent des progrès significatifs dans chacune d'entre elles. Enfin, nous considérons les données qualitatives récoltées afin de comprendre les chiffres et d'étayer le propos. Pour ce faire, nous mettons en exergue la progression des réponses des élèves dans les différentes variables considérées afin de montrer pourquoi certains aspects sont en progrès dans des classes et pas dans d'autres.

### *Les résultats des élèves : analyse quantitative*

*Présentation des résultats quantitatifs.* Les tableaux 3, 4, 5 et 6 présentent la moyenne et l'écart-type (mis entre parenthèse sous la moyenne) des résultats obtenus aux variables observées pour les élèves de chaque classe au pré-test, au test intermédiaire et au post-test (sauf la classe contrôle qui n'a qu'un pré-test et un post-test).

Tableau 3

*Moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées pour les élèves de la classe expérimentale 1*

(\* : résultat significatif au seuil  $p < 0,05$  ; \*\* ,  $p < 0,01$  ; \*\*\* ,  $p < 0,001$  ; n.s. = non significatif.)

<b>CLASSE expérimentale 1</b>										
<b>Moyennes</b>	<b>Nombre de mots</b>	<b>Nombre d'idées</b>	<b>Nombre de mots par idée X</b>	<b>Nombre de mots maximal par idée</b>	<b>Lien avec l'album</b> Adverbe	<b>Structure</b>	<b>GNP</b>	<b>Adverb</b>	<b>Aspect sémantique</b>	<b>Aspect syntaxique</b>
Pré-test	9,79 (4,1)	3,29 (1,44)	3,50 (1,34)	5,64 (3,3)	0 (0)	2,93 (0,73)	0,71 (0,47)	0,14 (0,36)	20,79 (5,87)	3,57 (1,28)
Test inter	16,43 (7,94)	3 (1,62)	4,21 (1,85)	5,57 (2,77)	0,36 (0,5)	3,57 (0,76)	0,79 (0,43)	0,21 (0,43)	29,57 (13,33)	4,43 (1,55)
Post-test	19 (10,93)	4,6 (2,61)	4,4 (1,14)	6,2 (2,17)	0,6 (0,55)	4 (0)	0,8 (0,45)	0,2 (0,45)	34,80 (14,92)	4,8 (1,1)
ANOVA F (2,30)	4,51	1,63	0,99	0,09	5,59	5,52	0,12	0,12	3,83	2,04
Entre les versions	*	n.s.	n.s.	n.s.	**	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	entre 1 et 2	n.s.	n.s.	n.s.	entre 1 et 3	entre 1 et 3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Tableau 4

*Moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées pour les élèves de la classe expérimentale 2*

(\* : résultat significatif au seuil  $p < 0,05$  ; \*\* ,  $p < 0,01$  ; \*\*\* ,  $p < 0,001$  ; n.s. = non significatif.)

<b>CLASSE expérimentale 2</b>										
<b>Moyennes</b>	<b>Nombre de mots</b>	<b>Nombre d'idées</b>	<b>Nombre de mots par idée X</b>	<b>Nombre de mots maximal par idée</b>	<b>Lien avec l'album</b>	<b>Structure</b>	<b>GNP</b>	<b>Adverbe</b>	<b>Aspect sémantique</b>	<b>Aspect syntaxique</b>
Pré-test	10,5 (5,23)	3,29 (1,44)	3,5 (1,34)	5,64 (3,3)	0 (0)	3,21 (0,80)	0,71 (0,47)	0,14 (0,36)	22,93 (9,19)	4,07 (1,27)
Test inter	12,86 (9,47)	3 (1,62)	4,21 (1,85)	5,57 (2,77)	0,36 (0,5)	3,43 (1,02)	0,79 (0,43)	0,21 (0,43)	26 (14,65)	4,43 (1,55)
Post-test	19,14 (9,82)	4,29 (1,9)	4,57 (1,4)	6,57 (2,14)	0,29 (0,47)	4 (0,68)	0,93 (0,27)	0,43 (0,51)	34,86 (13,48)	5,36 (1,01)
ANOVA F (2,39)	3,92	2,31	1,74	0,57	3,21	3,24	1,06	1,61	3,35	3,67
Entre les versions	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	*	*
	entre 1 et 3	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	entre 1 et 3	n.s.	n.s.	entre 1 et 3	entre 1 et 3

Tableau 5

*Moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées pour les élèves de la classe expérimentale 3*

(\* : résultat significatif au seuil  $p < 0,05$  ; \*\* ,  $p < 0,01$  ; \*\*\* ,  $p < 0,001$  ; n.s. = non significatif.)

