

Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ?

STÉPHANE COLOGNESI
Université catholique de Louvain

CATHERINE DESCHEPPER
Haute Ecole Léonard de Vinci - ENCBW

Résumé

Cette contribution apporte des informations sur les pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de l'oral. Elle a en effet pour visée de traiter les questions suivantes : Que font les enseignants belges pour travailler les compétences en Savoir Parler et Écouter ? Quelles sont les pratiques et les gestes professionnels qu'ils estiment mobiliser dans leurs pratiques ? À quelle fréquence et pourquoi travaillent-ils l'oral en classe ? C'est l'analyse des données recueillies par questionnaire auprès de 290 enseignants du primaire qui nous permet d'élaborer des éléments de réponse.

Abstract

This contribution provides information on teachers' reported practices in oral education. Its purpose is to address the following issues: What are Belgian teachers doing to work on speaking and listening skills? What professional practices and actions do they consider to be mobilizing in their practices? How often and why do they work on oral communication in class? It is the analysis of the data collected through a questionnaire from 290 primary school teachers that allows us to develop elements of the answer.

Introduction

Dans notre contexte, en Belgique francophone, comme ailleurs, l'apprentissage de la langue française se décline en quatre grandes compétences : Savoir Ecrire, Savoir Lire, Savoir Parler et Savoir Ecouter. Et si elles ont la même importance dans les programmes, cela n'est pas nécessairement le cas dans la réalité des pratiques puisque, quand on discute avec les enseignants, on se rend compte que les Lire-Ecrire sont très présents dans les classes, et font par ailleurs l'objet de nombreux travaux de recherche, en comparaison aux Parler-Ecouter.

Sur ce point, au-delà des travaux qui mettent en évidence les lignes didactiques à suivre et des analyses de dispositifs expérimentés ci et là de façon ponctuelle, aucune recherche ne met en exergue les pratiques des enseignants belges du primaire sur le plan de l'oral, qui a une position décrite comme historiquement ambiguë en milieu scolaire (Perrenoud, 1991, repris par Tricot & Roussel, 2016). Que font les enseignants pour travailler les compétences en Savoir Parler et Écouter identifiées dans les Socles de

compétences¹ ? Quelles sont les pratiques qu'ils estiment mobiliser ? À quelle fréquence et pourquoi travaillent-ils l'oral en classe ?

Nous cherchons à ébaucher, dans cette contribution, des réponses à ces questions avec l'objectif de faire un état des lieux de l'enseignement de l'oral en Belgique francophone, en écho aux travaux qui se réalisent dans les autres espaces francophones, comme au Québec, en France ou encore en Suisse. Nos objectifs spécifiques sont d'observer : 1) si les enseignants estiment pratiquer et/ou enseigner l'oral dans leur classe, 2) les ressources qu'ils ont à leur disposition, 3) le « cursus » des praticiens quant à leur formation pour enseigner l'oral, 4) ce qui se fait dans les classes en Savoir Parler et Savoir Ecouter et 5) les besoins et les questionnements des enseignants quant à l'enseignement de l'oral.

Cette étude est un préalable à un travail d'envergure : nous démarrons une recherche collaborative (Bourassa, Bélair & Chevalier, 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) visant, d'une part, à amener des connaissances nouvelles sur les pratiques efficaces (Ko, Sammons & Bakkum, 2014) pour enseigner l'oral en classe, et, d'autre part, à développer des outils didactiques permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques d'enseignement de l'oral. Mais avant de mettre en place quelque expérimentation, il semble nécessaire d'avoir une connaissance des conceptions des enseignants dans ce domaine, de savoir ce qui se fait dans les classes et de mettre au jour les besoins et les questionnements des praticiens.

Pour réaliser l'état des lieux souhaité, nous avons analysé les réponses à un questionnaire de 290 enseignants en Belgique francophone. Dans les lignes suivantes, nous passons successivement en revue : les repères théoriques mobilisés, nous amenant à identifier ce qu'on entend par « oral » en contexte scolaire et ce qu'on sait actuellement de son enseignement ; ce que les prescrits demandent aux enseignants ; les questions de méthodologie ; les principaux résultats présentés en fonction des différents objectifs spécifiques de cette étude, en étant conscients qu'il ne s'agit bien ici que des pratiques déclarées des acteurs.

Repères théoriques

Qu'en est-il de l'oral et de son enseignement ?

Nous définissons l'oral comme l'ensemble des actes d'écoute (la compréhension) et de langage (la prise de parole). Nous nous situons dans une perspective où l'oral revêt le statut d'objet d'enseignement/apprentissage, et non de médium (Dumais & Lafontaine, 2011), perspective soutenue par les chercheurs spécialistes du domaine : l'oral doit s'installer dans les programmes au même titre que les autres disciplines scolaires (Bianco, 2015 ; Colognesi, Lyon Lopez & Deschepper, 2017 ; Dumais & Lafontaine, 2011 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Gagnon, De Pietro & Fisher, 2017 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2014), les enjeux liés à sa maîtrise étant importants et son enseignement se justifiant largement.

Tout d'abord, l'oral occupe une place majeure dans le quotidien, bien plus que les « Lire » et « Écrire » (Lafontaine, 2016). Il soutient le développement de la littératie des

¹ Les *Socles de compétences* constituent le prescrit légal en termes de programme d'enseignement. Ils sont émis par la fédération Wallonie-Bruxelles qui a pour charge l'enseignement en communauté française de Belgique. Communauté Française (2013). *Socles de compétences*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du système éducatif.

élèves (Lafontaine, 2013) et se positionne comme un levier considérable pour l'apprentissage de la lecture (Bianco, 2015 ; Giasson, 2011) et de l'écriture (Colognesi & Deschepper, 2018 ; Nolin, 2015).

Ensuite, comme les démarches intellectuelles et la construction des connaissances passent par le canal oral (Nonnon, 1999 ; Pléssis-Bélaïr, Lafontaine & Bergeron, 2007) - verbaliser, expliciter ses démarches, partager et coopérer lors des travaux, décrire, reformuler, argumenter, formuler des hypothèses, etc. - la non-maitrise de l'oral peut constituer un obstacle à l'apprentissage et amener l'élève à une surcharge cognitive (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011). De plus, avoir une maitrise orale permet non seulement de réagir dans les situations d'interactions, mais contribue aussi au développement de la pensée via notamment des médiations métacognitives (Allen, Lafontaine & Plessis-Bélaïr, 2016 ; Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016).

