



HAL
open science

Le genre comme outil : comment le "designer " pour son usage en classe en didactique de l'oral ?

Dorothee Sales-Hitier

► To cite this version:

Dorothee Sales-Hitier. Le genre comme outil : comment le "designer " pour son usage en classe en didactique de l'oral ?. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2022. Français. NNT : 2022TOU20100 . tel-04107524

HAL Id: tel-04107524

<https://theses.hal.science/tel-04107524v1>

Submitted on 26 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Présentée et soutenue par

Dorothee Sales-Hitier

Le 8 décembre 2022

Le genre comme outil : comment le « *designer* » pour son usage en classe en didactique de l'oral ?

École doctorale : **CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**

Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :

EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Pascal Dupont

Co-dirigée par

Michel Grandaty

Jury

Mme Martine Jaubert, Rapporteur

Mme Ana Dias-Chiaruttini, Rapporteur

M. Stéphane Colognesi, Examineur

Mme Karine Duvignau, Examinatrice

M. Pascal Dupont, Directeur de thèse

M. Michel Grandaty, Co-directeur de thèse

Université Toulouse 2-Jean Jaurès Laboratoire EFTS

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité
Sciences de l'éducation et de la formation

Le genre comme outil : comment le « *designer* » pour son
usage en classe en didactique de l'oral ?

Dorothee Sales-Hitier

Présentée et soutenue publiquement
Le 8 décembre 2022

Directeur de Recherche
Pascal Dupont Professeur des Universités

Co-directeur de Recherche
Michel Grandaty Professeur des Universités émérite

JURY

Mme Martine Jaubert, Rapporteur
Mme Ana Dias-Chiaruttini, Rapporteur
M. Stéphane Colognesi, Examineur
Mme Karine Duvignau, Examinatrice
M. Pascal Dupont, Directeur de thèse
M. Michel Grandaty, Co-directeur de thèse

Résumé

Notre travail doctoral porte sur le langage oral au cycle 3 et sa lente constitution en sous-domaine de la discipline français à partir de la formalisation de contenus d'enseignement explicites. L'éclairage historique et institutionnel qui contextualise notre recherche met en lumière des moments de disparition et de résurgence de l'oral (Halté, 2005) à travers l'évolution des programmes français. Ces différents moments sont mis en regard avec le développement d'une didactique de l'oral qui vise à déterminer des contenus enseignables et à envisager les problématiques professionnelles liées à cet enseignement.

Pour aborder la question de l'enseignement de l'oral, nous nous appuyons sur le concept de genre en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage et de sa spécification en genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2010). Le genre oral présente un triple intérêt d'un point de vue didactique : il est une unité d'enseignement reconnaissable et bien délimitée (exposé, interview, lecture à d'autres, débat) ; il permet d'élémentariser, à savoir d'observer, d'analyser et d'exercer, différentes composantes enseignables linguistiques et pragmatiques (Schneuwly, 1994, 2021) ; il permet de proposer des séquences d'enseignement s'appuyant sur des pratiques ordinaires. La modélisation du genre scolaire disciplinaire (Dupont & Panissal, 2015 ; Dupont, 2010, 2016, 2019) intègre aux premiers modèles formels (Dolz & Schneuwly, 1998) une dimension disciplinaire qui permet le nourrissage des échanges, l'oral à apprendre étant consubstantiel aux contenus de savoirs disciplinaires (Dupont & Grandaty, 2016).

Considérant que, par analogie avec l'outil dans le travail (Vygotski 1934/2019), l'appropriation des savoirs et des compétences passe par les outils scolaires et le rôle qu'ils jouent dans la maîtrise de situations langagières complexes, nous reprenons à notre compte la transposition de la notion d'outil à la sphère de l'activité psychique et soulignons sa dimension sémiotique. Le genre scolaire disciplinaire est regardé ici comme un outil pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral. Il joue le rôle d'une

interface didactique entre l'enseignant et les élèves. Pour cela, il doit être approprié ou *designé* à savoir, formalisé conjointement par l'enseignant et par les élèves pour des finalités d'enseignement et d'apprentissage spécifiques.

Afin de réaliser notre étude, nous avons mis en œuvre une recherche collaborative orientée par la conception (RoC) (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) afin de *designer* l'outil genre et de le mettre en scène dans un dispositif que nous avons implémenté dans quinze classes ordinaires avec une perspective longitudinale.

Le recueil des données comporte d'une part, des entretiens semi-directifs avec les enseignants, des questionnaires et une plateforme collaborative, dans l'objectif d'identifier leur degré d'appropriation de l'outil *designé* et du dispositif. D'autre part, un questionnaire et un corpus construit à partir d'écrits de travail des élèves permettent de rendre compte de leur degré de conscientisation des apprentissages. Enfin, une étude de cas documente la dimension intégrative de l'évaluation conçue en amont des apprentissages. Plus particulièrement est analysée la façon dont les enseignants ont fait évoluer leur expertise en clarifiant le statut des situations d'oral dans le continuum langagier de la classe et en étant en mesure d'élémentariser des contenus d'enseignement. Sur le versant des élèves, est suivie la construction de leur conscience disciplinaire du sous-domaine de l'oral dans le courant de l'année scolaire, et la capitalisation des connaissances et compétences nécessaires aux situations de communication des trois genres scolaires disciplinaires enseignés (exposé, interview, lecture à d'autres). Dans la discussion, nous revenons sur la viabilité de l'outil *designé* et de son dispositif tant dans son usage par l'enseignant que dans son appropriation par les élèves.

Mots-clés : langage oral – outil – *design* – genre - didactique de l'oral – conscience disciplinaire - recherche collaborative orientée par la conception

Abstract

Our doctoral work focuses on oral language in Cycle 3 and its slow constitution as a sub-domain of the French discipline from the formalization of explicit teaching contents. The historical and institutional perspective that contextualizes our research highlights moments of disappearance and resurgence of oral language (Halté, 2005) through the evolution of French programs. These different moments are compared with the development of a didactic of oral language which aims to determine teachable contents and to consider the professional problems linked to this teaching.

To address the issue of teaching oral language, we rely on the concept of genre as a teaching and learning tool and its specification as a disciplinary school genre (Dupont, 2010). The oral genre has a triple interest from a didactic point of view: it is a recognizable and well-defined teaching unit (presentation, interview, reading to others, debate); it allows for the elementarization, i.e. the observation, analysis and practice, of different linguistic and pragmatic teachable components (Schneuwly, 1994, 2021); it allows for the proposal of teaching sequences based on ordinary practices. The modeling of the disciplinary school genre (Dupont & Panissal, 2015, Dupont, 2010, 2016, 2019) integrates to the first formal models (Dolz & Schneuwly, 1998) a disciplinary dimension that allows the nourishment of exchanges, the oral to be learned being consubstantial to the contents of disciplinary knowledge (Dupont & Grandaty, 2016).

Considering that, by analogy with the tool in work (Vygotski 1934/2019), the appropriation of knowledge and skills passes through school tools and the role they play in the mastery of complex language situations, we take up the transposition of the notion of tool to the sphere of psychic activity and emphasize its semiotic dimension. The disciplinary school genre is seen here as a tool for teaching and learning oral language. It plays the role of a didactic interface between the teacher and the students. For this, it must be appropriated or designed, that is, formalized jointly by the teacher and the students for specific teaching and learning purposes.

In order to carry out our study, we implemented a collaborative design-oriented research (RoC) (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) in order to design the gender tool and to stage it in a device that we implemented in fifteen regular classrooms with a longitudinal perspective.

The data collection includes, on the one hand, semi-directive interviews with teachers, questionnaires and a collaborative platform, with the aim of identifying their degree of appropriation of the designed tool and the device. On the other hand, a questionnaire and a corpus built from the students' work writings allows us to report on their degree of learning awareness. Finally, a case study documents the integrative dimension of the evaluation designed upstream of learning. More specifically, the way in which teachers have developed their expertise by clarifying the status of oral situations in the classroom language continuum and by being able to elementalize teaching content is analyzed. On the students' side, the construction of their disciplinary awareness of the oral sub-domain during the school year and the capitalization of knowledge and skills necessary for communicative situations of the three disciplinary school genres taught (presentation, interview, reading to others) is followed. In the discussion, we return to the viability of the designed tool and its device both in its use by the teacher and in its appropriation by the students.

Keywords : oral language - tool - design - gender - oral didactics - disciplinary awareness - design-oriented collaborative research

À toi, papa

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements aux enseignants - et à leurs élèves - qui m'ont accueillie dans leur classe. Sans eux et leur confiance, cette recherche n'aurait pas été possible.

Je remercie Pascal Dupont et Michel Grandaty, pour leur accompagnement pas à pas dans ce travail de recherche, pour leur grande disponibilité et leurs précieux conseils tout au long de la direction de cette thèse. Je mesure la chance d'avoir été formée par leurs soins dans l'esprit d'une communauté de chercheurs.

Je remercie les membres du jury, Martine Jaubert, Ana Dias-Chiaruttini, Karine Duvignau et Stéphane Colognesi qui ont accepté de porter un regard sur mon travail.

Je tiens également à remercier :

Les membres du « collectif international francophone » de la didactique de l'oral pour les échanges d'une grande richesse et toujours moteurs dans mon travail,

Les membres de mon comité de suivi, Dominique Broussal et Frédéric Torterat pour leurs conseils avisés,

Mes collègues et ami-es de l'Inspé de Toulouse qui ont toujours su m'accompagner et m'encourager : Elsa, Manuel, Christophe, Franck, Raphaël, Emmanuelle, Florence, Émilie, Karine...

Mes collègues et amies enseignantes et ATER ou jeunes chercheuses pour leur aide et leur écoute : Annie, Marie-France, Anne, Céline, Pauline, Véro A., Cindy, Juliette, Caroline-Marie, Gabriela, Noémie...

Mes enfants Éléonore et Victor pour leur immense patience,

Et enfin mon mari, Philippe, sans l'aide de qui rien de tout cela n'aurait été possible.

Sommaire

Résumé	5
Abstract	7
Remerciements	11
Sommaire	13
Introduction générale	22
Partie 1.	30
<i>Ancrage historique et institutionnel</i>	30
Chapitre 1	32
La place de l'oral à l'école de la fin du dix-neuvième siècle à 2000	32
1. Début du vingtième siècle : parler comme un livre	32
1.1. L'enseignement primaire : l'école du peuple	33
1.2. Le statut de l'oral dans les instructions officielles du début du vingtième siècle	33
1.3. Les échanges maître-élèves	34
1.4. S'exercer à « parler de l'écrit »	35
2. Un tournant communicatif dans les années 60	37
2.1. Le plan Rouchette et l'expansion de la communication (1963-1972)	37
2.2. Langue parlée / langue écrite deux « niveaux de langues » ?	42
3. Démocratisation de l'accès à l'école et changement des priorités assignées à l'oral dans les programmes de 1977 et de 1985	44
3.1. Des prescriptions originaires d'un contexte social	44
3.2. L'oral : un changement de priorités	45
3.3. Normes et variations	46
3.4. L'oral : cheval de Troie de la dérégulation de la norme ?	48
4. L'évolution des programmes de 1989 à 1995 en lien avec les travaux en didactique de l'oral	49
4.1. La Loi d'orientation de 1989 et une scolarité organisée en cycles	49
4.2. Entre langue et langage, des contours peu définis	51
4.3. Un regard sociologique sur le langage et la langue orale	52
5. Vers une didactique de l'oral	54
5.1. Un oral intégré aux disciplines	55
5.2. Une entrée par les genres oraux en Suisse Romande	57