<b>CLASSE expérimentale 3</b>										
<b>Moyennes</b>	<b>Nombre de mots</b>	<b>Nombre d'idées</b>	<b>Nombre de mots par idée X</b>	<b>Nombre de mots maximal par idée</b>	<b>Lien avec l'album</b>	<b>Structure</b>	<b>GNP</b>	<b>Adverbe</b>	<b>Aspect sémantique</b>	<b>Aspect syntaxique</b>
Pré-test	17,33 (11,98)	4,25 (2,22)	4,17 (1,59)	5,83 (3,41)	0 (0)	3,67 (1,44)	0,67 (0,49)	0,42 (0,51)	31,58 (17,11)	4,75 (2,05)
Test inter	25,75 (9,24)	3,42 (1,08)	7,92 (3,29)	9,92 (3,96)	0,75 (0,45)	4,67 (0,65)	1 (0)	0,75 (0,45)	47,75 (15,77)	6,42 (1)
Post-test	18,92 (7,01)	3,5 (1,57)	6,33 (3,63)	7,58 (3,4)	0,33 (0,49)	4,42 (0,67)	0,92 (0,29)	0,58 (0,51)	36,67 (11,17)	5,92 (1,24)
ANOVA F (2,33)	2,59	0,89	4,82	3,89	11,37	3,33	3,33	1,36	3,69	3,91
Entre les versions	n.s.	n.s.	*	*	***	*	*	n.s.	*	*
	n.s.	n.s.	entre 1e et 2 <sup>e</sup>	entre 1e et 2 <sup>e</sup>	entre 2e et 3e/ entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e	n.s.	entre 1e et 2e	entre 1e et 2e

Tableau 6

Moyenne et écart-type des résultats obtenus aux variables observées pour les élèves de la classe contrôle

(\* : résultat significatif au seuil  $p < 0,05$  ; \*\* ,  $p < 0,01$  ; \*\*\* ,  $p < 0,001$  ; n.s. = non significatif.)

CLASSE CONTRÔLE										
Moyennes	Nombre de mots	Nombre d'idées	Nombre de mots par idée X	Nombre de mots maximal par idée	Lien avec l'album	Structure	GNP	Adverbe	Aspect sémantique	Aspect syntaxique
Pré-test	15,55 (6,07)	4,18 (1,17)	3,73 (1,42)	5,36 (1,36)	0 (0)	4,27 (0,90)	0,73 (0,47)	0,45 (0,52)	28,82 (8,65)	5,45 (1,29)
Post-test	11 (5,66)	3,27 (1,35)	3,64 (1,69)	4,55 (1,57)	0,09 (0,30)	3,36 (1,36)	0,64 (0,50)	0,18 (0,40)	22,55 (8,41)	4,18 (1,78)
ANOVA F (1,20)	3,30	2,86	0,02	1,70	1,00	3,40	0,19	1,88	2,98	3,68
Entre les versions	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	15,55 (6,07)	4,18 (1,17)	3,73 (1,42)	5,36 (1,36)	0 (0)	4,27 (0,90)	0,73 (0,47)	0,45 (0,52)	28,82 (8,65)	5,45 (1,29)

*Analyse des résultats quantitatifs.* Premièrement, de façon générale, si nous comparons les trois classes expérimentales avec la classe contrôle, toutes les classes où le dispositif a été testé montrent des progrès significatifs pour certains items, alors que nous n'avons noté aucun progrès significatif dans la classe contrôle, du moins pour les aspects envisagés lors des pré-tests et post-tests. On donc peut émettre l'hypothèse que les activités proposées ont vraisemblablement conduit à un apprentissage et ont eu des effets positifs sur les habiletés orales et écrites des élèves.