Enfin, et plus globalement, l'enseignement / apprentissage de l'oral permet de lutter contre l'échec scolaire et l'exclusion sociale (Le Cunff & Jourdain, 1999 ; Nonnon, 2016), en favorisant inévitablement « l'intégration politique et citoyenne, où la parole est vue comme un moyen d'exercer son esprit critique et de résister aux discours manipulés » (Tricot & Roussel, 2016, p. 84).

Malgré tout cela, l'enseignement de l'oral et son évaluation posent problème aux praticiens qui se disent mal à l'aise pour le mettre en place dans leur classe et lui attribuent une faible place (Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011). Dans le champ de la didactique, puisqu'on sait que « faire pratiquer l'oral ne suffit pas à le faire travailler » (Garcia-Debanç & Delcambre, 2002, p. 3), deux conceptions majeures de l'enseignement de l'oral se distinguent : une approche intégrée / transversale (Hassan & Bertot, 2015) dans laquelle l'enseignement de l'oral est intégré aux séquences d'enseignement quotidien, qu'il s'agisse du français ou d'une autre discipline ; *versus* une conception autonomiste où l'oral est enseigné « à travers un travail sur des genres oraux » (de Pietro *et al.*, 2017, p.12). Plusieurs ingénieries didactiques sont d'ailleurs inscrites dans cette seconde conception, notamment les *séquences didactiques* genevoises (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), *l'atelier formatif en production orale* québécois (Lafontaine & Dumais, 2014) ou encore le dispositif belge *Itinéraires* (Colognesi & Deschepper, 2019; Colognesi & Lucchini, 2018).

Que sait-on des pratiques enseignantes de l'oral dans les territoires francophones ?

Les pratiques effectives de l'enseignement de l'oral sont peu connues (Dumais, Lafontaine, & Pharand, 2017), et les études qui les pointent sont peu nombreuses, tant pour le fondamental que pour le secondaire (Garcia-Debanç & Delcambre, 2002 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal, 2017). Néanmoins, Lafontaine & Le Cunff (2005) ont comparé les représentations et les pratiques de quatre enseignants québécois et six enseignants français du préscolaire au secondaire. Il ressort de leur étude que bien souvent, et principalement au secondaire, l'oral est « considéré comme un médium d'enseignement [...] mais évalué comme s'il avait été enseigné » (p.24). Les auteurs ajoutent ainsi que l'oral mérite d'être enseigné « de façon systématique à l'école » et « qu'un continuum plus présent doit se faire sentir dans les programmes d'études entre la fin du primaire et le début du secondaire » (Lafontaine & Le Cunff, 2005, p. 24). Pour la Suisse, Surian & Gagnon (2015) ont réalisé une étude exploratoire auprès de quatre praticiens chargés d'enseigner le français dans les classes d'accueil aux élèves primo-arrivants. Les chercheurs les ont

suivis pendant trois fois deux mois d'une même année scolaire (début, milieu et fin) lors des activités d'enseignement de l'oral. Leurs résultats montrent que sur les six mois, trois enseignants ont réalisé une séquence de production orale (se présenter, décrire un trajet, donner son point de vue) ; tandis qu'un autre en a réalisé trois (exprimer ses goûts, gérer un entretien professionnel, un projet de communication orale par le genre kamishibai), ce qui correspond pour l'ensemble des quatre enseignants à 152 activités. Les auteurs ont pu repérer et analyser finement ce qui y relève de la production d'actes de parole et du travail de genres de textes.

Avec un échantillon plus large de 192 enseignants québécois de troisième cycle du primaire, Nolin (2015) a pu mettre en exergue certaines pratiques déclarées des enseignants. Sa recherche met en avant que tous les enseignants disent travailler l'oral au quotidien et dans toutes les disciplines, ce qui tend à confiner l'oral dans son statut de « médium ». De plus, l'étude met en évidence qu'il y a peu de variété dans les genres qui sont utilisés dans les classes québécoises pour travailler l'oral : les exposés oraux, la causerie en grand groupe et la lecture à haute voix arrivent en tête des pratiques. Les enseignants disent que les élèves y apprennent essentiellement des faits de langue (registres, intonation, débit, gestes, etc.), du vocabulaire et des techniques d'écoute. Par ailleurs, il émerge aussi des résultats que les enseignants estiment essentiel de travailler l'oral au quotidien dans la classe.

Sur le plan des pratiques évaluatives, de Pietro et ses collègues (2017) expliquent que « les enseignants éprouvent toujours des difficultés, voire des résistances, à procéder à des évaluations certificatives, et même formatives, de productions orales » (p.16). Lafontaine et Messier (2009) ont identifié que les enseignants du secondaire disent (puisque'il s'agit ici encore de pratiques déclarées) mobiliser les rétroactions verbales comme écrites, l'autoévaluation et les grilles d'observation comme outils privilégiés pour évaluer l'oral. Peu d'enseignants voire aucun utilisent l'entrevue, le journal de bord, l'évaluation par les pairs, le portfolio ou l'enregistrement audio ou vidéo.

Qu'est-il prescrit sur le plan de l'enseignement / apprentissage de l'oral dans les programmes de la Belgique francophone ?

Pour interpréter les réponses des enseignants, il semble nécessaire de faire le point sur les prescrits légaux en Belgique francophone quant à l'enseignement de l'oral. Ainsi, dans les Socles de compétences (2013), trouve-t-on que tout enseignement de l'oral doit s'articuler autour de trois composantes :

- l'expression, c'est-à-dire la production d'un message, le partage de sa pensée par la parole et le corps. Il s'agit du *Savoir Parler* ;
- les capacités d'écoute, et donc de compréhension orale, 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 » : le *Savoir Écouter* ;
- l'interaction entre le parler et l'écouter, puisque dès lors qu'il s'agit d'oral, des allocutaires sont amenés à être en interaction.