Chapitre 2	60
L'oral enseignable au vingt-et-unième siècle	60
1. Les programmes de 2002 dans la continuité des travaux en didactique de l'oral	61
2. Une nouvelle parenthèse pour l'oral dans les programmes de 2008	62
3. Un consensus sur la nécessité d'enseigner l'oral	64
3.1. Un sous-domaine « langage oral » dans les programmes de 2015	64
3.2. Des programmes couplés à des ressources pour une mise en œuvre dans les classes	66
3.3. Lutter contre les inégalités scolaires	67
3.4. Un consensus de la recherche	68
4. Les genres oraux : des dispositifs pour apprendre	69
4.1. Le modèle suisse : évolution des travaux de recherche sur la séquence didactique	69
4.2. Les ateliers formatifs au Québec	70
4.3. Des réoralisations possibles dans le dispositif <i>Itinéraires</i> .	71
4.4. La prise en charge du contenu thématique dans le genre scolaire disciplinaire	72
4.5. Des genres scolaires professionnels	72
Partie 2.	75
De questions professionnelles à des questions de recherche	75
Enraciner l'enseignement explicite de l'oral dans les pratiques de cycle 3 : pourquoi ? Comment ?	76
Chapitre 1	78
Neuf questions encore vives pour enseigner l'oral	78
1. Poser les questions vives concernant l'enseignement de l'oral	79
1.1. Construire un parcours d'apprentissage des élèves de l'école à l'université	79
1.2. Définir les enjeux de l'enseignement de l'oral à l'école primaire et le rôle des pratiques sociales	81
1.3. Situer l'écrit et l'oral dans un rapport hybride	84
1.4. Gérer la tension entre norme et variation	86
1.5. Repenser une évaluation moins surplombante	90
1.6. Organiser une programmation des enseignements	91
1.7. Construire une progression de l'enseignement de l'oral avec les élèves	96
1.8. Favoriser l'appropriation des avancées didactiques pour mieux assurer les pratiques des enseignants	99
1.9. Rendre visible et conscientiser chez les élèves le passage de pratiques à une appropriation et une gestion des connaissances et des compétences	103

2. Quelles réponses à apporter ? _____	105
2.1. Dénaturaliser l'oral _____	105
2.2. Soutenir la possibilité d'un enseignement explicite de l'oral dans les classes _	106
2.3. Poser les arguments d'une recherche à visée praxéologique en s'inspirant des modèles didactiques existants _____	108
2.4. Réaliser une nouvelle proposition à partir de la modélisation du genre scolaire disciplinaire _____	109
Chapitre 2 _____	110
Du concept de genre à la conception d'un outil <i>designé</i> _____	110
1. Les genres de discours _____	110
1.1. Une première approche des genres de discours _____	111
1.2. Un continuum entre genres premiers et genres seconds _____	113
2. Intérêts du genre d'un point de vue didactique _____	115
3. La métaphore du genre outil _____	117
3.1. L'outil dans le travail : la philosophie marxienne _____	117
3.2. L'outil est un instrument psychologique _____	119
3.3. L'usage de l'outil chez Rabardel _____	120
3.4. Les catégories d'outils dans l'enseignement/apprentissage _____	122
3.5. Le genre, un « méga-outil » _____	123
4. La formalisation de modèles didactiques à partir du genre _____	124
4.1. La formalisation des genres par l'équipe de recherche genevoise du GRAFE _	125
4.2. Aux origines du genre scolaire disciplinaire _____	127
5. Du modèle du genre scolaire disciplinaire à l'outil <i>designé</i> _____	130
5.1. Le <i>design</i> : une définition est-elle possible ? _____	131
5.2. Le <i>design</i> de l'outil : l'anticipation par la conception _____	132
5.3. Les propriétés des outils <i>designés</i> en classe _____	133
5.4. Un <i>design</i> intrinsèque à une situation d'enseignement dans une classe _____	134
5.5. Un <i>design</i> qui canalise l'activité des sujets _____	134
5.6. La délégation de l'outil <i>designé</i> _____	136
5.7. Le paramétrage ou le <i>design</i> de l'outil genre scolaire disciplinaire _____	136
5.8. Un exemple d'outil à <i>designer</i> : le genre exposé à partir de la forme scolaire de l'exposé _____	138
D'un modèle didactique du genre scolaire disciplinaire à la conception d'un outil <i>designé</i> pour l'enseigner _____	140
Chapitre 3 _____	141

L'implication des acteurs dans les projets de recherche	141
1. Mettre en œuvre un dialogue entre chercheurs et praticiens	142
1.1. Les enjeux d'une participation avec les enseignants	143
1.2. Quelles formes de participation ?	143
1.3. Quels degrés de participation ?	144
1.4. Le courant des recherches- <i>design</i>	146
1.5. Son utilisation en didactique de l'oral	146
2. Établir des critères de validité pour une première mise en œuvre de l'outil <i>designé</i> et de son dispositif	148
2.1. Un cadre de validité issue de la didactique de l'oral	148
2.2. Cinq critères pour baliser une implémentation	149
2.3. La légitimité pour le développement d'une expertise des enseignants	150
2.4. Les gains chez les élèves : développer une conscience disciplinaire et une conscientisation des apprentissages	152
3. Questions de recherche	155
Partie 3.	157
Méthodologie et contexte	157
Chapitre 1	161
La RoC et la logique des acteurs	161
1. Logique des acteurs dans la RoC	162
1.1. Collaboration et conception	162
1.2. Des acteurs, un processus.	163
2. Le <i>design</i> de l'outil : le produit de la RoC	164
3. Les formes de participation	164
4. Des acteurs peu pris en compte dans les recherches : les élèves	166
Chapitre 2	168
Conception d'un outil <i>designé</i> et ingénierie du dispositif	168
1. Du modèle didactique du GSD à la conception de l'outil <i>designé</i>	168
1.1. Savoirs et compétences dans le paramétrage du genre exposé en histoire	169
1.2. Paramétrage du genre exposé en histoire	171
2. L'ingénierie du dispositif	172
2.1. Quatre principes pour une ingénierie du dispositif	173
2.2. Quatre étapes de base	173
2.3. Ressources et matériel proposés aux enseignants	174

2.4. Matériel conçu pour les élèves	177
2.5. Ressources collectives à construire	180
2.6. L'organisation de la classe	181
2.7. Des possibilités d'expansions de la séquence de base	181
3. Programmation d'un enseignement et balisage d'une progression des apprentissages	183
3.1. Une proposition de programmation annuelle	184
3.2. Une progression balisée par des indicateurs prescrits	185
3.3. Une progression qui vise la capitalisation des connaissances et des compétences	188
4. L'évaluation dans le projet de recherche SEMO	190
4.1. Des ressources pour l'évaluation	191
4.2. Les écrits réflexifs du carnet de bord à chaque étape du dispositif	191
4.3. Des indicateurs pour évaluer l'oral enseigné aux quatre étapes d'une SEMO	192
Chapitre 3	198
Conditions d'implémentation du projet de recherche	198
1. Chronologie de la constitution du groupe d'enseignants	198
2. Présentation de l'échantillon de recherche	199
3. Les conditions de mise en œuvre de l'étude	201
Chapitre 4	203
Modalités de recueil de données	203
1. Modalités de recueil des données concernant les enseignants	205
1.1. État des lieux des pratiques avant l'implémentation : le questionnaire initial	205
1.2. Bilan après implémentation : le questionnaire final	208
1.3. Un complément de données à la faveur de l'entretien de recherche	208
1.4. Critères et indicateurs pour l'analyse de la viabilité des séquences	210
1.5. La conception des questionnaires itératifs et de l'entretien post à partir des indicateurs	218
1.6. Des traces secondaires de l'appropriation : le mur collaboratif et les réunions	219
2. Modalités de recueil des données concernant les élèves	221
2.1. Un questionnaire inspiré de la recherche sur la conscience disciplinaire	221
2.2. La constitution d'un corpus à partir des carnets de bord d'une classe	223
3. Délimiter un recueil pour la thèse	225
4. Vers le traitement et l'analyse des données	226
4.1. L'analyse de contenu (Bardin, 1977/2017)	226
4.2. Conventions de transcription des entretiens	227

4.3. Les conditions d'anonymisation et les autorisations _____	230
Partie 4 _____	232
Traitement et analyse des données _____	232
Chapitre 1 _____	235
Enquête préliminaire sur les pratiques déclarées _____	235
1. Que mettent en œuvre les enseignants dans leur classe ? _____	236
1.1. Des activités nombreuses et diversifiées _____	236
1.2. De l'oral tous les jours et toutes les semaines _____	238
1.3. Un « oral ritualisé » et un « oral décroché » _____	239
1.4. Des activités éclatées dans toutes les disciplines... Et dans aucune _____	240
1.5. Pratiques déclarées et genres oraux _____	241
2. Quelles conceptions et représentations ont-ils de l'oral ? _____	245
2.1 Des désignations à plusieurs niveaux dans l'emploi du temps _____	245
2.2. Les dimensions de l'oral évoquées _____	248
2.3. La connaissance des programmes _____	249
3. Quelles stratégies d'enseignement en classe ? _____	250
3.1. Des contenus pointés vs des contenus évalués _____	251
3.2. Les apprentissages des élèves : quelles prises de parole ? _____	252
3.3. Les démarches et moyens utilisés : quelle mise en œuvre ? _____	253
4. Quels freins inhérents à l'enseignement de l'oral ? _____	256
4.1. Difficultés majeures pour enseigner l'oral _____	257
4.2. Difficultés mineures pour enseigner l'oral _____	264
5. Quels apports (formatif / de développement professionnel) attendent-ils de cette étude ? _____	265
5.1. Les attendus concernant l'enseignement de l'oral _____	265
5.2. Les attendus concernant l'apport formatif _____	266
Chapitre 2 _____	271
Viabilité de la proposition didactique du point de vue des enseignants _____	271
1. Rappels du cadre méthodologique _____	273
2. Analyse de la viabilité de la SEMO 1 : lecture à d'autres en EMC _____	274
2.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 1 _____	275
2.2. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour SEMO 1 _____	276
2.3. De la captation des productions en ilots à l'organisation des ateliers de régulation _____	276
2.4. La pertinence de SEMO 1 _____	278
2.5. La cohérence du genre et des enjeux de communication _____	282

2.6. Les gains observés chez les élèves au cours et à la suite de la SEMO 1 _____	282
2.7. La légitimité dans la SEMO 1 _____	283
2.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 1 _____	284
3. Analyse de la viabilité de la SEMO 2 : l'exposé en histoire _____	286
3.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 2 _____	287
3.2. Tendances générales du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 2 _____	287
3.3. La faisabilité de la SEMO 2 _____	288
3.4. La pertinence de la SEMO 2 _____	289
3.5. La cohérence de la SEMO 2 et de la programmation des deux SEMO _____	291
3.6. Les gains chez les élèves dans la SEMO 2 _____	292
3.7. La légitimité de la SEMO 2 _____	293
3.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 2 _____	294
4. Analyse de la viabilité de la SEMO 3 : l'interview en EPS _____	296
4.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 3 _____	297
4.2. Tendances générales du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 3 _____	298
4.3. La faisabilité de la SEMO 3 _____	299
4.4. La pertinence de la SEMO 3 _____	299
4.5. La cohérence de la SEMO 3 _____	301
4.6. Les gains chez les élèves dans la SEMO 3 _____	302
4.7. La légitimité de la SEMO 3 _____	302
4.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 3 _____	303
5. Synthèse de la viabilité des trois séquences _____	304
5.1. Quel point d'équilibre pour la viabilité de la proposition ? _____	305
5.2. Quels points d'appui pour la viabilité de la proposition ? _____	309
6. Des réponses apportées aux questions professionnelles ? _____	315
6.1. Les difficultés majeures relatives à un enseignement de l'oral _____	316
6.2. Les difficultés mineures relatives à un enseignement de l'oral _____	320
7. Le développement d'une expertise _____	320
Chapitre 3 _____	325
Viabilité de la proposition didactique du point de vue des élèves _____	325
1. Quelle conscience d'un espace dédié au langage oral ? _____	326
1.1. Précisions méthodologiques _____	326
1.2. Des données globales pour commencer... _____	327
1.3. Quelle délimitation du sous-domaine langage oral ? _____	328
1.4. Quelles traces des séquences dans les contenus et les activités déclarés ? _____	332