Deuxièmement, en observant item par item l'analyse statistique des trois classes expérimentales, les résultats révèlent qu'il n'y a qu'une seule variable qui montre une différence significative commune aux trois groupes : l'item « structure ». Cet item visait à évaluer la structure des réponses des élèves aux trois temps : avant la mise en place de l'activité (pré-test), après les deux phases orales (test intermédiaire) et après la phase écrite (post-test). De plus, le test HSD de Tukey–Kramer met en évidence que, dans le cas de la classe 3, le changement significatif s'est produit entre les temps 1 et 2 (pré-test et test intermédiaire), ce qui signifie que, dans ce cas, la mise en place des deux phases orales a été suffisante pour observer un progrès significatif en ce

qui a trait à la structure des réponses. Or, il est important de mentionner que les résultats obtenus aux temps 2 et 3 permettent de montrer que les effets positifs des phases 1 et 2 ne se perdent pas en passant par un prolongement de l'activité sur l'écrit et, qu'au contraire, ils ont tendance à se maintenir. Dans les classes 1 et 2, les changements significatifs se produisent entre les temps 1 et 3 (entre le pré-test et le post-test). Cela veut dire que malgré le léger bénéfice observé après avoir travaillé l'oral dans les phases 1 et 2, le passage par une troisième phase (écrite cette fois) a été nécessaire pour obtenir un progrès significatif dans les réponses des élèves en ce qui concerne la structure<sup>9</sup>.

Troisièmement, il est intéressant de noter qu'en dépit du fait que les trois classes expérimentales ont montré des progrès pour plusieurs items, outre l'aspect structure, ces progrès ne s'observent pas nécessairement sur les mêmes items. Les résultats de la classe 1, par exemple, montrent une légère augmentation des moyennes dans la majorité des items, mais les différences significatives ne se produisent que dans trois catégories : le « nombre de mots », le « lien de la réponse avec l'album » et la « structure ». Il nous paraît intéressant de souligner ici que la moyenne de l'item « nombre de mots » évolue significativement entre les temps 1 et 2 (de 9,79 [4,1] dans le pré-test, à un 16,43 [7,94] dans le test intermédiaire). Même si l'augmentation entre les temps 2 et 3 (test intermédiaire et post-test) n'est pas jugée significative, elle ne diminue pas non plus. Cela veut à nouveau dire que l'apprentissage réalisé dans les phases orales a été conservé par les élèves après le transfert à l'écrit. Pour les deux autres items, la réalisation de l'apprentissage a nécessité un transfert à l'écrit pour montrer un progrès significatif.

Dans le cas de la classe 2, il y a aussi une légère augmentation dans la majorité des items, mais il y a quatre variables pour lesquelles s'observe un progrès significatif : « le nombre de mots », « la structure de la réponse », « l'aspect sémantique » et « l'aspect syntaxique ». De nouveau, dans les quatre items, la différence significative s'observe en passant par la phase écrite (entre le temps 1 et 3).

La classe 3, quant à elle, montre un progrès significatif dans la majorité des items (cinq sur huit). Dans presque tous les items s'observe une différence significative entre les temps 1 et 2 et une légère diminution de la moyenne entre le test intermédiaire et le post-test (2 et 3). Cela peut signifier que, pour cette classe, les deux phases orales ont suffi pour permettre aux élèves de progresser dans le développement de leurs compétences. Nous pouvons penser aussi que la phase écrite a été moins bénéfique, dans la mesure où la classe 3 n'évolue pas aussi significativement que les classes 1 et 2 sur d'autres items.

À cet égard, nous émettons l'hypothèse que la variable « enseignant » a eu une incidence sur les résultats. La façon dont chaque enseignant a mis en place chaque phase de l'activité pourrait avoir déterminé, dans une large mesure, les résultats de l'activité. Il conviendrait donc de mettre à l'analyse cette variable sur la base des enregistrements qui ont été effectués, afin d'identifier la façon dont une mise en œuvre particulière du dispositif produit des effets renforcés sur tel ou tel item et conforte la nécessité d'analyser la variable « enseignant » comme instrument de mesure dans la mise en évidence de la qualité d'un dispositif didactique (Bressoux, 2007).