Quatre grandes compétences, elles-mêmes détaillées en divers objectifs à atteindre selon les niveaux d'enseignement, sont à travailler à l'intérieur des *Savoir Parler* et *Savoir Écouter* :

- *Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication.* Cette compétence est présentée comme la plus importante puisque toutes les autres s'organisent à partir d'elle. Il s'agit d'amener l'élève à identifier des éléments propres aux situations communicationnelles (reconnaître l'émetteur, le récepteur, le contexte, l'objectif du message, le support de la communication) ;
- *Élaborer des significations,* c'est-à-dire donner du sens aux messages entendus en relevant les indices, en anticipant (faire des hypothèses), en reliant et comparant des informations (implicites et explicites), en faisant un tri entre l'information utile et inutile, en distinguant le réel de l'imaginaire, le vraisemblable de l'invraisemblable, le vrai du faux, en extrayant des informations textuelles mais aussi en étant capable d'inférer. C'est également pouvoir produire des idées dans les différentes prises de paroles ;
- *Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message.* Il s'agit, d'une part, de pouvoir penser ou retrouver la structure des communications en fonction du genre et aussi, d'autre part, d'en assurer ou d'en isoler la cohérence, c'est-à-dire ce qui a trait à la progression de l'information, à l'enchaînement des idées, aux éléments qui permettent une cohérence spatiale et temporelle. Les *unités lexicales et grammaticales* venant en soutien à cette cohérence ;
- *Utiliser et identifier les moyens verbaux et non verbaux* en considérant notamment les aspects liés à la voix (intonation, pause, débit, etc.) et au corps/à la posture (les gestes, les mimiques, les attitudes, l'utilisation de l'espace, les expressions du visage, etc.).

Les Socles de compétences ajoutent que, dans la plupart des situations de communication, on retrouve un contexte d'échange immédiat puisque chaque interlocuteur prend le rôle d'émetteur et de récepteur. Par conséquent, ces deux domaines de la langue française requièrent des aptitudes, des attitudes et des savoirs spécifiques.

Méthodologie

Pour rappel, notre objectif général est de faire un état des lieux de l'enseignement de l'oral en Belgique francophone. Nous avons choisi de travailler par questionnaire, de manière à toucher un large échantillon de praticiens. Nous avons donc conscience qu'avec ce fonctionnement, nous avons accès uniquement aux pratiques déclarées des enseignants. Elles permettent d'accéder « aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant » (Lefevre, 2005, p. 58 cité par Nolin, 2015, p.71) mais ne donnent pas accès aux pratiques effectives, réelles. Cela pourra faire l'objet d'autres études. Néanmoins, il y a un intérêt à investiguer du côté de ces pratiques déclarées dès lors qu'il s'agit de déterminer la façon dont sont perçus les représentations, les moyens, les méthodes, les importances relatives à accorder à un enseignement / apprentissage.

Le questionnaire

Notre questionnaire est structuré en deux parties. La première partie propose des items permettant de caractériser l'échantillon (homme/femme ; enseignant en quelle année ; ancienneté ; profil de l'établissement où la personne enseigne, etc.). La seconde partie, destinée à investiguer les pratiques des répondants, comprend les questions suivantes :

- 1- Que signifie « oral » pour vous ?
- 2- Quand faites-vous de l'oral en classe ?
(Jamais / Tout le temps / Plusieurs fois par jour / Une fois par jour / Une fois par semaine / Une fois par mois / Moins d'une fois par mois / Autre)
- 3- Enseignez-vous l'oral à vos élèves ? Pourquoi ?
- 4- Quelles sont les trois dernières activités que vous avez réalisées avec vos élèves ? Elles ont été réalisées à environ jours / semaines / mois (entourer) d'intervalle.
- 5- Quelle est l'activité de Savoir Écouter que vous faites le plus souvent ?
- 6- Quelle est l'activité de Savoir Parler que vous faites le plus souvent ?
- 7- Utilisez-vous des ressources pour enseigner l'oral ? Lesquelles ?
- 8- Avez-vous déjà suivi des formations sur l'oral ? Lesquelles ?
- 9- Quels sont les besoins que vous avez, les questions que vous vous posez et/ou remarques à faire quant à l'enseignement des Savoir Parler et Savoir Écouter ?

Pour tester le questionnaire et déterminer la compréhension des questions, nous l'avons soumis à quinze enseignants du primaire, de manière à ce qu'ils notent chaque item de zéro à trois (0 = je ne comprends pas la question ; 1 = question à reformuler car je dois la lire plusieurs fois pour comprendre ; 2 = je comprends la question mais j'ai besoin d'aide pour y répondre, comme des choix, des exemples, etc. ; 3 = gardez la question, elle me semble claire). Le coefficient Kappa de Cohen utilisé pour évaluer l'accord des juges qui ont évalué les questions est de .85 ; ce qui indique un accord important.

Modalités de récolte et de traitement des données

Le questionnaire a été proposé en ligne et diffusé de plusieurs manières : sur les réseaux sociaux, par les instituts pédagogiques avec lesquels nous collaborons et dans les écoles de stage de nos étudiants. C'est anonymement et de façon libre que les répondants ont réagi aux différents items. Au final, les réponses de 290 individus ont été retenues² pour faire émerger les pratiques déclarées des enseignants et identifier leurs questions et besoins relativement à la didactique de l'oral.

Les réponses ont été traitées de manière quantitative pour les questions le permettant et de façon qualitative pour les autres en appliquant alors une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) aux commentaires laissés par les enseignants permettant, pour chaque item, d'obtenir des catégories.

Échantillon

Parmi les 290 répondants, on compte 83,5 % de femmes pour 16,5 % d'hommes. L'ancienneté professionnelle des répondants se divise comme suit : 47 % ont entre 0 et 10 ans d'ancienneté, 32% entre 10 et 20 ans et 21 % ont 20 ans ou plus d'ancienneté. Les trois cycles du primaire (6-8 ans, 8-10 ans, 10-12 ans) sont représentés équitablement. 12,9 %

² Nous avons, à ce stade, écarté les réponses qui venaient d'enseignants hors communauté française de Belgique et supprimé les doublons apparents, ou autres scories, qui pouvaient biaiser les résultats.

des répondants sont « polyvalents³ », 29,7% enseignent en encadrement différencié⁴, 7,4% en enseignement spécialisé, et le reste de la cohorte se situe dans l'enseignement dit « ordinaire »⁵. L'équilibre des répondants correspond à la réalité de l'enseignement en Belgique francophone.

Présentation des principaux résultats

Les résultats sont présentés en fonction des objectifs spécifiques de l'étude, précisés *supra*. Nous mentionnons donc successivement : 1) si les enseignants estiment pratiquer et/ou enseigner l'oral dans leur classe, 2) les supports qu'ils utilisent, 3) leur « cursus » de formation pour l'enseignement l'oral, 4) ce qui se fait dans les classes en Savoir Parler et Savoir Ecouter et 5) les besoins que les enseignants identifient quant à l'enseignement de l'oral.