1.5. Quelles finalités et quelle utilité du langage oral à l'issue de l'enseignement ?	339
2. Quelle conscientisation des apprentissages et de leur progression ?	345
2.1. Précisions méthodologiques	345
2.2. Des données globales pour commencer...	348
2.3. Le ressenti général des élèves sur leur travail	349
2.4. La conscientisation des apprentissages réalisés	351
2.5. Les perspectives d'amélioration	353
2.6. La conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation	354
2.7. Quelle conscientisation des acquis réalisés au cours des séquences précédentes ?	356
Chapitre 4	361
L'évaluation dans le projet SEMO : un focus enseignant- élève	361
1. L'évaluation dans le projet de recherche SEMO : rappel	361
2. Un focus sur un enseignant et son élève	362
3. Analyse des traces de la construction de la norme interne dans le carnet de bord de E1C	363
3.1. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 1 de la séquence	364
3.2. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 2 de la séquence	367
3.3. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 3 de la séquence	370
3.4. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 4 de la séquence	371
4. Les moyens utilisés par l'enseignant de E1C pour prélever les indicateurs de la norme interne	373
4.1. Quels indicateurs prélève l'enseignant de E1C ?	373
4.2. Quelle utilisation des indicateurs par l'enseignant de E1C pour évaluer ?	375
Partie 5.	378
Discussion	378
1. Une nécessaire appropriation des outils pour légitimer l'évaluation de l'oral	380
2. L'émergence d'une conscience disciplinaire pour prévenir les dérives ?	382
3. Le carnet de bord, un futur outil à <i>designer</i> ?	385
4. Oral enseigné / contenus disciplinaires enseignés : un point d'équilibre à trouver	388

5. Vers un changement dans les pratiques ?	391
5.1. Un oral toujours bon à tout faire ?	392
5.2. De « nouveaux » résultats à la lumière d'un nouveau contexte institutionnel	393
5.2.1. « Une école bienveillante et exigeante »	393
5.2.2. Enseigner plus explicitement	394
5.2.3. Entrer dans une école « innovante »	394
5.3. Des praticiens nécessairement impliqués	395
Conclusion générale	397
Bibliographie	406
Textes officiels	425
Sommaire des annexes	428
Index des figures	430
Index des tableaux	432
Glossaire	433
Résumé	441
Abstract	442

Introduction générale

Le point de départ de notre étude est daté de la parution des textes officiels définissant les programmes d'enseignement de l'école primaire en France en 2015. Ils ont pour objectif principal la maîtrise de la langue française dans les trois champs de l'activité langagière que sont le langage oral, la lecture et l'écriture. Le langage oral est mis sur un pied d'égalité avec les autres sous-domaines du français. Il y est abordé comme un ensemble de compétences à développer dans une progression spiralaire de la maternelle au collège. Parmi les propositions de mise en œuvre de cet enseignement y figurent en bonne place les genres oraux (la lecture à voix haute avec une intention pragmatique, l'exposé, le débat, l'interview, le compte-rendu...). Dans une perspective didactique, nous nous interrogeons sur ces genres prescrits à la fois dans leur dimension d'outil d'enseignement/apprentissage utilisé par les enseignants, mais également dans leur dimension d'objet de savoir incluant des contenus d'apprentissage pour les élèves.

Les programmes scolaires français de 2015 pour le cycle 3 de l'école primaire¹ (élèves de 9 à 11 ans) spécifient les genres oraux comme des objets didactiques avec la prescription de les mobiliser dans « des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales² ». Il n'en n'a pas toujours été ainsi. Il existe des pratiques déjà anciennes de l'exposé par exemple, que Guy Vincent (1980) a formalisées à travers le concept de « forme scolaire ». Les contours de la pratique de l'exposé en tant qu'activité pour rendre actifs les élèves dans la classe et motiver la communication, dès le plan Rouchette en 1963, sont reconnaissables par les enseignants. Mais cette activité scolaire reste flottante tant qu'il ne s'est pas agi de passer de ces pratiques

¹ Le cycle 3 comporte les deux cours moyens de l'école primaire (élèves de 9 à 11 ans) et la classe de sixième du secondaire (élèves de 11 à 12 ans).

² Arrêté du 9 novembre 2015 paru au Journal Officiel du 24 novembre 2015 - BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).

de communication à un enseignement spécifique des dimensions du genre et des compétences à développer pour sa mise en œuvre (Zahnd, 1998 ; Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Les programmes de 2015 instituent des objets didactiques qui ont été pris en charge tardivement par la recherche en didactique dans les années quatre-vingt-dix. C'est pourquoi, pour décrire et comprendre les conditions de leur émergence, il nous a fallu adopter une approche historique afin d'analyser comment l'évolution de l'institution scolaire à travers les programmes de la discipline français notamment, a amené les prescripteurs à accorder une place à l'enseignement de l'oral à travers les genres oraux plus spécifiquement comme objets d'enseignement/apprentissage.

Une fois cet objet d'enseignement déclaré et prescrit, se pose l'enjeu de la reconnaissance du sous-domaine langage oral et de la formalisation d'objets d'enseignement de l'oral au même titre que d'autres objets déjà ancrés et issus d'une longue tradition scolaire, comme la dictée en étude de la langue par exemple.

Se pose également l'enjeu de la professionnalité des enseignants qui doivent créer et conduire des situations d'enseignement/apprentissage spécifiques.

Se pose enfin un enjeu d'apprentissage et de visibilité de ce sous-domaine par les élèves. Il est en effet établi par les sociologues que les moyens linguistiques et les formes d'interactions ne s'acquièrent pas par imprégnation (Bautier, 2016) et que pour apprendre, une prise de conscience par les élèves du passage de pratiques à une appropriation et une gestion des connaissances et des compétences à l'oral, est indispensable.

Des formalisations didactiques ont trouvé leur dynamique à la fin des années quatre-vingt-dix et sont pérennes depuis. Nous retiendrons d'une part les travaux didactiques de l'équipe de recherche genevoise du GRAFE³ concernant la modélisation du genre et la séquence didactique qui lui donne vie, et d'autre part, les

³ Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

travaux du groupe de recherche INRP⁴ « Oral » en France, dont la conclusion porte sur la détermination de lieux d'intervention didactique, l'oral étant à la fois objet et outil d'enseignement. Une troisième voie épistémologique plus récente, dans la modélisation didactique du genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2010) tire parti des atouts des deux premières approches en identifiant des convergences.

Notre étude des conditions d'émergence des formalisations des objets d'enseignement de l'oral en didactique, nous amène aujourd'hui à engager une réflexion sur les conditions de leur implémentation dans les classes. Force est de constater que des questions vives sur ce sujet demeurent et que celle de l'enracinement de l'enseignement de l'oral dans les classes de cycle 3 appelle encore des réponses (Colognesi & Deschepper, 2019a ; Sénéchal, 2022).

La robustesse de ces formalisations avait, au début de leur conception, une visée pragmatique. Or, il s'agit aujourd'hui de prendre en compte à la fois les recherches antérieures, d'avoir une visée compréhensive des pratiques ordinaires des enseignants et de ne pas omettre les contextes hétérogènes d'enseignement. À ces conditions, il deviendra possible de proposer des modulations des propositions didactiques, en collaboration avec les enseignants.

C'est tout l'enjeu de notre recherche. Nous proposons de réaliser à partir de la modélisation du genre scolaire disciplinaire, une implémentation originale pour mettre à l'épreuve de manière empirique sa viabilité. Cette implémentation est réalisée dans le cadre d'une recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) afin de repérer et de pallier les résistances observées dans les pratiques des enseignants (Sénéchal, 2016, 2020) et d'étudier les conditions de sa conscientisation par les élèves.

En qualité de professeure des écoles maitresse formatrice, il n'est pas possible d'aborder autrement ce sujet, que par une série de simples questions professionnelles qui s'imposent par la nécessité d'appliquer les prescriptions

⁴ Institut National de Recherche Pédagogique

institutionnelles et d'accompagner les enseignants en formation initiale et continue dans la logique du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁵. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'apporter des pistes de réponses à des questions « simples » de façon complexe. Nous faisons le choix de les aborder avec un ancrage dans le cadre des Sciences de l'éducation et de la formation. Dans celui-ci, deux points nous paraissent importants à souligner dans notre démarche.

Nous prenons en compte l'intérêt qu'il y a pour l'enseignant d'élaborer un milieu en tant que référence du savoir et des « interactions qu'il détermine » (Brousseau, 1988, p. 321). Il s'agit d'anticiper une organisation spécifique et de concevoir des outils préfigurés afin de prévoir un milieu propice à l'élaboration des connaissances et des compétences des élèves.

Nous réalisons que cette approche de notre sujet d'étude implique une dimension ergonomique et que l'oral possède une dimension pragmatique centrale que des auteurs comme le philosophe John Langshaw Austin en 1962 dans *Quand dire c'est faire* et le sociologue Pierre Bourdieu en 1982, dans *Ce que parler veut dire* ont très bien décrites. Si les énoncés sont essentiellement performatifs, on se figure bien que le langage oral peut être abordé du point de vue de l'activité et de son analyse didactique. L'analyse des activités apparaît alors comme un outil de recherche mais aussi de formation, de transformation ou d'optimisation de l'action (Barbier, 2017).

Notre ancrage en Sciences de l'éducation, au-delà d'une entrée didactique sur les contenus de savoir concernant l'oral, ouvre la voie à des notions qui participent à enrichir ces pistes didactiques. L'exemple de la notion de dispositif peut sembler transparente et naturelle tant son emploi est courant mais elle n'est même pas répertoriée comme concept et ne figure pas, par exemple, dans le dictionnaire des

⁵ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation : arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3, <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

concepts fondamentaux des didactiques (Cohen-Azria & Reuter, 2013). Son emploi en didactique du français fait rarement l'objet d'une attention particulière, à l'exception de quelques travaux (Schneuwly & Dolz, 2009). Pourtant, au-delà de cette apparente banalité, la notion de dispositif mérite d'être cernée et interrogée car elle joue un rôle déterminant. Cette notion que nous préciserons (Weisser, 2010) est à articuler avec celle de milieu (Brousseau, 1988). C'est le cas également des outils et de leur usage en classe (Plane & Schneuwly, 2000). Nous portons notre attention sur la fonction particulière qu'ils peuvent prendre et sur les discours de l'enseignant et des élèves qui leur sont intrinsèquement liés afin de repérer leurs caractéristiques pour intervenir dessus. Le paramétrage d'outils ou leur *design* (Dupont et al., 2020) apporte une nouvelle réflexion sur cette notion et ouvre des pistes didactiques créatives.

La recherche que nous proposons a aussi une visée praxéologique. Elle induit une confrontation à la question de son utilité et de la manière dont elle contribue à l'évolution des pratiques des enseignants concernant l'enseignement de l'oral au cycle 3 en France. Elle vise des résultats qui ont une intention transformative avec un accompagnement au changement et une intention explicative. Nous nous proposons ainsi d'interroger la viabilité en contexte d'un outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire et de son dispositif d'enseignement et d'apprentissage à partir d'un double questionnement :

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et de développer leur expertise dans le domaine de la didactique de l'oral ?

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils de rendre plus visibles pour les élèves les contenus d'enseignement de l'oral et les amènent-ils à avoir une meilleure conscientisation de leurs apprentissages ?

Pour apporter des éléments de réponses à ces deux interrogations, nous avons recueilli deux ensembles de données.

Le premier est constitué de nombreuses traces de l'appropriation par des enseignants de classes de cycle 3 des trois itérations de la proposition didactique, obtenues au moyen d'entretiens semi-directifs de recherche, de questionnaires et d'échanges sur un mur collaboratif.

Le deuxième se compose d'un questionnaire et d'un corpus construit à partir des écrits des élèves de ces classes afin d'identifier leur degré de construction de la conscience disciplinaire (Reuter, 2007) et de conscientisation des apprentissages.

Notre étude s'articule en cinq parties.