---

<sup>9</sup> Il conviendrait donc de vérifier, lors d'une prochaine expérimentation, si c'est la répétition de la tâche qui a permis son amélioration ou si le passage par l'écrit a été déterminant.

Quatrièmement, nous remarquons que les items « nombre d'idées » et « adverbe » ne montrent de progrès significatifs dans aucune des classes. À notre avis, ceci peut être dû à plusieurs facteurs. En ce qui concerne l'item « adverbe », il est important de mentionner que les questions que nous avons posées aux élèves sont des questions assez générales qui ne demandent pas d'explicitier les circonstances de temps, de lieu ou la manière dont se déroule la situation qu'ils ont mentionnée. Les questions demandaient aux élèves de dire simplement quelles sont les choses qu'ils aimaient ou les choses qui les faisaient se sentir bien. Dans ce contexte, les phrases qui ont été travaillées pendant chaque phase de l'activité ne mettent pas nécessairement l'accent sur l'utilisation de cette classe de mots.

En ce qui concerne l'item « nombre d'idées », on observe que leur quantité varie toujours entre 3 et 5, indépendamment de la phase concernée. Ce maintien à une quantité réduite est peut-être dû à l'empan mnésique qui se définit comme la « quantité limitée d'environ 7 ( $\pm$  2) unités d'information pouvant être retenues en mémoire à court terme pour une période restreinte de moins d'une minute » (Bérubé, 1991, p.10). À cet égard, peut-être que, quand les élèves sont confrontés à une question précise, ils ne sont capables d'émettre qu'un certain nombre d'idées. Il faut mentionner que nous n'avons pas posé d'autres questions pour aller plus loin ou pour tenter d'obtenir plus d'idées. Même si les élèves ont donné des réponses plus longues à certains moments, le nombre d'idées a toujours varié entre 3 et 5. L'âge des élèves doit également être pris en considération et il y aurait lieu de vérifier auprès d'un public plus âgé la possible variance de cet item.

Cinquièmement, en observant les deux dernières colonnes de chaque tableau, qui présentent l'évolution globale des aspects évalués, il est possible de constater que l'aspect syntaxique et l'aspect sémantique ont progressé dans toutes les classes expérimentales et de façon significative pour les classes 2 et 3. Par ailleurs, la classe contrôle, en plus de ne montrer aucun progrès, présente une légère diminution des deux moyennes globales. Nos résultats de recherche portent à croire que le fait d'utiliser des albums jeunesse d'une « manière classique » et sans une intention claire ne développerait pas les habiletés orales des élèves.

#### *Mise en contexte des résultats : analyse qualitative*

Il nous a semblé utile de nous concentrer sur des exemples recueillis, représentatifs de l'ensemble du groupe, qui permettent de montrer de manière concrète et significative l'impact de l'activité.

Nous avons d'abord choisi de nous centrer sur l'item « **structure de la réponse** », puisque celui-ci a fait l'objet d'un progrès significatif dans les trois classes expérimentales. Le tableau 7 présente, à titre d'exemple, l'évolution des réponses de quatre élèves – un par classe – et donne à voir que le progrès se constate soit après les deux premières phases de l'activité, soit après la mise en place du prolongement sur le savoir écrire.

Tableau 7

Évolution de la réponse en ce qui a trait à la « structure de la réponse »

« Quelles sont les choses que tu aimes faire ? Quelles sont les choses qui te font te sentir bien ? »				
Classe	Élève	Pré-test	Test intermédiaire	Post-test
1	AN <sup>10</sup>	<i>l'école, regarder la télé, la bibliothèque, les chats<sup>11</sup> (3)</i>	<i>les alphas, le journal de classe, les oranges, jouer avec ma maman (3)</i>	<i>j'aime bien manger des pommes et regarder des roses (5)</i>
2	MO	<i>faire du vélo, aller à la plage (3)</i>	<i>faire du vélo, aller à la plage (3)</i>	<i>faire du vélo, aller à la plage et nager avec Adam (4)</i>
3	JA	<i>jouer, regarder la télé, manger des frites, de la glace et des popcorns. (3)</i>	<i>jouer avec mon amie Walli, j'aime bien manger des frites et travailler avec madame Morgane. (5)</i>	<i>j'aime bien jouer avec mes amis, soigner la terre, et j'aime bien dessiner. (5)</i>
Classe	Élève	Pré-test	Post-test	
Contrôle	WA	<i>manger des fruits, boire de l'eau, dormir, lire. (3)</i>	<i>manger, manger des pommes. (3)</i>	

