

Introduction

Pascal Dupont

L'histoire récente de l'enseignement de l'oral montre une alternance de périodes d'éclipse puis de regain d'intérêt¹ ce qui avait conduit Jean-François Halté² à le qualifier de « serpent de mer ». Cette histoire pose de fait la question de l'oral à enseigner³. Dès le courant des années 1990, dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux (Vers une didactique de l'oral ? 1996-1997)*, Bernard Schneuwly esquissait deux orientations épistémologiques de son enseignement : un enseignement systématique et autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis programmés à partir des genres formels ou l'intégration des pratiques orales dans les multiples lieux de son usage à l'école et leur inscription dans la vie de la classe. Il mettait ainsi en place les fondements possibles d'une didactique de l'oral qui a pris depuis un essor important comme le souligne la note de synthèse récente de l'Institut français de l'éducation (IFE) qui revient sur la place des activités langagières dans l'enseignement et ce que peut être une didactique de l'oral⁴. Ces origines de la didactique de l'oral amènent à s'interroger sur la tension séminale entre activité de communication et objectivation de composantes de l'oral et leur articulation.

Dans le même temps, il y a depuis une quinzaine d'années dans de nombreux pays francophones une volonté de développer la pratique de l'oral et son enseignement explicite. Celle-ci est illustrée par la publication régulière de textes ministériels qui réitèrent l'importance de cet enseignement. On relèvera par exemple en France les mesures pour le collège des années 2000, les programmes de 2002 et ceux de 2015 ; ou au Québec, les programmes de formation de l'école québécoise au primaire de 2001 et ceux du secondaire en 2006, ainsi que la progression des apprentissages en oral au primaire en 2011 et au secondaire en 2013. Ces textes ont pour vocation de proposer une élémentarisation de contenus enseignables facilitant ainsi l'apparition de démarches reproductibles. Un second élément de problématisation de l'enseignement

1. Nonnon, 2011.

2. Halté, 2005.

3. DESCO, 2003 ; Cortier et Bouchard, 2008 ; Dumais et Lafontaine, 2011 ; Hassan, 2012 ; Dupont et Grandaty, 2018.

4. Gausse, 2017.

de l'oral porte alors sur la question plus générale de leur identification et des voies pour y parvenir.

Cependant, malgré ces propositions didactiques et ces injonctions institutionnelles, l'enseignement de l'oral peine encore à s'implanter durablement dans les classes. Il est alors légitime de se demander pourquoi il reste si difficile pour les enseignants de promouvoir dans la discipline français l'enseignement de l'oral, alors que l'enseignement des autres sous-domaines comme l'étude de la langue, l'écriture ou la lecture va de soi ; et de comprendre ce qui fait toujours obstacle à un changement des pratiques. Une partie du questionnement réside donc dans les plus ou moins grandes résistances aux transpositions didactiques adaptées à différents contextes institutionnels et politiques.

Corollairement, ce constat invite à s'interroger sur les cursus de professionnalisation et la formation des futurs enseignants pour enseigner l'oral. Comment et avec quels outils cet enseignement est-il abordé ? Et qu'en est-il de l'accompagnement des enseignants en poste qui souhaitent passer de l'absence d'un travail spécifique sur l'oral ou de pratiques intuitives insatisfaisantes à des pratiques basées sur des données didactiques probantes⁵ ?