La première partie est consacrée à une approche historique et institutionnelle qui contextualise et justifie notre objet de recherche. Elle relate les changements sociaux et institutionnels à travers l'évolution des programmes français et montre l'émergence des théories de référence qui ont favorisé et légitimé un enseignement explicite de l'oral à l'école élémentaire. Un premier chapitre cible les moments de disparition et de résurgence de l'oral à l'école primaire (Halté, 2005) de la fin du dix-neuvième siècle au début des années deux mille. Un second chapitre s'ouvre sur l'avènement de la didactique de l'oral qui initie une réflexion sur la formalisation des objets d'enseignement et pose les questions de la professionnalité des enseignants sur ces objets. C'est dans ce contexte que les programmes français de l'école primaire de 2015 réaffirment la place de l'oral comme contenu d'enseignement. Les enjeux d'un oral public avec des propositions d'activités autour des genres oraux sont centraux au cycle 3.

La deuxième partie indique les assises sur lesquelles notre étude s'appuie : la prise en compte de la problématique de l'enracinement de l'enseignement de l'oral au sein des classes de l'école élémentaire pour réaliser une proposition didactique nouvelle, la dimension épistémologique des notions de genre, d'outil et de *design* dans lesquelles s'intègre notre proposition et, enfin, les conditions de son expérimentation dans le cadre d'une implémentation. Le chapitre 1 problématise sous la forme de neuf questions, les entraves à l'enracinement de cet enseignement au sein des classes afin de donner corps dans le cadre de cette recherche, à une

nouvelle proposition didactique à partir de l'unité discursive du genre. Le chapitre 2 invite à interroger la notion de genre dans sa dimension d'outil transposé à la sphère de l'activité psychique en vue d'envisager des outils didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001). La modélisation du genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2010, 2016, 2019) présente une base de conception d'outils et de situations d'enseignement et d'apprentissages ciblés en langage oral. Le chapitre 3 pose le choix d'une recherche collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) pour implémenter dans des classes ordinaires outil et ingénierie de séquence pour enseigner explicitement l'oral. Cette deuxième partie se clôture sur nos questions de recherche.

La troisième partie précise la méthodologie adoptée. Elle s'ouvre dans le chapitre 1, sur la précision des rôles et de la logique des acteurs dans la recherche que nous proposons. Le chapitre 2 décrit minutieusement la conception d'un outil *designé* à partir de la modélisation du genre scolaire disciplinaire et présente l'ingénierie du dispositif proposé. Le chapitre 3 retrace la constitution du groupe d'enseignants participant à la recherche collaborative et revient sur les conditions d'implémentation dans leur classe de l'outil et du dispositif. Le chapitre 4 enfin, expose les modalités de recueil et d'analyse des données afin d'examiner les conditions de la viabilité du projet, côté enseignants et côté élèves.

La quatrième partie est consacrée au traitement et à l'analyse des données recueillies lors de la mise à l'épreuve pratique dans les classes de l'implémentation. Elle se déploie en quatre chapitres. Le chapitre 1 donne à voir un état des lieux des pratiques déclarées des enseignants participant à l'étude avant l'implémentation des outils. Le chapitre 2 présente une analyse longitudinale de la viabilité de l'outil *designé* et du dispositif à partir des retours des enseignants et ce, au moyen de nombreuses traces récoltées. Le chapitre 3 se propose d'observer cette viabilité selon le point de vue des élèves. Nous examinons la représentation des élèves du sous-domaine dédié au langage oral dans la classe et la prise de conscience des apprentissages et de leur progression, à la suite de cette implémentation. Un focus

enseignant-élève au chapitre 4 nous permet de traiter la question de l'évaluation des compétences orales.

La cinquième partie pose des points de discussion élargissant le cadre du traitement et de l'analyse des données. Ces éléments de réflexion issus du travail de recherche effectué, entrent en résonance avec certaines des questions professionnelles initialement posées.

Partie 1.

Ancrage historique et institutionnel

Chapitre 1. La place de l'oral à l'école de la fin du dix-neuvième siècle à 2000

Chapitre 2. L'oral enseignable au vingt-et-unième siècle

« Rappelant les avatars récents de la notion (cf. Inter-Actions, 1992), je qualifiais l'oral de serpent de mer pour ses grandes aptitudes en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives. L'oral, décidément, est un objet à récurrence obstinée. »

(Halté, 2005 p. 11)

Cette première partie apporte un éclairage historique et institutionnel qui contextualise notre objet de recherche. Elle retrace les changements sociaux et institutionnels à travers l'évolution des programmes français, concomitamment aux apports des théories de référence qui ont favorisé et légitimé un enseignement explicite de l'oral à l'école élémentaire.

Le premier chapitre met en lumière les moments de disparition et de résurgence de l'oral à l'école primaire (Halté, 2005) de la fin du dix-neuvième siècle au début des années deux mille. Cette alternance qui lui donne l'apparence d'un « mauvais objet institutionnel » (Halté, p.12), est mise en relation avec le développement de la didactique de l'oral qui trouve sa dynamique tardivement.

Le second chapitre s'ouvre sur le plein essor de la didactique de l'oral qui formalise des objets d'enseignement et pose les questions de professionnalité des enseignants sur ces objets. Le paradigme d'un oral qui possède des dimensions enseignables est conforté par les programmes français de l'école primaire datant de 2015 dans lesquels l'enseignement explicite de l'oral se fait une place au sein d'un sous-domaine de la discipline français qui lui est dédié. Au cycle 3, l'oral public à travers bon nombre de genres oraux est massivement représenté.

Chapitre 1

La place de l'oral à l'école de la fin du dix-neuvième siècle à 2000

Ce chapitre vise à décrire et à mettre en relation la place de l'oral à l'école du point de vue des prescriptions institutionnelles et des pratiques qu'elles initient dans les classes. Il a vocation à décrire comment l'oral et son enseignement s'inscrivent de manière complexe⁶ dans des enjeux sociaux, idéologiques, politiques et institutionnels et que son implantation dans les pratiques enseignantes ordinaires n'est pas un processus linéaire mais récursif.

Si on retrace la place de l'oral dans les instructions officielles en France depuis la mise en place de l'école publique jusqu'au début du vingt-et-unième siècle, l'oral est tantôt inexistant, tantôt transparent, toujours fortement corrélé ou mis au service de l'écrit dans les enseignements prescrits du français. Une vision rétrospective a pour objectif de retracer le statut de l'oral à l'école au fil du temps d'un point de vue institutionnel (introduction de l'oral comme contenu d'enseignement dans les programmes officiels de l'école primaire) afin de mettre en lumière les avancées dans la conquête de la formalisation d'objets d'enseignement.

1. Début du vingtième siècle : parler comme un livre

Le contexte de scolarisation qui ouvre cette approche historique est marqué par l'application des lois Jules Ferry⁷ qui instituent la gratuité de l'enseignement primaire public, l'obligation d'instruction pour tous les enfants de 6 à 13 ans, et qui

⁶ Au sens de « la pensée complexe » à savoir qu'il est nécessaire de considérer les éléments analysés « tissés ensembles » et non pas séparément. Cela consiste à re-liaison les éléments entre eux ou le « re » signifie la connexion des éléments sous forme de boucle qui revient sur elle-même, en produisant de nouveaux éléments rendant l'ensemble complexe. Voir Edgar Morin, dans Morin E., (1982), *Science avec conscience*, Paris, Fayard.

⁷ Dirigeant politique républicain des débuts de la Troisième République en France qui a exercé la fonction de ministre de l'Instruction Publique. Les lois Ferry de 1881 et de 1882 rendent l'école laïque, obligatoire et gratuite.

contribuent à laïciser l'enseignement public. La loi organique du 28 février 1882 fixe une organisation pédagogique qui va rester stable jusqu'aux grandes réformes des années 1960. Le cours élémentaire précédé d'une classe enfantine, scolarise alors les enfants de 7 à 9 ans. Il débouche sur le cours moyen puis sur le cours supérieur, tous deux également d'une durée de deux années. Les élèves ayant un niveau scolaire considéré comme suffisant poursuivent leurs études dans l'enseignement primaire supérieur.

1.1. L'enseignement primaire : l'école du peuple

A côté de cet enseignement primaire fréquenté par l'immense majorité des enfants du peuple et conçu comme une préparation relativement courte à la vie active, existe un enseignement secondaire payant, assuré dans des lycées et des collèges, fréquenté par l'élite sociale et débouchant sur le baccalauréat. Jean-Pierre Terrail⁸ précise que seulement 3 à 4 % des élèves de 10 à 17 ans sont scolarisés dans ce réseau entre 1880 et 1930. Le lycée dispose alors de classes élémentaires préparant à l'entrée en sixième.

Cette dualité, ce cloisonnement net et absolu entre enseignement primaire et secondaire, correspondra au paysage scolaire français jusqu'aux années 1960 qui verront l'unification de ces deux branches en une « école unique ».

C'est dans ce contexte que l'école primaire se fixe pour mission d'enseigner « la pratique exacte de la langue⁹ », une langue correcte d'un point de vue linguistique, guère différenciée de l'écrit. Il s'agit d'uniformiser la langue française en distinguant très nettement la frontière entre la langue familiale et la langue scolaire.

1.2. Le statut de l'oral dans les instructions officielles du début du vingtième siècle

A la fin du dix-neuvième siècle, les instructions officielles de 1882 et 1887 font état d'une transformation de la culture traditionnelle où les connaissances se transmettaient par « le faire », en une culture qui s'apprend dans les livres, où les

⁸ *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*. Jean-Pierre Terrail (sous la dir. de) Paris : La Dispute, 1997.

⁹ Instructions Officielles de 1938.

leçons et les rédactions sont des prétextes à l'acquisition des connaissances en histoire, en géographie, en hygiène ou en sciences.

Les instructions qui feront suite en 1923 puis en 1938, resteront pérennes durant cinquante ans, même si les rédacteurs de ce texte officiel gardent comme référence les instructions de 1887. L'objectif affiché est de faciliter l'application de ces instructions sur le terrain et d'en finir avec une méthode « concentrique » par la mise en place d'une méthode « progressive » tout au long des trois cours constitués¹⁰ (élémentaire, moyen et supérieur) à l'école primaire dont la fonction est de préparer dans un temps relativement court à la vie active¹¹. Les contenus d'enseignement déclinés en « programmes » et « procédés » sont décrits autour d'une progression du cours élémentaire au cours supérieur. Le cours nommé « langue française » comprend cinq sous-domaines dont des activités d'élocution (7 occurrences) et de récitation (11 occurrences).

1.3. Les échanges maître-élèves

Les échanges en classe s'articulent autour de plusieurs objectifs. Il s'agit de normaliser l'usage du langage tout en fortifiant l'unité nationale¹². Pour cela, les élèves sont invités à connaître l'usage correct des mots :

Enseigner aux enfants l'usage correct des mots et des tours de notre langue ; enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre. (I.O. 1923)

Cet usage correspond à la langue française dominante et hégémonique écrasant les situations de bilinguismes et les variantes régionales des élèves. Les

¹⁰ Les enfants de six à sept ans sont scolarisés en section enfantine, ceux de sept à neuf ans au cours élémentaire, ceux de neuf à onze ans au cours moyen et enfin, ceux de onze à treize ans au cours supérieur. Cette scolarité obligatoire aboutit pour les meilleurs élèves, à un examen, le Certificat d'Études Primaires (CEP) qui permet éventuellement de poursuivre la scolarité dans les écoles primaires supérieures.

¹¹ Le système scolaire est défini par des « ordres » : l'ordre du primaire correspond à l'école du peuple, l'ordre du secondaire est l'école des privilégiés. La plupart des élèves de l'ordre du primaire arrêtaient l'école à l'issue du CEP.