Si nous nous concentrons sur WA, l'élève de la classe contrôle, nous pouvons constater qu'il utilise la même structure pour répondre : à chaque fois, il construit une réponse en utilisant une structure verbe + complément. Cette situation est observée pour la majorité des élèves de la classe contrôle : ils ont tendance à maintenir une structure syntaxique basique de leur réponse dans les différents temps de l'expérimentation. Alors que les classes expérimentales produisent des phrases plus complexes, utilisent des conjonctions de coordination pour articuler leurs propositions, étoffent les compléments de verbe ou de phrase.

Une autre variable pertinente est le « **nombre de mots** », qui a, elle aussi, fait l'objet de progrès significatifs dans deux classes (1 et 2). Le tableau 8 présente quelques exemples emblématiques illustrant ces progrès : le nombre de mots utilisés par les élèves dans le post-test est assez supérieur à celui des tests précédents.

Tableau 8

Évolution de la réponse en ce qui a trait au « nombre de mots »

« Quelles sont les choses que tu aimes faire ? Quelles sont les choses qui te font te sentir bien ? »				
Classe	Élève	Pré-test	Test intermédiaire	Post-test
1	AN	<i>l'école, regarder la télé, la bibliothèque, les chats</i>	<i>les alphas, le journal de classe, les oranges, jouer avec maman</i>	<i>j'aime bien manger des pommes et regarder les roses</i>
2	BA	<i>cuisiner, travailler, écrire, travailler avec les enfants</i>	<i>cuisiner avec maman, travailler avec maman et madame</i>	<i>aller à l'école, dormir, conduire mon vélo, cuisiner des gâteaux avec maman, jouer avec mon petit frère</i>

<sup>10</sup> Il s'agit ici des initiales des élèves.

<sup>11</sup> Code de la réponse : (0) pas de réponse, (1) verbe, (2) sujet-verbe, (3) verbe-complément, (4) verbe-compléments, (5) sujet-verbe-compléments.

2	AL	<i>travailler, écouter madame, lire avec madame, dire des mots gentils à madame</i>	<i>travailler, jouer avec ma copine, dessiner madame</i>	<i>bien travailler à l'école, jouer avec mes copines, j'aime travailler et aider tout le monde, aller au magasin avec maman, j'aime bien travailler avec maman, j'aime bien travailler toute seule à la maison</i>
2	BAL	<i>me mettre une robe, travailler</i>	<i>travailler, jouer avec BA, compter des voitures rouges</i>	<i>travailler à l'école, jouer à touche-touche, dormir, aller à la cours, aller à la gymnastique</i>

Bien que les élèves de la classe 3 n'aient pas montré de progrès significatifs pour cet item, il est utile de mentionner que le nombre moyen de mots utilisés par ces élèves y était, depuis le premier test, assez important (contrairement à ce que montrent les résultats des deux autres classes expérimentales). Ils ont toujours utilisé entre 17 et 25 mots en moyenne, ce qui a été le maximum pour la classe 1 et 2. Cela peut s'expliquer simplement par le fait que les élèves de la classe 3 ont plus de facilité à s'exprimer avec une personne inconnue que les élèves des deux autres classes ou qu'ils sont plus habitués de s'exprimer à l'oral. Suivant cette hypothèse, les élèves de la classe 3 n'auraient pas bénéficié de l'activité de la même manière pour cet item simplement parce que leur degré de maîtrise en la matière était déjà suffisant considérant leur stade de développement.

Un autre item intéressant est celui du « **lien de la réponse avec l'album** » parce que, tout comme le précédent, il a fait l'objet d'un progrès significatif commun à deux classes. Cependant, à cette occasion, les changements notables se sont manifestés dans les classes 1 et 3. Le tableau 16 montre comment certains élèves ont utilisé de manière claire quelques idées issues des albums travaillés pour construire leurs réponses, surtout après la phase 2. Nous avons mis en gras les idées qui viennent des albums.