Cet ouvrage est issu des quizièmes rencontres du réseau international de Recherche en éducation et en formation (REF) réunissant un groupe d'une vingtaine de chercheurs francophones – Belges, Français, Québécois, Suisses – spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en français. Il a donc une dimension internationale qui permet une mise en perspective des modalités de l'enseignement de l'oral, des pratiques de classe et de la formation des enseignants dans ce domaine. Son enjeu, maintenant que la possibilité et la nécessité d'enseigner l'oral sont largement admises tant du point de vue de la recherche, des institutions, que de celui des professionnels, est de présenter des modalités de son opérationnalisation effective. Cela passe par l'élucidation du statut du « continent » oral dans la classe, les choix de simplifications (élémentarisations) inhérents à toute transposition didactique, et le développement de l'expertise professionnelle des enseignants pour créer et gérer des dispositifs d'apprentissage. De ce fait, deux axes charpentent cet ouvrage. Le premier, à travers les pratiques de classe, s'attache aux moyens de lever les freins à un enseignement de l'oral. Le second traite plus particulièrement de l'indispensable outillage des enseignants pour qu'ils puissent prendre en charge des contenus enseignables de l'oral, appris par les élèves et évaluables. Ces questions relatives aux pratiques éducatives d'enseignement de l'oral et à la formation des enseignants sont abordées à travers des travaux de recherche menés dans quatre pays francophones, la Belgique, la France, le Canada et la Suisse, dont les situations linguistiques (situation minoritaire, plurilingue ou monolingue) et les systèmes de formation diffèrent. Cette variation des environnements, qui porte également sur l'âge des élèves, a vraisemblablement une part non négligeable dans le choix des approches présentées. Elle permet de contraster plusieurs contextes de

5. Conseil supérieur de l'éducation, 2015 ; Dumais, Lafontaine et Pharand, 2015 ; Dupont et Panissal, 2015.

pratiques et de formation et de saisir ainsi, sans doute plus clairement, les enjeux didactiques considérés et les formes de l'oral comme contenus d'enseignement et de formation mises en avant.

La première partie de cet ouvrage portant sur les pratiques d'enseignement de l'oral comprend cinq textes. Dans le premier, **Kathleen Sénéchal** (Canada) s'appuie sur deux études québécoises en didactique du français réalisées au cours de la dernière décennie, pour rappeler que les activités de communication orale sont peu nombreuses dans les classes de français du secondaire, alors que l'élaboration de séquences didactiques permettant d'objectiver des composantes de l'oral est proposée dans la formation comme une réponse adéquate. C'est pourquoi il convient de s'assurer que ces séquences ont bien la portée souhaitée, c'est-à-dire qu'elles sont perçues favorablement dans les établissements d'enseignement et réellement utilisées par les praticiens pour préparer leur classe. Pour réduire cette tension entre primauté à la communication ou objectivation de l'oral, **Emmanuelle Soucy** (Canada) suggère d'adapter à cet enseignement un dispositif d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture qui fait référence aux espaces d'activités autonomes d'une classe organisée en sous-groupes de travail : le centre de littératie. Son principe est un enseignement sous forme de minileçons suivies d'activités d'apprentissage concrètes propices à l'amélioration des habiletés de la langue. Il a pour finalité de motiver et de responsabiliser les élèves de primaire ainsi que d'enrichir et de différencier leurs apprentissages de l'oral. Dans un tout autre contexte, celui du français comme langue minoritaire dans la province canadienne du Manitoba, **Sandrine Hallion** (Canada) évoque le sentiment d'insécurité linguistique souvent très aigu que ressentent les élèves. Pour y remédier et favoriser l'enseignement du français oral, elle propose de prendre en compte la variabilité linguistique grâce à des documents oraux authentiques recueillis auprès de 80 francophones de quatre communautés rurales. Ceux-ci, évoquant la vie quotidienne, sont assortis de propositions pédagogiques d'exploitation et ont pour effets attendus la valorisation des pratiques vernaculaires des élèves. **Fatima Chnave-Davin** (France) s'intéresse également à la prise en compte de la diversité des publics, d'un point de vue linguistique et culturel, et au développement de leurs compétences d'interactions orales, facteurs décisifs pour l'ensemble des apprentissages scolaires. Elle examine comment les enseignants accompagnent des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), qu'ils soient allophones ou en grande difficulté scolaire, et à la gestion de leurs actes de parole dans la conduite de la classe. **Virginie Degoumois** et **Roxane Gagnon** (Suisse) se posent, quant à elles, la question de l'évaluation, intrinsèquement liée à un enseignement, des productions orales d'élèves du secondaire postobligatoire aux cours d'activités visant à instaurer l'apprentissage du débat en classe. À partir de l'étude de séquences d'enseignement et des interactions verbales des élèves, elles analysent les dimensions convoquées dans les pratiques de ce genre oral. Selon les appuis sur les apprentissages antérieurs et la présence ou non d'objectifs précis renvoyant à des contenus élémentarisés, ces dimensions inscrivent l'échange suivant une perspective de communication naturelle d'imprégnation ou sont un levier pour cibler des critères et des indicateurs

explicites afin de mesurer la qualité des textes oraux produits et d'établir la progression de l'élève.