¹² 26 occurrences du mot « France » ; 16 pour « française » ; 10 pour « langue française » dans les I.O. de 1923.

textes officiels font état d'une forme de méfiance des prescripteurs du point de vue de la langue maternelle des élèves :

Lorsque les enfants lui sont confiés [à l'instituteur], leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. (I.O. 1923)

Par ailleurs, la langue maternelle trahit les origines sociales et les prescriptions ne sont pas exemptes de stigmatisation pointant du doigt les écarts entre les élèves :

Lorsque l'élève appartient à un milieu cultivé, qui surveille son langage, il parle un français correct [...] dans le cas contraire, il parle une langue entachée, comme celle des siens, de termes impropres et de constructions vicieuses. (I.O. 1938)

C'est un contexte où la langue qui est pratiquée est clairement distinguée de la langue d'usage courant et le discours de l'enseignant y est prépondérant et modélisant :

À l'école, les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue. Quand un élève emploie un mot à la place d'un autre, ou bien en défigure la prononciation, [...] c'est la tâche du maître d'enseigner la prononciation exacte et la signification précise du mot, la construction correcte des propositions et des phrases. (I.O. 1938)

1.4. S'exercer à « parler de l'écrit »

Les exercices de récitation et d'élocution figurent comme un héritage de l'ancienne rhétorique ou « l'art de bien dire ». Outre les étapes d'*inventio* (l'invention), de *dispositio* (la disposition), qui consistent à rassembler et à organiser le matériau pour exprimer l'idée générale traitée, ou d'*actio* (l'action) qui allie la parole et la gestualité ou les mimiques, les instructions de cette époque font surtout référence à *elocutio* qui est l'art d'exprimer convenablement les pensées fournies par *inventio*, et *memoria* (la mémoire) représentant la capacité d'apprendre par cœur le

texte à dire¹³. Dans son dictionnaire de Pédagogie, Ferdinand Buisson (1887) définit l'élocution comme étant « la lecture expressive et la déclamation, ou la récitation publique de morceaux de prose ou de poésie appris par cœur ». Il ajoute qu'elle recouvre également « l'habitude prise par l'élève et fortifiée par des exercices réguliers d'exprimer de vive voix ses idées avec aisance et clarté¹⁴ ».

La leçon d'oral n'est qu'une répétition de modèles issus la plupart du temps de textes écrits. La production orale apparaît comme une reproduction des textes lus mais également comme l'expression de la pensée quand elle est au service de la production écrite : « Élocution et rédaction constituent au fond une même discipline. Apprendre à parler ou apprendre à écrire, c'est apprendre à analyser et à traduire sa pensée » (I.O. de 1942).

Il y a donc, dans ces exercices systématiques, la mise en voix de textes écrits pointés comme la référence. D'ailleurs, dans son sens le plus étendu, l'élocution reste une forme d'art de la composition littéraire qui consiste à user de styles variés au service de l'expression écrite (Buisson, p. 818). Cette prévalence de l'écrit sur l'oral est visible dans l'interprétation des injonctions ministérielles des manuels de français de l'époque (Maurer, 2002). Les « rubriques » consacrées à l'oral sont des « exercices oraux sur la lecture » ou une « préparation à la rédaction ».

L'oral initie les élèves à la langue écrite, référence fondamentale de l'école et historiquement, matrice de l'enseignement du français, les textes dits étant exclusivement des textes écrits et littéraires. Ces textes sont des modèles langagiers dont il faut ressentir et transmettre la beauté originelle et même maîtriser la prononciation standard. Il s'agit des usages « primaires » (Chartier, 2007) comme

¹³ Les références latines à la rhétorique sont issues d'un héritage des Grecs. C'est une rhétorique adaptée à une société de castes très aristocratique où l'accès et l'usage de la parole sont régulés de manière complètement différente de la façon démocratique initiée par les Grecs. Le principal rhéteur latin, Quintilien, rédigea vers l'an 92 de notre ère une œuvre en 12 volumes sur le sujet, *De l'institution oratoire*.

¹⁴ *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire Partie 1, Volume 1* publié en 1887 sous la direction de Ferdinand Buisson, inspecteur général de l'enseignement primaire, p. 818. https://www.google.fr/books/edition/Dictionnaire_de_p%C3%A9dagogie_et_d_instruct/B1pxebdrx_A8C?hl=fr&gbpv=1&printsec=frontcover

la lecture et la récitation des œuvres scolarisées de grands auteurs classiques (Chervel, 2006). Les élèves, autonomes dans ces tâches de mémorisation et de restitution, les « apprendront par eux-mêmes¹⁵ ». Dès lors, l’oral n’a pas (d’) intérêt à être enseigné.

2. Un tournant communicatif dans les années 60

Nous délimitons cette seconde partie à partir du Plan dit Rouchette¹⁶, véritable tournant de la rénovation de l’enseignement du français où l’oral apparaît pour sa visée communicative jusqu’aux années quatre-vingt, décennie qui signe le retour de l’écrit et la nouvelle mise en apnée du « serpent de mer » (Halté, 2005). Durant cette période, La réflexion scientifique évolue vers des pratiques pédagogiques orientées sur la communication dans les situations de classe.

2.1. Le plan Rouchette et l’expansion de la communication (1963-1972)

Dans le contexte de l’après-guerre et des Trente-Glorieuses¹⁷, la nécessité de démocratiser l’enseignement va aboutir à la mise en place d’un certain nombre de réformes qui vont transformer profondément le paysage scolaire hérité de Jules Ferry par la mise en système de l’école française, système dans lequel tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, seraient scolarisés dans l’enseignement primaire puis dans un enseignement secondaire désormais potentiellement ouvert à tous. Il s’agissait à la fois de faire face aux réalités démographiques (scolariser les enfants issus du baby-boom) et de s’adapter aux impératifs de développement économique de la France qui appellent une augmentation du niveau de qualification générale (avoir un plus grand nombre d’élèves qui accèdent à des études secondaires).

S’ensuivent des réformes successives parmi lesquelles il convient de citer :

¹⁵ Instructions Officielles de 1923.

¹⁶ Du nom du président de la commission, l’inspecteur général Marcel Rouchette (1913-1977).

¹⁷ Période de forte croissance économique et d’augmentation du niveau de vie qu’a connue la France comme beaucoup de pays développés entre 1945 et 1975.

- la réforme Berthoin¹⁸ en 1959 qui prolonge l'obligation scolaire jusqu'à seize ans, avec notamment une scolarité élémentaire identique pour tous d'une durée de cinq années,
- la réforme Fouchet-Capelle¹⁹ en 1963 qui crée les Collèges d'Enseignement Secondaire en 1963.

Ces réformes conduiront à la mise en place du « collège unique » en 1975²⁰.

2.1.1. Le Plan de Rénovation de l'enseignement du français : des instructions novatrices

En 1963, une commission ministérielle présidée par l'Inspecteur Général Rouchette élabore un projet de nouvelles Instructions Officielles qui aboutira au « projet d'Instructions Officielles de la commission Rouchette » transformé en « Plan de Rénovation de l'enseignement du français ». Ce Plan dit Rouchette est le fruit de trois années de travail, confié à des équipes de formateurs-chercheurs pluri-catégorielles, pluri-compétentes (instituteurs, professeurs d'École Normale, conseillers pédagogiques, inspecteurs, universitaires etc.) de l'INRDP²¹ qui ont pour tâche, à partir d'un texte prescriptif, de mettre à l'épreuve du terrain les principes énoncés dans ce plan²². A la suite, sont publiées en 1972 les programmes de Joseph

¹⁸ L'ordonnance du 6 janvier 1959 de Berthoin fixe la limite de scolarité obligatoire à 16 ans et fait suite à l'obligation de scolarité jusqu'à 14 ans sous l'impulsion de Jean Zay en 1936. Le collège d'enseignement général (CEG) dispense un « enseignement général court », qui comprend deux années de cycle d'observation.

¹⁹ Les décrets du 3 août 1963 (réforme Fouchet-Capelle) instituent un nouveau type d'établissement le Collège d'Enseignement Secondaire (CES) proposant trois filières distinctes (enseignement long/court/pratique).

²⁰ La loi du 11 juillet 1975 du ministre René Haby unifie les CES et les CEG sous la dénomination unique de « collège ». Elle instaure la mise en place d'un « Collège pour tous » (le premier cycle du « secondaire ») en continuité de l'« École pour tous » (le « primaire »). Les filières mises en place en 1963 sont supprimées même si un palier d'orientation à l'issue de la classe de cinquième reste possible jusqu'en 1985.

²¹ En 1970, deux décrets du 9 septembre transforment l'Institut pédagogique national (IPN) en deux organismes : l'Office français des techniques modernes d'éducation (OFRATEME) et l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP). Ils seront eux-mêmes réorganisés en Centre national de documentation pédagogique avec la tutelle des centres régionaux et départementaux de documentation pédagogique (C.R.D.P. et C.D.D.P.) le 4 août 1976.

²² Voir l'analyse rétrospective de C. Barré-De Miniac des trois moments de l'histoire du Plan de rénovation (Barré-De Miniac, 1999).

Fontanet²³ qui ne traitent que de l'enseignement du français. Cette rénovation est révélatrice du changement de regard que l'on porte sur l'enfant à une époque où la scolarité devient obligatoire jusqu'à seize ans et où les travaux en psychologie de l'enfant font évoluer les conceptions pédagogiques. Concernant l'oral, la construction de l'unité linguistique de la France n'est plus à faire et l'école publique change ses priorités. L'objectif affiché par le texte officiel pour enseigner le français est double :

- ne pas limiter cet enseignement à apprendre à lire et à écrire mais admettre que les élèves ont besoin de l'école pour apprendre à exprimer oralement leur pensée qui s'affirme et s'affine : « Est-ce parce que l'enfant "sait déjà parler" quand il entre en classe ? Vraisemblablement, mais les ressources de langage dont il dispose alors sont encore très limitées ». (Instructions de 1972, p. 3)

- admettre une distinction et une coexistence à l'école d'un langage naturel et d'un langage plus élaboré. Le premier doit être accueilli par l'enseignant pour ne pas creuser des inégalités d'origine familiale et pour favoriser la spontanéité des élèves ; le second doit être abordé et questionné dans un souci de rigueur de l'usage de la langue. Le passage de l'un à l'autre étant une bascule nécessaire à l'enseignement du français :

C'est donc qu'entre le langage dont l'enfant dispose et un langage plus élaboré, il y a des éléments communs, et qu'un passage peut se frayer de l'un à l'autre, à condition que l'on parvienne à mettre en jeu, d'une façon raisonnée, l'affectivité de l'élève. Nous aurons à nous en souvenir en traitant de l'expression orale et écrite. (Instructions de 1972, p. 5)

Ces exigences sont issues d'une prise de conscience politique dans un contexte de mise en place du collège unique où l'ensemble des élèves sera à partir de 1977, scolarisé dans les mêmes classes. L'école doit s'adapter à un public de plus en plus hétérogène. Les enjeux de l'oral à l'école sont alors de plusieurs ordres :

- faire acquérir à tous les élèves les compétences de communication qui leur seront nécessaires sur un plan professionnel, social et culturel ;

²³ Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972 (Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire).

- répondre aux problématiques de la reproduction par le système éducatif des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970) et de l'échec scolaire qui en résulte ;

- placer le langage au centre des préoccupations éducatives dès l'école maternelle car le rapport au langage est ciblé comme la cause majeure de l'échec scolaire des milieux populaires à l'entrée de l'école primaire (Bernstein, 1975).

2.1.2. L'oral pour communiquer et pour s'exprimer

On distingue deux objectifs majeurs de l'oral dans les programmes de Fontanet : la libération de la parole orale et écrite dans des activités de communication diversifiées (des échanges oraux et entraînement oral, de la lecture, de l'écriture et de l'expression écrite) et la structuration de la langue dans l'observation des fonctionnements syntaxiques, orthographiques et lexicaux (grammaire, orthographe, vocabulaire).

Concernant le premier objectif, il s'agit de faire de la communication une « discipline » à part entière de l'école primaire et de réaliser un « entraînement » de la langue orale²⁴. Les instructions distinguent des moments d'imprégnation où sont valorisées les multiples situations d'échanges qui surgissent dans la classe et que le maître doit réguler en acceptant les paroles spontanées sans forcément reprendre les élèves de façon normative. Ces moments qui relèvent de situations langagières « authentiques » sont l'occasion de réguler les échanges interpersonnels où chacun, quel que soit le milieu social, peut s'exprimer.