Pratiquer versus enseigner

Un premier résultat quantitatif significatif concerne les moments dédiés à la pratique versus les moments dédiés à l'enseignement/apprentissage de l'oral. Ainsi, à la question « Quand faites-vous de l'oral en classe ? », 83,9 % des répondants indiquent en faire « tout le temps / plusieurs fois par jour / tous les jours ». Est-ce à dire qu'ils l'enseignent ? 82,6 % répondent « oui », mais dans des intervalles de temps nettement plus écartés que la pratique quotidienne déclarée plus haut (« tous les jours » : 29,4 %, « une fois par semaine » : 37 %, « une fois par mois » : 15,5 %)

Ce hiatus entre *pratique* de l'oral et *enseignement* de l'oral confirme bien cette perception que l'oral est tout le temps présent dans les classes, dans la mesure où les élèves et l'enseignant communiquent oralement, mais qu'il est moins souvent l'objet d'une séquence d'apprentissage dédiée. On retrouve donc l'idée que l'oral occupe une place fonctionnelle dans les classes et ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite (Allen, 2018 ; Bianco, 2015 ; Gagnon, De Pietro, & Fisher, 2017 ; Lafontaine, 2011 ; Sénéchal & Chartrand, 2012). Certains répondants signalent d'ailleurs, dans les questions ouvertes, leur perplexité à ce sujet, comme l'illustre ces extraits:

« Je fais de l'oral tout le temps. Mon expression orale doit être un modèle pour les élèves et favoriser leur propre expression. Les dialogues élève-élève ou élève-institutrice font partie intégrante de mes pratiques. »

« Je n'enseigne pas l'oral, mais je le « travaille » tout le temps avec mes élèves. »

³ C'est-à-dire qu'ils enseignent de façon verticale sur une question spécifique, qu'ils sont responsables de la remédiation, qu'ils interagissent dans différentes classes d'âge.

⁴ C'est-à-dire dans les établissements dont les élèves sont issus de milieux à indice socio-économique faible.

⁵ Ces informations concernant l'ancienneté, le cycle, ou le terrain professionnel devraient nous permettre à terme de ventiler les résultats de l'enquête et de mesurer les éventuels écarts de pratique entre ces différents publics. Il sera par exemple intéressant d'identifier si les dispositifs mis en place en encadrement différencié sont plus diversifiés ou spécifiques afin de répondre à une demande d'apprenants potentiellement plus fragiles sur le plan de la langue de scolarisation. Nous n'avons pas encore traité les données de l'enquête via ces filtres, mais ils nous permettront ultérieurement d'affiner les résultats.

« Je me demande pourquoi est-il moins travaillé que l'écrit et le lire alors que parler et écouter sont plus présents dans la vie quotidienne. Est-ce parce qu'on se « fie » trop au fait qu'on en fait tout le temps ? »

Quand on demande aux enseignants qui expriment enseigner l'oral pourquoi ils le font, les justifications les plus utilisées sont :

- l'importance au quotidien (*« Ils doivent pouvoir s'exprimer correctement, la communication orale est essentielle dans la vie de tous les jours. L'oral est la base sur laquelle tout repose tout »*) ;
- la prescription du programme ;
- l'impact sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur la compréhension du monde ;
- le fait qu'avoir des interactions efficaces ne soit pas inné (*« Tout n'est pas naturel, même si certains enfants ont déjà un solide bagage, il est important de leur enseigner des manières de s'exprimer, de mener un débat, de défendre ses positions en utilisant les bons arguments, d'utiliser des postures et tons de voix adaptés, d'écouter et comprendre les informations »*) ;
- le développement de la confiance en soi ;
- l'apprentissage de l'expression de soi, de ses idées (*« Pour qu'ils apprennent à dire leurs pensées »*).

Par ailleurs, les 17,4 % des répondants qui expriment qu'ils n'enseignent pas l'oral le justifient en disant :

- que c'est une perte de temps ;
- qu'ils n'ont pas assez de temps pour le faire ;
- que l'enseignement de l'oral leur paraît trop abstrait ;
- qu'il n'est pas possible de l'enseigner (*« L'enseigner ? C'est possible ça ? Apparemment nous n'avons pas la même notion de l'oral vous et moi... »*) ;
- que les élèves *« parlent et écoutent tout le temps, pas besoin de leur enseigner »*.

On le voit, la différence entre enseigner l'oral de façon dédiée et « faire de l'oral » reste prégnante dans les propos des enseignants. Cette distinction, implicite plus qu'explicite, confine l'oral à une pratique de classe non dédiée, et son enseignement à défaut d'être présent, fait parfois même l'objet d'une réticence réelle.

La question des ressources

Nous avons considéré comme ressources tout ce qui peut être utilisé par les enseignants dans une activité à visée d'apprentissage : manuels, banques de données, sites internet, répertoire de capsules vidéos ou d'enregistrement, de CD-Rom, etc. Ainsi, quand on demande aux répondants s'ils utilisent des ressources spécifiques pour enseigner l'oral, 41% d'entre eux répondent « oui », pour 59% de « non ». Outre que cela signifie que près de 60% des enseignants déclarent faire de l'oral sans ressource spécifique (est-ce à dire qu'ils les créent eux-mêmes ou qu'ils considèrent que l'oral ne nécessite pas l'utilisation de ressource ?), ceux qui affirment en utiliser mentionnent des supports très diversifiées.

On peut en effet découper ces ressources dans les catégories suivantes, présentées par ordre décroissant de mention :

- manuels (le plus souvent dédiés spécifiquement aux savoirs parler/écouter) : 72 réponses ;
- internet (pistes audio, textes, activités en ligne,...) : 10 réponses ;
- imagiers, affiches : 7 réponses ;
- écrits officiels : 6 réponses ;
- littérature jeunesse (albums, textes, poésies, ...) : 5 réponses.

En ce qui concerne les manuels, il est à noter que parmi ceux cités, un seul est mentionné plusieurs fois. La collection « Ça te parle ?/Ça s'écoute ! », dont nous sommes les auteurs, est ainsi citée 58 fois. On peut émettre une série d'hypothèses – et de précautions – relativement à ce résultat. D'une part, dans la mesure où nous sommes à l'origine de l'enquête, et même si la diffusion de celle-ci a été ensuite relayée et diffusée par d'autres instances, il est évident qu'une certaine porosité a dû s'exprimer entre utilisateurs de ces manuels et répondants volontaires au questionnaire. Ce biais méthodologique doit être pris en compte. Néanmoins, on peut aussi espérer que la collection, parce qu'elle est récente et s'inscrit dans une niche pédagogique peu exploitée, a trouvé auprès des enseignants une place de choix. Par ailleurs, 14 manuels différents ont été mentionnés, mais chacun cité une seule fois.