Tableau 9

*Évolution de la réponse en ce qui concerne le « lien avec l'album »*

« Quelles sont les choses que tu aimes faire ? Quelles sont les choses qui te font te sentir bien ? »				
Classe	Élève	Pré-test	Test intermédiaire	Post-test
1	SA	<i>j'aime bien venir à l'école, j'aime bien rester à la maison, regarder des arcs-en-ciel et dormir</i>	<i>dormir, nager dans l'eau, <b>regarder le ciel quand il y a des dessins de nuages, quand on part en vacances</b></i>	<i>dormir, j'aime bien travailler avec monsieur, j'aime bien aller à la plage</i>
1	YL	<i>je ne sais pas... aller au parc, regarder la télé</i>	<i>aller à la plage, dormir le weekend, <b>regarder les étoiles</b></i>	<i>aller à la plage</i>
3	LI	<i>faire mes devoirs à la maison</i>	<i>j'aime bien aller au parc avec mon frère <b>pour regarder le soleil quand il se couche</b> j'aime la nuit quand je <b>regarde la lune de mon jardin toute seule</b></i>	<i>quand je fais mes devoirs à la maison et maman me dit « très bien » quand je termine</i>

À cet égard, il convient de signaler que pour répondre à la question, les élèves ont utilisé principalement des phrases presque identiques à celles issues des albums, situation qui pourrait être due au manque d'idées et au jeune âge des élèves. À partir des exemples du tableau, nous pouvons constater que les élèves n'apportent pas des idées nouvelles, ce qui nous amène à penser que le « progrès » montré par les chiffres ne met pas en évidence un vrai progrès ; il s'agit plutôt d'une reproduction / copie des mêmes idées proposées par les albums. Ceci semble assez logique dans le sens où en fonction de leur jeune âge les élèves ont peu de connaissances littéraires et peu de bagage lexical pour reformuler davantage.

Malgré ce qui précède, les résultats montrent comment la lecture des albums permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire, de se mettre dans diverses situations de communication et de s'identifier à certaines d'entre elles. En ce sens, l'exploitation d'albums, qui offrent des structures syntaxiques diversifiées et présentent une richesse lexicale, semble propice aux apprentissages<sup>12</sup>.

### *Conclusion*

Au cours de cette étude, nous avons tenté de connaître l'impact des activités spécifiques sur les habiletés orales, voire même scripturales des élèves en partant du principe qu'actuellement, l'enseignement de l'oral à l'école pose plusieurs difficultés et est souvent relégué au second plan : les enseignants sont conscients de l'importance de travailler l'oral, mais disent ne pas avoir les outils et la formation didactique nécessaires pour pouvoir le faire.

Nous pensons avoir montré, via l'analyse du dispositif proposé, qu'enseigner l'oral par des activités spécifiques a des effets positifs sur les habiletés langagières, tant orales qu'écrites, des élèves. Bien que nous ayons remarqué que chaque élève réagit différemment aux activités, globalement les progrès sont clairs.

Tout d'abord, mentionnons que cette expérimentation dans les classes nous a permis de constater que ni les enseignants ni les élèves ne sont habitués à travailler l'oral via des dispositifs dédiés et variés. Néanmoins, le travail de l'oral semble porter rapidement des résultats, tant à l'oral qu'à l'écrit. À cet égard, le fait que l'oral fasse partie des curriculums et y apparaisse comme un objet d'enseignement au même titre que l'écrit se confirme. Dans ce sens, il convient que les quatre compétences (lire, écrire, parler et écouter) proposées par les Socles (Communauté Française, 2013) en Belgique soient travaillées en leur accordant la même importance dans le développement du langage, tant dans les prescrits que dans les pratiques.