Dans le même temps, les instructions précisent des moments à programmer dans l'emploi du temps, où l'oral est « entraîné²⁵ » de manière systématique par le truchement de situations discursives spécifiques telles que les exposés et les

²⁴ Apparaît dans les instructions de 1972 la discipline « communication » découpée en 4 sous-domaines : *échanges oraux et entraînement oral ; lecture ; écriture ; expression écrite*.

²⁵ Dix occurrences de la locution « entraînement oral » dans le document.

moments de délibération issus de la pédagogie Freinet²⁶. Apparaissent également d'autres types de situations d'entraînement de l'oral dévolues à l'enseignement grammatical avec notamment des exercices structuraux inspirés de la didactique des langues étrangères.

Avec pour toile de fond les modèles de la communication des chercheurs américains Shannon et Weaver (1948) et du linguiste russe Jakobson (1960), l'oral est pratiqué dans l'objectif de construction d'une pédagogie où les activités de communication ont une grande place. L'oral semble premier mais son enseignement n'est pas prioritaire : il est premier car l'enfant apprend à parler avant d'apprendre à lire ou à écrire mais il reste un préambule ou un prérequis à l'acquisition de l'écrit. Il est donc nécessaire de l'entraîner :

L'entraînement exempt d'exercices formels qui vient d'être décrit peut être regardé comme une introduction et un adjuvant aux apprentissages plus systématiques dont nous allons traiter ; c'est par eux qu'il prend toute sa valeur. (Instructions de 1972, p. 9)

Enfin, on peut souligner l'importance d'un paragraphe consacré à la poésie considérée, non pas comme un exercice de récitation évoquant l'ancienne *memoria*, mais comme une réponse aux besoins esthétiques de l'enfant, suscitant chez lui l'émotion, la motivation et la création :

Dans un enseignement heureux, la poésie est présente ; il ne la cantonne pas dans un coin de l'horaire, il en reçoit tout entier le rayonnement (...) Ces trouvailles des enfants, ces tentatives d'élaboration poétique embarrassent parfois l'instituteur parce qu'il sait qu'elles risquent de susciter de pauvres imitations (...). (I.O. 1972)

Au-delà d'une simple activité langagière, la parole donne aux élèves un statut de sujet.

²⁶ L'Éducation nouvelle de C. Freinet est fondée sur le principe de la vie coopérative et éducative : c'est une véritable organisation de la classe sur le plan des apprentissages et des relations sociales ; les élèves sont acteurs de leurs apprentissages par le tâtonnement expérimental et la libre expression. Les situations de productions orales et écrites qui en découlent sont sollicitées pour la maîtrise de la langue.

La classe devient un lieu important pour développer l'expression, la communication et la créativité des élèves. Il est question d'un changement de regard sur l'élève et les pratiques sont dévolues aux échanges et à leur régulation.

La réflexion sur l'oral est alors très pédagogique. Une vision ethno-socio-institutionnelle identifie l'oral à la parole dans ses traits d'individualité et de singularité (Halté, 2005). Touchant à l'être, elle ne peut concrètement, déontologiquement et techniquement pas s'enseigner. C'est un oral de communication pour véhiculer les apprentissages au sein de la classe. Il libère la parole par l'émancipation toute relative de l'écrit mais se confronte toujours à la norme linguistique de la langue (Wirthner, Perrenoud, 1991). D'ailleurs, dans les manuels scolaires de l'époque qui traduisent ces pratiques, l'oral apparaît encore comme un « pré-texte à un texte à rédiger » (Maurer, 2002) et non comme un enseignement. Cet enchevêtrement constant entre l'écrit et l'oral dans les textes officiels traduit la tension entre le français parlé commun et la norme de la langue écrite.

2.2. Langue parlée / langue écrite deux « niveaux de langues » ?

La rénovation de l'approche pédagogique de la langue a montré un renversement qui accorde à l'oral une place première, notamment dans sa dimension communicative. Mais il convient pour les linguistes de clarifier les deux systèmes qui ont leur organisation propre, afin d'éviter de poser « la langue parlée » et la « langue écrite » comme deux niveaux de langue, la première, synonyme de langue populaire ou familière, la seconde relevant de la culture et de la littérature.

2.2.1. *Un ordre oral et un ordre scriptural*

Les deux expressions sont impropres puisque, nous dit Peytard (1970), dans le texte écrit ou dans le discours oral, elles appartiennent au registre de la stylistique et ne prennent pas en compte les conditions de leur réalisation (la voix ou le geste graphique). Peytard (1970) parle « d'ordre oral » qui est celui dans lequel est situé tout message réalisé par l'articulation et susceptible d'audition et « d'ordre

scriptural » dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture (Peytard, 1970, p.37). Une opposition syntaxique ou lexicale est inopérante si l'on prend en compte les conditions de réalisation du message pour l'émetteur (locuteur ou scripteur) et pour le récepteur (auditeur ou lecteur).

2.2.2. Plutôt deux niveaux de réalisation de la langue

Les travaux pionniers de Blanche-Benveniste sur le français parlé²⁷ donnent à l'oral sa place d'objet de recherche en linguistique. Ils problématisent les étapes du travail sur l'oral, permettent de vastes recueils de données et leur analyse grammaticale et prosodique, cela à partir de la transcription et de la mise en grille (travaux du GARS, Groupe aixois de recherche en syntaxe). Dans la lignée de ces travaux, Cappeau (2005) mentionnera plus tard qu'il n'y a pas deux niveaux de langue mais deux niveaux de réalisation de la langue sur l'axe syntagmatique. On ne peut supposer l'existence de deux langues, une langue écrite et une langue orale, puisqu'il s'agit d'une même langue française et donc, d'une syntaxe commune. Seulement, des différences existent selon de grandes tendances (Cappeau, 2017) : des outils grammaticaux sont plus favorablement utilisés à l'écrit quand la juxtaposition et la prosodie marquent les relations syntaxiques à l'oral (Cappeau, 2017, p. 30).

Sous une apparence déstructurée, un statut non standard d'usages impropres voire fautifs, l'oral possède une vraie structuration qui a son propre cadre et ceci est finement décrit par les linguistes. Les deux ordres écrit et oral peinent à être pris en compte dans une dialectique mais restent dans un rapport de subordination de l'ordre oral à l'ordre écrit, alors que tous deux ont leur système propre les rendant complémentaires.

²⁷ Une synthèse de vingt années de travaux de l'auteure est publiée en 1997 et rééditée en 2000 et en 2010 : Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français* (Nouvelle éd). Ophrys.

3. Démocratisation de l'accès à l'école et changement des priorités assignées à l'oral dans les programmes de 1977 et de 1985

Cette période est marquée par la volonté de démocratiser l'enseignement avec notamment, la création du collège unique. Le langage, vecteur premier de l'échec scolaire, trahit les inégalités sociales que décrivent finement les sociologues. Les travaux en linguistique s'orientent sur la norme et les variations de la langue.

3.1. Des prescriptions originaires d'un contexte social

Les instructions officielles qui font suite au texte de 1972 relatif à l'enseignement du français, sont publiées de façon échelonnée. La circulaire Haby fixe en 1977 les objectifs assignés à l'école maternelle faisant la part belle aux pédagogies s'inspirant de la psychologie du développement de l'enfant et notamment de l'importance des interactions entre le développement psychique et les stimulations externes de l'école :

On sait que les réactions et rétroactions aux stimulations de l'environnement entraînent le fonctionnement de tout organisme vivant permettant seul, à ce dernier, de ne pas végéter. D'où la nécessité de greffer, grâce aux interventions éducatrices, les influences d'origine culturelle sur les comportements naturels. (Circulaire sur l'école maternelle, 1977, p. 3)

Quant aux arrêtés du 7 juillet 1978 et du 18 juillet 1980, ils fixent respectivement les horaires et programmes du cycle élémentaire et du cycle moyen, ces derniers retenant plus spécifiquement notre attention.

Les programmes du cours moyen sont résolument tournés vers la perspective et la préparation au cycle d'observation du collège (6^e et 5^e). En effet, le premier cycle du secondaire repose sur un établissement polyvalent autonome, le collège, réellement unifié structurellement. L'objectif du collège unique est de donner les mêmes chances à tous les élèves. Il restera le symbole d'une volonté de démocratiser l'enseignement. Cette démocratisation de l'accès à l'école met en évidence de manière plus aiguë les inégalités scolaires. Cette question conduira le ministre Alain

Savary à mettre en place une politique d'éducation prioritaire en 1981 dont le but est « de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et les milieux sociaux où le taux d'échec est le plus élevé » (Circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981). Cette politique connaîtra de multiples relances au cours du temps et reste d'actualité.

Le texte de 1980 est « une base » de travail pour les enseignants qui vise la programmation des enseignements en classe et la coordination des équipes de travail au sein des écoles. Il élabore également les grandes lignes des plans de formation des enseignants concernant notamment la « pédagogie par objectifs » où une distinction entre connaissances, savoir-faire et attitudes est établie :

En ce qui concerne les maîtres, ce document est destiné à servir à la fois de guide dans la programmation, la préparation et la mise en œuvre de leur enseignement, et de base à une formation continue indispensable et à des actions d'animation pédagogique permanente. (I.O. Cycle moyen, 1980, p. 8)

3.2. L'oral : un changement de priorités

Concernant l'oral, ces nouvelles instructions sont peu innovantes sur le fond. Elles opèrent une transposition des propositions du texte précédent mais avec le prisme d'une pédagogie par objectifs. Toujours tourné vers des situations de communication et des situations d'entraînement, le sous domaine « communication et expression orale » se décline en diverses pratiques sociales de l'oral, qu'elles soient scolaires ou non scolaires. Au cours moyen, les élèves doivent être capables par exemple, de s'entretenir avec le maître sur un fait, de relater une expérience vécue ou de formuler des émotions à partir d'un spectacle. L'école se donne pour mission d'exercer des capacités ou des acquisitions considérées comme des processus spontanés ou naturels : « A l'issue du cycle moyen, l'enfant doit être en mesure d'utiliser et de moduler la langue orale de façon appropriée, selon ses intentions et selon les exigences du moment » (I.O. Cycle moyen, 1980). Néanmoins, cette exercisation doit s'effectuer au travers de situations proposées par l'école avec des

activités systématiques peu productives et peu étayées : « Ils pratiqueront aussi les exercices structuraux justifiés par la persistance d'erreurs et de carences ».

Avec les instructions officielles de 1985²⁸, la place donnée à l'oral est de plus en plus étroite. La « libération de l'oral » par la « communication » n'apparaît plus (une seule occurrence du mot pour l'ensemble du texte) et le sous domaine qui lui est dédié est renommé « pratique de la langue orale ». Il vise la maîtrise de son usage et la structuration des oraux des élèves avec une progression allant des éléments constitutifs – « prononciation » (cours préparatoire ou CP), « articulation et élocution²⁹ de l'énoncé » (cours élémentaire ou CE), « usage des différents modes de discours » (cours moyen ou CM) – aux objets linguistiques plus complexes : « utilisation appropriée des formes verbales » (CP), « exprimer des sentiments » (CE), « entraînement à l'exposé » (CM). Cet apprentissage se fait au travers de modèles proposés par les adultes de l'école : « La parole du maître est claire, bien articulée, correcte ; elle offre aux élèves l'exemple d'une langue simple et juste, car elle leur sert de modèle ». (I.O. de 1985, p. 5).

3.3. Normes et variations

Les fonctions de l'école concernant l'apprentissage de la langue sont modifiées. Le langage est le vecteur premier de l'échec scolaire dans ce contexte de massification scolaire, analyse qui sera reprise plus tard par Lahire (1993). Ce qui est le plus visible et le plus contrastant c'est le constat d'élèves qui parlent « bien » ou « mal ». Ce sont les difficultés de langage qui sont ciblées et l'institution met alors en place des programmes de prévention érigeant les difficultés de langage comme une cause des processus de marginalisation et d'exclusion sociale. Les choix institutionnels se portent soit sur l'enseignement de la langue, norme stable et établie, soit sur l'enseignement du langage, qui prend nécessairement en compte l'usage et donc ses variations.