Pour le reste, on peut pointer le peu de réponses concernant les sites internet et les écrits officiels (socles de compétences, programmes divers) qui présentent pourtant des propositions d'activités et de dispositifs. Une large majorité des réponses ne contient la mention que d'une seule ressource, ce qui nous amène à ne pas tirer de conclusion rapide sur ce point. Les répondants ont peut-être mentionné leur ressource principale. Cette question mériterait ainsi d'être interrogée de façon plus fine, afin de déterminer si effectivement les pratiques enseignantes se cantonnent ou non à cette seule ressource.

La question de la formation

Une question de l'enquête concernait les formations spécifiques à l'oral. Hors formation initiale, seuls 13,2 % des répondants signalent avoir suivi sur l'ensemble de leur carrière au moins une formation à l'enseignement de l'oral. Parmi ces réponses, la ventilation des enseignants qui déclarent avoir suivi une ou plusieurs formations est équilibrée, quelle que soit l'ancienneté de ces derniers⁶.

Les sujets des formations sont divers, et souvent non identifiés (« Une formation avec mr X » - « un module sur l'oral »). On peut toutefois pointer quelques réponses plus précises qui situent les formations à l'oral dans le champ de la didactique de l'oral (8 réponses), du théâtre et du conte (5 réponses), du français langue étrangère (2 réponses) et de la CNV (Communication non violente, expression des émotions, etc. : 2 réponses).

Les instituts/organismes de formations mentionnés sont diversifiés et appartiennent aussi bien au monde de l'école qu'à celui du péri/parascolaire. Le peu de réponses explicites ne permet cependant pas de faire une analyse plus fine sur ce point.

⁶ 15 d'entre eux ont entre 0 et 10 ans d'ancienneté, 8 entre 10 et 20 ans d'ancienneté et 9 ont plus de 20 ans d'ancienneté.

Les activités annoncées comme pratiquées

Pour ce qui concerne les activités réalisées par les enseignants, nous avons intuitivement la perception que les pratiques de classes étaient très stéréotypées et peu propices aux apprentissages. Ainsi, en *Savoir Parler*, les pratiques de la récitation, de l'exposé et éventuellement de la scène de théâtre (voire du projet théâtral plus global) nous semblaient être largement mobilisées dans les classes. Ces pratiques, parce qu'elles relèvent d'activités fonctionnelles (exception faite de la récitation quand elle porte sur un texte non produit par l'élève) mobilisent l'ensemble des apprentissages et sont davantage le lieu de l'évaluation d'un déjà-là que d'une formation spécifique. Pour ce qui concerne le *Savoir Écouter*, nous pointions le questionnaire d'écoute comme le dispositif pratiqué par excellence. Les résultats de l'enquête confirment largement ces deux perceptions, alors même que nous avons interrogé les enseignants sous la forme de questions ouvertes, sans leur donner une liste de réponses possibles qui contiendraient ces fameuses pratiques.

Enfin, nous avons également dépouillé la question ouverte finale dans laquelle nous demandions aux enseignants d'identifier les questions et besoins qu'ils souhaitaient évoquer à propos de l'enseignement de l'oral.

En Savoir Parler : la prise de parole. Lorsqu'on interroge les enseignants sur les activités de *Savoir Parler* qu'ils pratiquent le plus dans leurs classes, on constate que deux pratiques émergent largement : celle de l'expression personnelle (87 occurrences), qu'il s'agisse de raconter son vécu (53 réponses), de donner son avis (23 réponses) ou de gérer les conflits via, entre autres, la tenue de conseils de classe (11 occurrences) et celle de la récitation (69 occurrences). Vient ensuite l'exposé (47 occurrences). Si la première série d'activités (expression orale) concerne spécifiquement l'utilisation de l'oral pour se dire et communiquer sereinement avec autrui, la seconde (récitation) relève davantage d'une pratique de classe dont la pertinence ne cesse d'être interrogée (activité de mémorisation, absence de préparation, évaluation, pertinence, rôle des auditeurs/spectateurs, etc.). L'exposé, qui vient en troisième place de ce podium des pratiques les plus fréquentes se fait parfois seul, parfois en groupe, sur des sujets variés. Ce sont donc les fonctions émotives, communicationnelles, expressives et explicatives de la langue orale qui sont mobilisées massivement.

On trouve alors dans les réponses des autres enseignants quelques pratiques émergentes qui permettent d'ouvrir le champ de ces fonctions, mais en proportions nettement moindres : le débat et l'argumentation (19 occurrences), la reformulation de consignes et la métacognition (19 occurrences), les jeux scéniques et théâtraux (11) qui englobent des pratiques variées, et semblent porter l'accent aussi bien sur la dimension expressive que sur les paramètres vocaux ou gestuels (articulation, mise dans la peau d'un personnage, jeux de rôles), et la lecture à voix haute, signalée 10 fois comme une pratique courante de classe.

Quelques répondants évoquent, sans pour autant considérer qu'il s'agisse d'une « activité » d'oral le fait de développer le vocabulaire, la grammaire ou la syntaxe des élèves (8 occurrences) via une injonction à parler « correctement » :

« S'exprimer correctement oralement est indispensable : donc, tout le temps. Il faut reprendre les mauvaises tournures de phrases, les accords

douteux, les répétitions de mots... À chaque intervention de l'enfant, il y a une occasion de mettre en évidence « de beaux mots ou de belles phrases » mais aussi de reprendre les erreurs (sans moquerie ni jugement de l'enfant auteur) et de les exploiter afin d'améliorer le langage de chacun. « Tiens, tu as dit cela, c'est intéressant mais comment pourrions-nous le formuler de façon plus jolie pour nos oreilles... »

D'autres considèrent, confirmant en cela le hiatus entre enseigner et pratiquer l'oral, qu'ils font de l'oral tout le temps (« dès qu'un enfant répond ») ou dans des contextes bien spécifiques (« je demande ce qu'on va mettre dans son cartable »). Enfin, certains semblent avoir trouvé dans un manuel l'ensemble de leur programmation et signalent ne plus faire autre chose que les activités dudit manuel.