Après avoir étudié l'articulation communication-objectivation et les vecteurs de transformation des pratiques dans différents contextes, la seconde partie de cet ouvrage est consacrée plus particulièrement aux outils de formation favorisant une mise à distance et une appropriation. Les deux premiers textes abordent le coût que représente la transformation des représentations de l'enseignement de l'oral nécessaire à un changement des pratiques et les bénéfices qu'une formation peut laisser entrevoir. Dans le cadre de la formation des enseignants de la Suisse romande, **Joaquim Dolz**, **Carla da Silva-Hardmeyer** et **Greta Pelgrims** (Suisse) comparent l'activité des enseignants et des élèves dans l'enseignement ordinaire et spécialisé en lien avec les situations de production de l'oral en contexte scolaire. Il est question ici de repérer les singularités et les généricités des obstacles aux apprentissages rencontrés par les élèves, des objets d'enseignement déployés et des interventions et des gestes de régulation des enseignants. **Stéphane Colognesi**, **Catherine Deschepper** et **Charlotte Dejaegher** (Belgique) envisagent en formation un travail de tissage entre les dispositifs dédiés à l'écrit et ceux plus spécifiquement élaborés pour l'oral autorisant des ponts entre les ingénieries spécifiques de l'un et l'autre au profit d'une vision intégrée des apprentissages et d'une mutualisation des pratiques. À l'instar des notions d'écrit intermédiaire ou de réécriture, ils plaident en la faveur de la notion d'oral intermédiaire pour soutenir un processus d'écoute/redite propice à l'amélioration des productions orales. De manière plus praxéologique et modélisante, **José Ticon**, **Roxane Gagnon**, **Nicolas Perrin** et **Sonia Guillemain** (Suisse) présentent une plateforme de vidéoformation *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle* afin d'étudier les usages que des étudiants en master d'enseignement en font. Cette plateforme comprend diverses séquences d'enseignement-apprentissage de l'oral illustrées par des films, des documents de planification ou des documents institutionnels. Pour comprendre et expliciter le potentiel de transformation des pratiques de ce dispositif et ses limites, les auteurs de cette contribution questionnent les étudiants sur les éléments qu'ils considèrent comme significatifs et observent comment ils appliquent ou adaptent les contenus proposés par cet outil. **Pascal Dupont** et **Michel Grandaty** (France) décrivent un autre outil pour l'enseignement explicite de l'oral. Il s'agit des ressources Éduscol sur le langage à l'école maternelle. Après avoir exposé les règles didactiques qui ont présidé à l'élaboration de ce nouveau type de ressources en relation avec les programmes français de 2015, ils examinent à partir de pratiques de formation initiale en master d'enseignement leurs impacts. Il s'agit notamment de constater si ce déploiement de ressources permet effectivement une identification d'objets d'enseignement spécifiques et bien circonscrits corrélés à un répertoire d'activités particulières.

Si l'ensemble des contributions réunies dans cet ouvrage analyse les pratiques et les outils de formation de l'oral, l'objectif de cet ouvrage n'est pas d'apporter des réponses définitives aux multiples questions que soulève un enseignement effectif de l'oral dans les classes et la formation des enseignants à cet enseignement. Les études présentées,

ancrées dans différents contextes francophones, témoignent de la richesse des pratiques et de l'impératif d'ouvrir la voie aux réflexions sur l'outillage des praticiens. Elles participent à l'effort de clarification portant sur les lignes de partage entre oral travaillé et oral enseigné, sur les dispositifs didactiques et sur les modalités de formation, clarification nécessaire pour enraciner définitivement l'enseignement de l'oral à l'école.