²⁸ Arrêté du 15 mai 1985 qui fixe les programmes et instructions à l'école élémentaire par Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale.

²⁹ Ce terme et la progression décrite ne sont pas sans rappeler les instructions de 1923.

C'est une période où les entraînements langagiers deviennent un moyen de prévenir les clivages sociaux. Les enseignants sont alors confrontés à des injonctions contradictoires : enseigner les caractéristiques de la langue française avec une norme dominante (celle à laquelle ils ont été formés) et prendre en compte les différents usages sociaux de celle-ci (Marcellesi et al., 1985).

La réflexion sur les pratiques pédagogiques vise les variations de normes selon différentes approches méthodologiques : la recherche-innovation pour expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement apprentissages prenant en compte ces variations considérées comme une richesse et un moteur pour les apprentissages ; la vision descriptive, comparative et contrastive d'une pédagogie « normaliste » et d'une pédagogie avec prise en compte des variations ; la recherche-évaluation qui analyse les effets des différentes pratiques sur les pratiques langagières des élèves³⁰. Le groupe « VARIA³¹ » (1983-1989) s'attachera plus spécifiquement à la variation du discours en se focalisant plus particulièrement sur le discours écrit pour revenir sur les questions de variations et de normes.

La recherche « VARIA » s'était initialement appuyée sur les acquis des recherches menées par le « GLO », des années 1970 aux années 1980 (Treignier, 1999). Les travaux de l'équipe de recherche Groupe Langue Orale ont permis la construction d'une pédagogie fondée sur un objectif double : l'unité linguistique de la langue française et la pluralité de ses usages et des discours sociaux³². Ces travaux ont contribué à faire progresser la réflexion sur l'oral et son enseignement en dépassant les discours défectologiques et normatifs.

La recherche centre donc ses travaux sur les lacunes dans les productions orales et les difficultés de langage comme le rappelle Nonnon dans son historique de la didactique de l'oral (Nonnon, 2011). Il s'agit d'une description de la langue orale « en creux » c'est-à-dire que l'oral y est abordé sous l'angle de la déficience

³⁰ Voir la revue *Repères* (pour la rénovation de l'enseignement du français) numéro N°67, 1985, "Ils parlent autrement" : pour une pédagogie de la variation langagière.

³¹ La recherche INRP dite « VARIA » 1983-1989 travaille sur les modes de gestion pédagogique de la variation des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques culturelles.

³² Les travaux de la revue *Repères* étaient alors peu connus car ils constituaient des *bulletins de liaison et d'échanges des équipes expérimentales de français* de 1974 à 1979 notamment (Treignier, 1999).

(les élèves s'expriment mal, ont peu de vocabulaire). Cette approche défectologique de la langue pose la question des attendus de l'école : quelle prise en compte de la variation ? La tradition de l'école primaire étant centrée sur la réussite de la norme, sur l'imposition de l'orthographe ou sur la suppression des langues régionales, de quel oral veut-on en classe ?

3.4. L'oral : cheval de Troie de la dérégulation de la norme ?

Un des choix possibles serait de passer d'un oral déficitaire qu'il faut exclure de la classe à un apprentissage qui favorise un développement du lexique, de la syntaxe et des aspects pragmatiques du discours. Cette bascule, considérée par une partie de la tradition scolaire comme une forme de dérégulation de la norme, est sujette à beaucoup de résistances dans les pratiques. Enseigner l'oral reviendrait pour les enseignants à « prendre le risque » de s'éloigner de la norme pour considérer les usages et les variations dans le contexte du discours. Cela semble encore complexe à assumer quand on constate qu'il faut attendre octobre 2021 pour qu'un ouvrage en deux volumes comptant 4 295 pages, « La Grande grammaire du français³³ », rédigé par plusieurs équipes de recherche en linguistique, mette en avant la diversité de tous les usages écrits et oraux de la langue, y compris lorsqu'ils s'écartent des normes enseignées. Cependant, les descriptions exhaustives des usages, aussi novatrices soient elles, n'ont pas pour conséquence directe l'acceptabilité de ces usages dans les pratiques et n'orientent pas en ce sens les choix de l'institution³⁴.

Durant la période évoquée, l'école s'est donnée pour mission démocratique de donner à tous un bagage langagier. L'oral, après avoir été érigé en sous-domaine de la discipline français est bien moins apparent dans les textes officiels comme dans les pratiques en classe où les échanges au service de la communication ne sont plus des

³³ Abeillé, A., Godard, D., Delaveau, A., et Gautier, A. (Éds.). (2021). *La grande grammaire du français : GGF* (1re édition). Acte sud ; Imprimerie nationale éditions.

³⁴ Cette domination est dénoncée par Roland Barthes en 1975 sous la dénomination de « scriptocentrisme ».

objectifs prioritaires. Les enseignants ont pour mission « d’assurer les apprentissages de base » (I.O. 1985, p. 13) et étant peu formés sur le sujet, ils ne soutiennent pas ce sous-domaine du français. La communication libéralisatrice s’efface au profit des éléments fondamentaux du savoir à apporter aux élèves selon la formule – lire, écrire, compter – avec, de nouveau, un enseignant qui assume « un double rôle de modèle et de censeur » (Gaussel, 2017) pour un oral « surveillé et corrigé » (Dupont & Grandaty, 2018) pour lequel « le bon usage » et la norme restent les références. Le contexte d’inégalités scolaires mis en relief par la massification de l’enseignement, met sur la sellette l’institution qui doit prendre en compte le langage, vecteur premier de l’échec scolaire.

4. L’évolution des programmes de 1989 à 1995 en lien avec les travaux en didactique de l’oral

Cette période est marquée par une réorganisation de la scolarité et une priorité donnée à la formation des enseignants. Dans le même temps, la didactique de l’oral prend son plein essor.

4.1. La Loi d’orientation de 1989 et une scolarité organisée en cycles

Les programmes de l’école primaire de 1995³⁵ sont marqués par la création des cycles, depuis la loi d’orientation sur l’éducation du 10 juillet 1989. Cette loi Jospin, du nom du ministre de l’Éducation nationale de l’époque, va marquer un tournant dans l’organisation et le fonctionnement du système éducatif français. Son article premier proclame que « L’éducation est la première priorité nationale. Le service public de l’éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l’égalité des chances³⁶ ».

La scolarité est désormais organisée en cycles, - trois pour le primaire, deux pour le collège -, cycles pour lesquels sont définis des objectifs et des programmes

³⁵ Selon l’Arrêté du 22-2-1995 paru au Journal Officiel du 2-3-1995. Le texte entrera en vigueur de façon échelonnée aux rentrées de 1995, 1996, 1997.

³⁶ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.

nationaux de formation comportant une progression annuelle ainsi que des critères d'évaluation. Les connaissances et savoir-faire à acquérir au cours d'un cycle sont ainsi fixés et les enseignants doivent organiser leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage des élèves. Les programmes établis pour les trois ans du cycle doivent favoriser la continuité des apprentissages qui font l'objet d'une programmation établie en conseil de cycle. Ce dernier évalue les progrès de chaque élève et aménage éventuellement le temps de parcours sur le cycle.

Un Conseil national des programmes composé de personnalités qualifiées nommées par le ministre, est mis en place. Il rend des avis au ministre sur les programmes scolaires. La volonté d'élever le niveau de qualification des élèves se poursuit avec l'objectif affiché de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. La formule « mettre l'élève au centre du système » reste attachée à cette loi. Cette loi va réformer profondément la formation des enseignants avec la mise en place des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1990, rattachés à une ou plusieurs universités qui avaient vocation à former les enseignants du premier et du second degré en leur donnant des éléments de culture professionnelle commune. Dans le même temps, le corps des professeurs des écoles est créé et il viendra remplacer le corps des instituteurs dans l'enseignement primaire.

En cohérence avec cette organisation de la scolarité en cycle, sont publiées en 1992 des recommandations intitulées « La maîtrise de la langue à l'école³⁷ ». La brochure préfacée par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale et de la culture, et rédigée par des enseignants, des formateurs et des universitaires, propose de faire le point sur les acquis de la recherche dans le domaine du langage oral, de la lecture et de l'écriture. Elle met à disposition des enseignants des orientations pédagogiques leur permettant d'organiser leur enseignement.

³⁷ *La Maîtrise de la langue à l'école* (1992), ministère de l'Éducation nationale, Paris, Scéren-CNPD.

Ces recommandations envisagent une progression du cycle 1 au cycle 3 et mettent en regard de chaque compétence, des exemples d'activités ou de situations d'apprentissage.

Pour le langage oral, il s'agit d' « Apprendre à parler et à communiquer » au cycle 1, cycle des apprentissages premiers qui regroupe Petite et Moyenne section de maternelle ; de « continuer d'apprendre à parler : du langage de l'oral au langage de l'écrit » au cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux regroupant la Grande section de maternelle le CP et le CE1 ; de « maîtriser le langage et ses usages » au cycle 3, le cycle des approfondissements qui comprend le CE2 et les deux cours moyens, CM1 et CM2.

Ces recommandations précisent pour les trois dernières années de la scolarité primaire, que l'enfant :

« doit apprendre à être à l'aise dans des situations collectives où le langage ne sert pas seulement à agir ou à manifester un désir ou une émotion mais, plutôt, à exposer, à expliquer et à convaincre. L'école, parce qu'elle est un lieu de formation intellectuelle et d'instruction, nécessite en effet un langage plus abstrait que celui de la vie quotidienne, elle en a un usage moins utilitaire, plus complexe ». (*La Maîtrise de la langue à l'école, 1992*)

Ces recommandations qui préfigurent ce qu'on trouvera dix ans plus tard dans les programmes de 2002 s'éclipseront dans le texte des programmes de 1995.

4.2. Entre langue et langage, des contours peu définis

Dans les programmes de 1995, pour les cycles 2 et 3, le nom du sous domaine se rapportant à l'oral est révélateur du type de pratique dont il est question dans ces deux paragraphes d'une dizaine de lignes seulement : « Pratique orale de la langue ». Les connaissances nécessaires à la maîtrise de la « langue orale » (sept occurrences) reviennent à faire repérer aux élèves les principes de fonctionnement de la langue d'un point de vue lexical et syntaxique. Autrement dit, l'oral est subordonné à la maîtrise de la langue où on invite les élèves à « pratiquer » par le truchement de

mises en situation d'utilisation de discours scolaires (décrire, narrer, argumenter, exposer) tout en veillant à utiliser un registre de langue adapté.

Quant aux lectures oralisées, elles sont au service d'une ouverture aux domaines artistiques (« le théâtre et l'expression dramatique ») où les élèves doivent connaître les conventions du spectacle vivant, faisant de lui un « élève-spectateur ». Enfin, des activités centrées sur les caractéristiques phonétiques et phonologiques de l'oral (timbre, respiration, jeux vocaux...) apparaissent dans la discipline « Éducation musicale », volet « activités vocales ».

Les prescriptions peinent à définir les contours d'un apprentissage de l'oral et font état d'activités et de pratiques, plus ou moins contrôlées, disséminées dans différents domaines d'apprentissage et, toujours de manière transversale, au service de la maîtrise de la langue (répétée sept fois également) lorsqu'elles relèvent du français.

4.3. Un regard sociologique sur le langage et la langue orale

Le langage est au sens de Saussure, une fonction, c'est la faculté inhérente et universelle que tout être humain possède et qui lui sert pour communiquer (Saussure et al., 1916/1985). Cette fonction biologique permet à l'homme de construire des codes de communication, soit une langue, pour communiquer par la parole (orale ou écrite). La langue est le produit de la fonction du langage. Elle est le système de signes adopté par une communauté linguistique pour communiquer. Elle est organisée en système de règles, elle est propre à une communauté donnée et possède les caractéristiques de son environnement. La langue est un fait éminemment social et s'acquiert dans le but premier de communiquer. On peut alors en déduire le fait individuel qu'est la parole, à savoir, l'utilisation concrète de la langue de façon tout à fait personnelle. C'est finalement grâce à la parole qu'une langue peut évoluer car les locuteurs l'utilisent au quotidien (langue vivante vs langue morte).