Les pratiques évoquées confinent à une certaine vision de l'apprentissage de l'oral : pratique d'évaluation plus que formation, expression d'un déjà-là, centration sur les activités de mémorisation, confusion entre apprentissage et pratique non médiatisée, évaluation des compétences orales fondée sur un attendu propre à la langue écrite (le « bien parler » qui correspond régulièrement, dans le chef des répondants, au « bien » écrire), etc. En revanche, on découvre également un intérêt réel pour la question des consignes⁷ et de leur reformulation ou pour le débat d'idées⁸. L'expression de soi occupe la première place dans les pratiques évoquées, mais elle recouvre des réalités fort différentes qui vont de l'expression d'une émotion (« comment je me sens aujourd'hui ») à celle d'un événement (« ce que j'ai fait ce weekend ») sans que soit pour autant spécifié le statut qu'ont ces moments de prise de parole au sein de la classe.

En Savoir Écouter : la compréhension orale. En Savoir Écouter, sans réelle surprise, l'activité la plus souvent mentionnée est celle du questionnaire d'écoute (102 occurrences). Réalisé à partir de supports variés (CD et DVD, textes lus par l'enseignant, albums, journaux et émissions télévisées, la pratique du questionnaire reste la plus représentée dès lors qu'il s'agit de proposer une activité en Savoir Écouter aux élèves. Centré sur la compétence 2 (identification des contenus) et proposé souvent à des fins évaluatives, le questionnaire est d'ailleurs la seule pratique évaluée de façon certificative dans les évaluations externes de fin de primaire (certificat d'études de base)⁹. Il est à noter que certains répondants semblent regretter cette situation qu'ils évoquent pourtant :

*« Souvent des questionnaires, je dois l'avouer ».
« Savoir Écouter « traditionnel » avec un questionnaire. »
« Questionnaire comme au CEB pour les habituer à répondre correctement. »*

⁷ Il faudra analyser les profils de ces répondants afin de mesurer s'ils émergent, par exemple, d'écoles en encadrement différencié au sein desquelles la pratique de la langue nécessite un travail plus approfondi.

⁸ Identiquement, il faudrait voir si l'argumentation intervient dans tous les cycles ou plutôt en 5^e et 6^e primaires.

⁹ CEB : certificat d'études de base. Le CEB est la seule évaluation externe obligatoire qui détermine la réussite de l'enseignement primaire en communauté française de Belgique. Il contient une seule activité de savoir écouter, sous forme de questionnaire aux réponses fermées. Il ne contient pas d'évaluation en savoir parler.

« *Raconter une histoire et répondre à des questions. Snif ☺* »

En dehors de ce dispositif, on trouve des pratiques un peu floues (73 occurrences) qui sont simplement signalées par les termes « écoute de... » suivi d'un support défini (écoute d'une histoire, écoute d'un CD, écoute d'une lecture, écoute de l'actualité, etc.). Ces pratiques déclarées renvoient-elles davantage à celle du questionnaire, peut-être moins formalisé, du débat d'idées suite à l'écoute ou à de l'écoute gratuite, « plaisir » qu'on peut proposer aux élèves lors d'une lecture d'album, par exemple ?

Ces pratiques d'écoute « non identifiées » renvoient vraisemblablement à des réalités de terrain fort différentes qu'il faudrait interroger. À titre d'exemple, 28 d'entre elles mentionnent « les consignes » comme support d'écoute. Est-ce à dire qu'il s'agit, à la manière des dictées spatiales, de reproduire sur papier une série de consignes données par l'enseignant en vue d'élaborer un message, un dessin, un itinéraire (« *dessiner un personnage à partir de consignes* », « *suite de consignes à exécuter* ») ou plus prosaïquement d'être capable de comprendre les consignes données par l'enseignant en vue de réaliser une tâche ? Dans cette hypothèse, il faudrait admettre que ces pratiques déclarées en Savoir Écouter ne sont pas centrées sur cette compétence mais bien sur la capacité des élèves à mobiliser leur écoute pour comprendre une demande. On semble percevoir que, dans une large part des réponses, c'est bien cette dernière hypothèse qui prévaut de sorte qu'on peut raisonnablement penser que la compréhension de ces consignes ne fait pas l'objet d'un apprentissage médiatisé.

« *Écouter des autres et des consignes. Mais ce n'est pas une activité* ».

« *Consignes très simples. Par exemple « colle », « découpe », ...* »

« *Écouter les consignes que l'enseignant donne et les comprendre.* »

« *Je donne des consignes.* »

« *Les consignes de mon cours.* »

27 répondants déclarent simplement suivre les activités d'un manuel. Si l'on peut se réjouir de ces réponses, en considérant que le manuel proposera aux enseignants des activités variées permettant de travailler différentes compétences en Savoir Écouter, on peut par ailleurs craindre une limitation des pratiques à celles justement proposées dans ces supports. A tout le moins, il s'agirait de savoir si l'exploitation de manuels permet aux enseignants d'élargir leur panel d'activités et de développer une didactique de l'oral proche des préoccupations et besoins de leurs élèves. Ainsi, le manuel semble parfois agir comme une solution prête à l'emploi sans que son exploitation soit sujette à amendements.

« *Je travaille essentiellement à partir du livre « écouter pour apprendre » cycle 3. Il s'agit d'un CD avec des histoires, que je fais écouter 3-4 fois durant l'activité.* »

On ne rencontre que de façon tout à fait anecdotique, la pratique de l'écoute au service d'un débat, d'un conseil de classe, de coopération (9 réponses), l'écoute au profit de la reconstruction d'une chronologie, d'étapes,... (7 réponses), des activités de conscience phonologique (3 réponses), voire la pratique de la dictée (2 réponses) ou la métacognition (1 réponse). Il semble donc qu'en Savoir Écouter, plus encore qu'en Savoir Parler, la

surconsommation du questionnaire d'écoute oblitère d'autres pratiques, du moins en termes de priorité.

Mentionnons finalement quelques répondants (8) qui signalent n'en faire jamais (ou tout le temps) sans donner davantage de précisions.