Ensuite, un autre aspect à signaler est la force qu'ont les sources écrites pour travailler l'oral. En effet, comme le mentionnent notamment Dolz et Gagnon (2008), le travail sur les sources écrites, par exemple les albums jeunesse, permet de structurer l'enseignement de l'oral. D'après l'expérimentation et l'analyse que nous avons faites, nous pouvons confirmer que le lien entre l'oral et l'écrit est plus fort que ce que nous avions pensé. Le dispositif qui a été mis en œuvre à cette occasion a permis de mettre en évidence que les albums jeunesse, qui appartiennent à l'écrit, fonctionnent comme un levier pour travailler l'oral, permettant aux élèves de mobiliser les idées

---

<sup>12</sup> Il est cependant intéressant de souligner ici que malgré la lecture des albums, aucune réponse de la classe contrôle ne montre un lien avec l'album. Ce qui laisse croire que le fait de lire des albums aux élèves de manière « classique » ne permettrait pas nécessairement aux élèves de se mettre en situation et de s'appropriier du vocabulaire. Ce point mériterait d'être investigué davantage.

issues des textes, de travailler sur la structure des phrases et réinvestir ensuite ces apprentissages dans l'écrit. Cela nous amène à penser que l'utilisation de genres écrits offre la possibilité de diversifier les activités qui, d'habitude, se réalisent pour travailler l'oral. De plus, le passage par l'écrit pour développer l'oral s'est révélé intéressant. En effet, si dans certains cas la phase orale a suffi pour produire un impact positif sur les réponses des élèves, dans d'autres cas, il a fallu un passage par la phase écrite pour obtenir des effets significatifs. Par ailleurs, même si les progrès se produisent à la suite de la phase orale, les résultats demeurent plus ou moins les mêmes après le passage par la phase écrite, ce qui indique qu'il y a une stabilisation des acquis. Il semble donc qu'oral et écrit se servent et se renforcent mutuellement quand ils sont associés dans une visée commune d'apprentissage.

Par ailleurs, si le dispositif semble montrer des résultats encourageants, il faut admettre que les limites de la recherche ne permettent pas de confirmer toutes nos hypothèses. A titre d'exemple, l'efficacité limitée des apprentissages réalisés dans le groupe contrôle tient-elle de la singularité d'une expérimentation (un seul enseignant, une seule classe, un seul terrain) ou relève-t-elle de pratiques plus généralisées ? Il faudrait enquêter sur les pratiques effectives des enseignants en la matière pour établir un état des lieux de l'existant et en mesurer la pertinence. De la même manière, l'analyse du dispositif repose sur un nombre restreint d'élèves appartenant à trois classes qui présentent des résultats et des sauts qualitatifs qui se déclinent différemment selon les groupes. Ceci tend à conforter que le facteur enseignant est fondamental et devrait être interrogé plus avant. Surtout, il s'agit de mesurer l'efficacité du dispositif en lien avec la façon dont il est mené effectivement dans les classes afin d'identifier quels invariants déterminent le gain en termes d'apprentissage. En somme, comment les enseignants s'emparent-ils du dispositif ?

En outre, le déplacement des progrès significatifs, qui se produit pour les classes 1 et 2 entre le temps 1 et le temps 3 (alors qu'il a lieu entre les temps 1 et 2 dans la classe 3) ne permet pas de déterminer avec force si c'est la répétition de la tâche ou le passage par l'écrit qui constitue le levier de progression. Il demeure que nous pensons avoir trouvé là un objet intéressant pour des recherches futures.

Finalement, au-delà du dispositif ponctuel que nous avons présenté ici, et au regard d'autres résultats positifs que nous avons obtenus par ailleurs dans le cadre d'autres expérimentations, il nous semble que l'utilisation continue et réfléchie d'activités visant à travailler spécifiquement l'oral à l'école développe les compétences orales, certainement, mais également les compétences écrites des élèves. Loin d'être assujéti à celui de l'écrit, l'enseignement de l'oral relève, dès le début de la scolarité obligatoire, d'une nécessité impérieuse. Plus sûrement, c'est l'intégration des compétences orales et écrites qui doivent servir la solidité des apprentissages langagiers.

#### *Repères bibliographiques*

- Allen, N., Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2016). Identification de stratégies métacognitives de compréhension orale par deux élèves au profil atypique de la 6<sup>e</sup> année du primaire québécois. *Language and Literacy*, 18, 2, 17-43.
- Bergeron, R. et Plessis-Bélair, G. (2012). Introduction. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (p. 7 à 15). Côte St-Lun : Editions Peisaj.
- Bérubé, L. (1991). *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du comportement*. Montréal : Chenelière.