« Je ne fais pas de Savoir Écouter. Maintenant, dès qu'on découvre un nouveau texte de lecture globale ou d'éveil, je leur demande ce qu'ils ont compris. »

« Le Savoir Écouter est tout le temps présent ... C'est la base. Préciser cette question me semble utile ;-) »

Les besoins identifiés

Quant aux besoins et aux questions évoquées par les enseignants, sans en faire le relevé exhaustif ici, on trouve quatre grandes catégories d'interrogations. Elles concernent ;

- l'évaluation certificative (Comment mesurer les compétences des élèves ? Comment identifier les progrès ? Comment faire pour proposer une évaluation objective) ;
- l'évaluation formative : la manière de différencier, en fonction du nombre et du niveau des élèves (Faut-il apporter des rétroactions à chaque élève chaque fois qu'il s'est exprimé ? Comment soutenir les différents profils d'élèves dans le cadre d'activité de compréhension orale ?) ;
- la fréquence et la durée des activités (A quelle fréquence faire des activités d'apprentissage de l'oral ? Faut-il privilégier des activités de courte durée pour garder la motivation des élèves ? Faut-il prendre du temps pour que chaque élève puisse s'exprimer oralement ?) ;
- les traces à garder à l'issue des activités (Comment faire des synthèses des activités réalisées ? Quelles traces garder ? À quels moments les réutiliser et pourquoi ?).

De plus, l'analyse des réponses des enseignants met en évidence deux aspects importants quant aux besoins. Premièrement, le besoin de comprendre le sens de l'enseignement de l'oral : à quoi il sert et ce qu'il apporte aux élèves en termes de développement de compétences. Ainsi, plusieurs verbatims renvoient au fait que les enseignants estiment que l'oral se fait tout le temps en classe et qu'un apprentissage qui lui est dédié n'est pas nécessaire.

« L'oral est tout le temps travaillé, quand les élèves arrivent de maternelle, ils savent parler et écouter pour répondre aux consignes. Pourquoi prendre du temps encore pour cela ? »

« En fait, je ne me pose pas de questions, car j'évite le sujet. »

« L'oral s'enseigne peu, ce sont les parents qui apprennent à parler aux enfants. Il y a d'autres priorités en classe ! »

Deuxièmement, il semble qu'un enseignement de l'oral entrerait en concurrence avec les autres apprentissages. On observe ainsi d'importantes résistances des répondants, qui estiment qu'un enseignement-apprentissage de l'oral n'est pas ou peu pertinent au regard

de la priorité qui doit être accordée à l'écrit. Pourtant, les prescrits légaux mentionnent un travail « équilibré » des différentes compétences du français. Le besoin identifié ici est donc de donner à voir comment, concrètement, un enseignement de l'oral peut s'inscrire dans les pratiques de classes et comment il peut s'articuler avec le reste du programme.

« *Pas évident à mettre en place, il y a beaucoup d'autres notions en français à aborder (écriture, lecture, grammaire, orthographe).* »
« *Je laisse de côté le Savoir Parler et écouter au privilège du savoir lire et savoir écrire.* »

Comme pistes pour répondre à ces deux besoins, on pourrait, d'une part, faire intervenir, dès la formation des enseignants, un temps de réflexion sur les bénéfices qu'apportent un enseignement de l'oral et, d'autre part, convoquer l'écrit et ses principes d'enseignement, reconnus et acquis par les enseignants. Le passage par la didactique de l'écrit nous semble une porte d'entrée intéressante pour développer une didactique de l'oral qui trouve sa place dans les pratiques enseignantes. C'est l'objet d'expérimentations que nous sommes actuellement en train de mener afin d'ouvrir une brèche dans la légitimation de l'enseignement de l'oral en offrant aux enseignants des balises d'opérationnalisation acceptables à leurs yeux.

Discussion et conclusion

Si le questionnaire que nous avons soumis aux enseignants ne donne pas une vision exhaustive de l'ensemble des pratiques déclarées de l'oral en Belgique francophone, il amène néanmoins des informations émanant de près de trois cents instituteurs du primaire. Pour autant, et si on émet l'hypothèse que les répondants sont probablement déjà plus engagés dans la réflexion sur l'oral que d'autres puisqu'ils se sont saisis du questionnaire, les résultats – sans nous surprendre – nous interpellent sur plusieurs points.

En effet, sur la base de nos rencontres quotidiennes avec des enseignants, nous avons intuitivement la perception que les pratiques de classes pouvaient être stéréotypées. Ainsi, en *Savoir Parler*, la récitation et l'exposé nous semblaient être largement mobilisées dans les classes. En *Savoir Écouter*, nous pensions pouvoir identifier le questionnaire d'écoute comme le dispositif pratiqué par excellence. Les résultats de l'enquête confirment largement ces deux hypothèses, alors même que nous avons interrogé les enseignants sous la forme de questions ouvertes, sans donc leur donner une liste de réponses possibles qui contiendraient ces pratiques. Nos résultats font écho aux travaux des autres territoires francophones, comme notamment ceux de Nolin (2015) en ce sens qu'il y a peu de variété dans les genres envisagés dans les classes et que ceux-ci sont plutôt issus des habitudes et traditions scolaires que de réelles situations de vie que les élèves pourraient rencontrer.

Effectivement, si les moments dédiés d'apprentissage du *Savoir Parler* consistent uniquement dans la récitation, la présentation, voire la déclamation des textes, parfois élaborés, souvent appris par cœur, et si ceux assignés au *Savoir Écouter* se manifestent essentiellement dans la réponse à des questions de contenu suite à l'audition d'un message et sans avoir appris à le faire, comment les élèves pourront-ils faire usage de la langue dans différentes pratiques discursives et sociales et donc intervenir adéquatement dans une situation de communication donnée (Dolz & Gagnon, 2008 ; Dolz & Schneuwly, 1998) ? Dans les dispositifs mentionnés par les enseignants, il est souvent question d'évaluer une

compétence qui n'est que rarement enseignée par et pour elle-même. Ce faisant, les pratiques scolaires entérinent un déjà-là, des pratiques non médiatisées, dont elles mesurent l'efficacité sans se concentrer sur leur apprentissage.

Plus encore, nos résultats mettent en évidence, non seulement des pratiques peu variées et une quasi absence de perspective de progression, mais également des résistances importantes de la part du terrain scolaire, en écho à ceux relevés dans d'autres travaux comme ceux de Dumais (2001), Lafontaine et Messier (2009) ou Sénéchal et Chartrand (2011), d'où l'importance de didactiser des dispositifs éprouvés par la recherche.

Or, lesdites résistances sont, pour partie, corrélées à la façon dont sont perçus et menés les enseignements/apprentissages des lire/écrire. Dès lors, l'enseignement/apprentissage de l'oral par les genres présente une porte d'entrée intéressante pour équiper les enseignants dans leur travail de l'oral au sein de projets de communication divers en lien avec leurs connaissances en didactique de l'écrit. C'est le pari que nous avons fait en tentant de transférer un dispositif initialement prévu pour enseigner l'écrit (*Itinéraires*, voir par exemple Colognesi & Lucchini, 2018) vers un enseignement / apprentissage de l'oral. Les résultats sont encourageants (Colognesi & Deschepper, 2019) dans ce sens que le dispositif permet aux élèves de réaliser plusieurs « ré-oralisations » (Colognesi & Dolz, 2017), se voyant ainsi évoluer vers la maîtrise d'un genre oral choisi, en étant soutenus, d'une part, par l'enseignant qui amène les étayages langagiers en lien avec les caractéristiques génériques et, d'autre part, les pairs qui donnent un retour sur les versions intermédiaires réalisées. D'autres études pour en mesurer les impacts sur le développement langagier et les compétences transversales des élèves sont en cours.

Pour aller plus loin, nous postulons que mobiliser plus largement la didactique de l'écrit au profit de celle de l'oral, comme nous l'avons développé ailleurs (Colognesi & Deschepper, 2018), est une voie à explorer. Ainsi, sans pour autant envisager l'oral comme de l'écrit, ce qu'il n'est pas, tant au niveau du processus que des produits (Cappeau, 2017), il y aurait un réel intérêt didactique et stratégique à renforcer les liens qui existent entre l'un et l'autre, dans la perspective d'une mise à profit mutuelle et d'une articulation des liens qui les unissent (Morinet, 2017).

À l'issue de cette première étude, nous envisageons donc de développer nos recherches autour de trois axes : (1) une analyse plus précise et ventilée des pratiques déclarées telles qu'elles apparaissent dans le questionnaire (par exemple, observe-t-on des dispositifs différents dans les classes à encadrement différencié, et si oui, pourquoi ou lesquelles), (2) une compréhension plus fine de ce qui se fait effectivement dans les classes via des études de cas longitudinales (avec des enseignants tout venant et, comparativement, des enseignants qui ont suivis une formation sur l'enseignement / apprentissage de l'oral) afin de récolter des données liées aux pratiques réelles et aux progrès qu'elles induisent, ou n'induisent pas, et (3) le développement d'ingénieries didactiques issues de l'écrit et adaptées à l'enseignement/apprentissages de l'oral (quelles adaptations, quels effets etc.).

Ces trois axes de recherches pourront permettre de mieux comprendre ce qui se fait réellement dans les classes et d'identifier des leviers en vue d'améliorer ces pratiques. Comme évoqué dans l'introduction, c'est le choix d'une recherche collaborative qui a été fait. Le groupe est constitué de formateurs d'enseignants (psychologues, psychopédagogues ou didacticiens), d'enseignants, d'étudiants-chercheurs en sciences de

l'éducation (en maîtrise et en thèse) et de chercheurs universitaires. L'ambition est de produire des savoirs nouveaux quant aux pratiques efficaces d'enseignement de l'oral, et de viser le développement professionnel de tous les acteurs engagés dans la recherche.

Références

- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bourassa, M., Bélair, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.
- Cappeau, P. (2017). La relation oral / écrit : un rocher de Sisyphe ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 199-219). Namur : Presses universitaires de Namur.
- 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., & Deschepper, C. (2019). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In P. Dupont & L. Lafontaine (Eds.), *L'enseignement de l'oral : pratiques éducatives et outils de formation*. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). Blablabla. Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. In I. Montesinos-Gelet (Eds.), *Pleins feux sur les albums* (pp. 125-150). Montréal : CDFDF.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., & Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 514-540.
- Colognesi, S., Lyon López, N., & Deschepper, C. (2017). Développer l'enseignement de l'oral au début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19 (4), 55-75.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier & B. Noël (Eds.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.
- Desagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137(138), 179-198.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.

- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2017). « J'enseigne et j'évalue l'oral » : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 151-174). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumais, C. & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 285-302.
- Gagnon, R., de Pietro, F. & Ficher, C. (2017). Introduction. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, (36), 109-129.
- Garcia-Deban, C., & Delcambre, I. (2002). Enseigner l'oral. *Repères*, 24-25, 3-21.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ko, J., Sammons, P. & Bakkum, L. (2014). *Effective teaching: A review of research and evidence*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education; England: CfBT Education Trust.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent enseignants et élèves de l'enseignement de l'oral? In L. Lafontaine, R. Bergeron & G. Plessis-Bélair (Eds.), *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques* (pp. 83-104). Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le Français Aujourd'hui*, 195(4), 37-46.
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal: Chenelière, collection « Didactique ».
- 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., & Le Cunff, C. (2005). Recherche comparée sur la prise de parole de certains élèves du préscolaire au primaire en français langue maternelle en France et au Québec. *Éducation canadienne et internationale*, 34(2), 72-97.
- 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.
- Morinet, C. (2017). Un oral pour écrire, pour “secondariser”. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 221-236). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.

- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française. *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral. Enseignement/apprentissage de la langue, des textes et des discours. *Pratiques* [En ligne], 169-170, Récupéré de <http://pratiques.revues.org/3115>
- Plessis-Bélaïr, G., Lafontaine, L., & Bergeron, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2011). *Etats des lieux de l'enseignement du français* (ELEF). Les cahiers de l'AQPF, 1 (1). 4-5. Récupéré de <https://www.aqpf.qc.ca/sites/default/files/cahiers-aqpf/201701132241/Janvier2011Vol1No1.pdf>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2014). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck Supérieur
- Surian, M., & Gagnon, R. (2015). L'enseignement de l'oral dans les classes d'accueil : des objets et des démarches en tension. In R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey & R. Nolin (Eds.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 143-165). Montréal : Editions Peisaj.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. New York : Springer.
- Tricot, A., & Roussel, S. (2016). Quelles connaissances de la langue orale est-il nécessaire d'enseigner ? Une contribution évolutionniste. *Travail collectif des enseignants*, 36, 75-94.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maitres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.

Biographie des auteurs

Stéphane Colognesi est docteur en sciences psychologique et de l'éducation et professeur à l'Université catholique de Louvain. Il enseigne dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs de l'enseignement supérieur. Ses recherches portent sur l'enseignement / apprentissage au primaire et au secondaire et sur l'accompagnement des pratiques professionnelles.

Catherine Deschepper est docteur en langue et littérature romane et professeur de didactique du français à la Haute Ecole Léonard de Vinci en formation initiale des enseignants du primaire. Ses domaines de recherche portent sur la didactique du français au primaire et la maîtrise de la langue des étudiants de l'enseignement supérieur.