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble PUG.
- Bressoux, P. (2007). Qu'est-ce qui caractérise l'enseignant efficace? Dans V. Dupriez Vincent et G. Chapelle (Dir.). *Enseigner*. Paris : Presses universitaires de France. 95–107.
- Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.
- Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2016). *Ça te parle en Ire primaire*. Namur : Erasme.
- Colognesi, S. et Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans J-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (Dir.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Gillet, C. et De Visscher, S. (2015). *Ça s'écoute en Ire primaire*. Namur : Erasme.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2016-2, 193-215.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (Dir.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi, G. (1999). Préface. Dans C. Le Cunff et P. Jourdain. *Enseigner l'oral à l'école primaire*. (p. 5-6). Paris : Hachette Éducation.
- De Villers, J. et Desagher, C. (2011). *L'indice socio-économique des écoles. Comment ça marche ? A quoi ça sert ?* Bruxelles : FAPEO.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Dolz, J. et Gagnon, R., (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 03 novembre 2015. URL : <http://pratiques.revues.org/1159>
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Dans R. Bergeron et G. Plessis-Bélaïr (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Canada : Editions Peisaj.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27(3), 12-14.
- Dumais, C. (2015). Une typologie des objets de l'oral pour la formation initiale et continue des enseignants. Dans R. Bergeron, C., Dumais, B., Harvey et R. Nolin (Dir.). *Didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 29-52). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Dumais, C. et Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 2, 285-302.
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17, 4, 5-27.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2003). *Enseigner l'oral*. Repères, 24.
- Garcia-Debanc, C., et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.

- Halté, J.-F., et Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe: compétences, enseignement, activités*. Paris: L'Harmattan.
- Lafontaine, L. (2003). L'enseignement de l'oral en classe de français langue maternelle/première/seconde/étrangère...une association prometteuse ! Dans J.-M. Defays, B. Delcominette, J-L. Durmontier, V. Louis, (Dir.). *Langue et communication en classe de français*, p. 143-165. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes.
- Lafontaine, L. (2013). Reading and Oral Literacy in Disadvantaged Communities: Quebec Kindergarten, First and Second Grade Teachers' Perceptions and Practices, *International Journal of Humanities*, 10, 69-80.<sup>[1]</sup>
- Messier, G., Dumais, C. et Viola, S. (2012). Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Ed.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Miles, M. et 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>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck Supérieur

#### *Biographies des auteurs*

**Stéphane Cologesi** est docteur en sciences de l'éducation. Après avoir été instituteur primaire, il travaille actuellement comme psychopédagogue en formation initiale des enseignants du primaire (HE Léonard de VINCI – ENCBW) et comme chargé de cours invité à l'université catholique de Louvain. Il intervient aussi en formation continue des enseignants du fondamental. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement / apprentissage de la langue orale et écrite et sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes.

**Natalia Lyon López**, a fait ses études en pédagogie à l'Université Catholique du Chili. Après avoir travaillé trois ans comme institutrice primaire dans une école défavorisée, elle a travaillé dans l'Agence de qualité de l'éducation de son pays d'origine où elle a été chargée de visiter, d'évaluer et d'orienter différents établissements scolaires. A détient un Master en Sciences de l'éducation réalisé en Belgique, à l'Université catholique de Louvain. Son mémoire de maîtrise traite de l'enseignement de l'oral en milieu scolaire et plus particulièrement sur l'impact d'activités spécifiques sur le développement des compétences orales et écrites des élèves. Actuellement, elle travaille comme institutrice dans une école primaire au Chili.

**Catherine Deschepper** est docteure en lettres. Elle est professeur de didactique du français en formation initiale des enseignants du primaire (HE Léonard de VINCI – ENCBW) et chercheuse en didactique. Elle intervient aussi en formation continue des enseignants du fondamental. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage de la langue orale et écrite et sur l'élaboration d'architectures didactiques au sein de plateformes d'apprentissage. Elle est également auteure de nouvelles en littérature.