La langue est associée à la forme écrite du langage alors que le langage et donc, l'usage de la langue, renvoie à la forme orale du langage. C'est une distinction qui induit un parallèle avec les cultures orales et les cultures écrites.

Dans la raison graphique, Goody décrit les mutations profondes des cultures traditionnelles orales lorsque l'écrit se diffuse en leur sein (Goody et al., 1979). Il met en avant une domination des sociétés à la culture écrite en termes de capitalisation des connaissances et montre comment l'écriture permet de changer les modes de pensée, les façons de comprendre et d'agir sur le monde. Sans s'enfermer dans un dualisme entre l'oral et l'écrit, l'ethnologue parle de « Grand Partage » (Goody, 1994) et précise que dans la société actuelle, le langage oral a, à la fois une forme orale et, à la fois une forme écrite, et l'ensemble des connaissances écrites sont traduites généralement oralement dans le cadre de l'enseignement.

Ong (1984/2014), dans la lignée des travaux de Goody, distingue une oralité primaire d'une oralité secondaire dont les modes d'organisation sont ceux de l'écrit. Ces deux modes de communication forment un continuum et s'hybrident mutuellement (Privat, 2006).

Lahire (1993) parle « d'oral scriptural » quand il caractérise les pratiques langagières de certains groupes sociaux qui sont gouvernées par une culture de l'écrit. Le sociologue met en avant le lien entre la réussite scolaire et la maîtrise de cette forme particulière d'oral, un oral avec des traits communs avec l'écrit. Et c'est bien cet oral qui est attendu à l'école et que possèdent déjà les enfants issus de ces groupes sociaux. Autrement dit : « les pratiques langagières scolaires ne prennent leur sens que si on les rapporte à des formes sociales scripturales » (Dupont, 2020b). Dès lors, on ne peut s'étonner de la confusion entre langue et langage, entre acquérir les formes et les structures correctes de la langue et utiliser cette langue pour apprendre et structurer ses connaissances.

Les pratiques langagières attendues à l'école représentent une des causes des inégalités scolaires car elles sont le reflet des inégalités de pratiques langagières en dehors de l'école. La nature de l'oral dans la classe suppose des modes de socialisation langagière que tous les élèves ne partagent pas.

5. Vers une didactique de l'oral

Malgré le rôle central de l'oral dans les apprentissages, le nombre de recherches en didactique qui lui sont consacrées sont peu nombreuses (Ropé, 1990) du fait de la complexité de cerner des objets de recherche. Nonnon propose trois niveaux de préoccupation que recouvre l'oral en contexte scolaire (Nonnon, 1999) :

- un premier niveau identitaire, relationnel et social à travers notamment les interactions verbales dans une communauté spécifique que représente la classe ;

- un second niveau qui met en avant le rôle dynamique de l'oral dans les apprentissages dans toutes les disciplines pour lequel l'oral est médiateur dans la construction des connaissances ;

- un troisième niveau pour lequel la question de l'oral renvoie à l'acquisition par les élèves de compétences langagières en situation de production et de réception. S'il s'agit du niveau pour lequel on peut spécifiquement parler de didactique de l'oral (Nonnon, 1999, p. 92), il n'en reste pas moins que les trois niveaux sont étroitement entremêlés en situation scolaire et qu'il est complexe pour les enseignants de les désintriquer.

C'est le constat que réalisent De Pietro et Wirthner à l'occasion d'une recherche sur les pratiques de plus de trois cents enseignants en Suisse Romande (De Pietro & Wirthner, 1998). Les chercheurs font état d'une confusion dans les représentations des enseignants et remarquent une grande diversité des pratiques témoignant d'un besoin de clarification du statut et des fonctions de l'oral. Ils cherchent à lever les ambiguïtés en caractérisant ce qui relève d'un enseignement possible. La question est donc de savoir si une didactique de l'oral peut exister (Dolz & Schneuwly, 1998/2016), autrement dit, est-ce que des contenus sont enseignables.

De ce point de vue-là, les recherches en didactique de l'oral prennent deux orientations que le numéro 39-40 de la revue *Enjeux* (1996-1997) intitulé « Vers la didactique de l'oral ? » expose. Ce dossier s'inscrit dans le débat de l'époque

concernant la définition d'un objet intégré versus un objet autonome de la didactique de l'oral (Schneuwly, 1997 p. 6).

5.1. Un oral intégré aux disciplines

Les débuts de la didactique du français sont visibles dans les travaux de l'équipe de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) au moment de la mise en place du Plan de Rénovation du français. Dans son analyse rétrospective, Barré-De-Miniac (1999) décrit trois moments phares des premiers travaux de l'équipe de recherche : une phase d'innovation contrôlée (essai de théorisation des hypothèses sociologique, linguistique, psychologique du point de vue des apprentissages), une phase de validation (recherche descriptive, enquête sur le terrain) et une phase d'analyse fine articulant théorisation et approche du terrain. Ces étapes mettent en lumière comment « l'art de la pédagogie » tend vers la didactique. En cela, la démarche utilisée montre une évolution de la réflexion autour des processus d'enseignement/apprentissage, vers des préoccupations de l'ordre des contenus de savoirs tout en innovant dans la méthodologie de recherche avec les débuts de la recherche-action d'inspiration piagétienne³⁸.

C'est tout l'enjeu des deux volets successifs de la recherche dans le cadre de l'INRP. Une première recherche-description nommée *L'oral dans la classe* (dite ORAL I)³⁹ de 1995 à 1998, s'est attachée à construire des outils d'analyse et d'observation de l'oral en classe. Une seconde recherche-innovation nommée *Enseigner l'oral dans la classe* (dite ORAL II)⁴⁰ en 2001 vise à produire des outils d'enseignement pour les enseignants de l'école primaire et des premières années du collège.

³⁸ Voir à ce propos le n°20 de la revue *Repères*, « Recherches-actions et didactique du français », 1999, qui rend hommage à Hélène Romian.

³⁹ Programme de recherche de 1995-1998 : « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire », *Recherche* n°30 328 (en abrégé : ORAL I), responsables : Catherine Le Cunff, IUFM de Créteil, Gilbert Turco, IUFM de Rennes et Michel Grandaty, IUFM de Toulouse.

⁴⁰ Programme de recherche de 1998-2001 : « Enseigner l'oral dans la classe : gestion des interactions verbales, discours, métadiscours et construction de savoirs à l'école primaire », *Recherche* n°30, 340 (en abrégé : ORAL II), responsables : Michel Grandaty et Claudine Garcia-Debanc, IUFM de Toulouse, et Sylvie Plane, IUFM de Poitiers.

Le premier volet de la recherche (ORAL I) présenté dans le numéro 17 de la revue *Repères* intitulé *L'oral pour apprendre* en 1998, aborde l'oral dans son rapport à la construction des savoirs, c'est-à-dire, dans la relation entre le langage et la pensée en construction. Elle a essentiellement une visée descriptive des compétences langagières orales, des discours, des métadiscours et des interactions verbales en situation d'apprentissage. Le second volet de la recherche (ORAL II) publiée dans le numéro 24/25 de la revue *Repères* en 2001/2002, abordent les mêmes objets⁴¹ en envisageant des modalités de mise en œuvre d'un enseignement en classe :

Dans le présent numéro, nous nous sommes placés du côté des problèmes d'enseignement de l'oral, de la construction de dispositifs pour travailler l'oral en classe, pour l'évaluer, pour former les enseignants à prendre l'oral comme objet d'enseignement et comme objectif explicite. (Garcia-Debanco et Delcambre, 2001 : 3)

Le rapport final des deux volets de la recherche montre la possibilité et l'intérêt d'un enseignement de l'oral de manière intégrée, à savoir un oral « intégré » aux disciplines et notamment les disciplines scientifiques :

L'équipe de recherche a choisi pour ce faire l'oral « transversal », tel qu'il « traverse » les apprentissages scolaires en général, un oral « intégré » aux disciplines, et singulièrement dans des séquences de Sciences et de Technologie. Il s'agit donc d'enseignement et d'apprentissages incidents de l'oral, l'objectif frontal étant d'ordre cognitif et non langagier. Le langagier est ici au service de la construction de savoirs scientifiques et technologiques⁴².

Ce bilan met en avant deux notions-clés pour organiser un enseignement de l'oral :

- la notion de conduite discursive qui, dans une situation d'interlocution spécifique, monogérée ou polygérée (Grandaty, 2001), permet de rendre compte

⁴¹ À savoir, « les échanges en classes sous toutes leurs formes, qui impliquent le maître et les élèves et les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissages par lesquels les savoirs disciplinaires se construisent ». (Grandaty et Turco, 2001)

⁴² Romian, H. Grandaty M. et Turco G. coord. (2001) : L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral. p. 276.

des constructions et des transformations des objets de discours tout au long des interactions (Nonnon, 2001) ;

- la notion de tâche discursive qui permet de situer l'activité des élèves par rapport aux discours, entre la tâche didactique initialement conçue et prévue par l'enseignant et la tâche effectuée par les élèves. Par exemple, ce n'est pas la même tâche langagière que d'élaborer une explication en sciences avec ou sans l'objet support de l'expérience (Grandaty, 1998). Cette notion présente l'avantage de faire varier les niveaux de difficulté dans les conduites discursives et de permettre ainsi la construction d'une programmation d'un enseignement.

Parallèlement aux équipes INRP et en collaboration avec elles, l'équipe de Suisse Romande privilégie une vision de l'oral par le biais d'une didactique des genres formels.

5.2. Une entrée par les genres oraux en Suisse Romande

Les recherches en psychologie de l'équipe genevoise définissent l'unité d'analyse centrale du fonctionnement humain comme étant celle de l'action, à laquelle ils font correspondre une unité d'analyse langagière la plus appropriée pour faire interagir le langage et l'action : le genre. Partant du constat que toute production verbale prend la forme d'un genre, l'équipe développe un enseignement de l'oral selon une conception plus objectivée et transmissible. La finalité étant à l'époque, de répondre à la demande du système scolaire, les chercheurs avaient pour objectif de savoir s'il était possible de développer « un enseignement autonome de l'oral, avec des objets de contenus clairement définis » (Schneuwly et al., 1996). À partir de genres publics, ils ont conçu des modélisations didactiques mettant en avant les dimensions enseignables de chacun des genres devenus des objets enseignables au service du développement des capacités langagières des apprenants. Ces modélisations s'inspirent de la diversité des pratiques sociales (Martinand, 1989) tout en privilégiant la prise de parole publique. Dans leur ouvrage de 1998, *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, l'équipe présente la modélisation didactique de quatre genres : l'interview radiophonique, l'exposé oral,

le débat régulé, la lecture à d'autres. Ces modalisations didactiques donnent lieu à l'élaboration d'une démarche d'enseignement de l'oral, la séquence didactique, bâtie sur le schéma d'une mise en situation, d'une évaluation diagnostique, d'ateliers formatifs modulables et d'une production finale (Dolz & Schneuwly, 1998). Plébiscité dans les classes, l'enseignement de l'oral à partir des genres formels répondait à des questions professionnelles.

La réflexion sur l'oral s'est donc cristallisée autour de ces deux pôles dont les intérêts sont complémentaires (Nonnon, 2016). Si Nonnon (2016) considère que ces deux pôles ont trouvé leur limite dans un certain formalisme pour les genres oraux, ou dans une dilution des objets d'apprentissage de l'oral du côté des pratiques intégrées, cette vision dichotomique sera dépassée par une vision dialectique rendant ces deux modélisations didactiques complémentaires (Grandaty & Dupont, 2010).

La description chronologique des prescriptions institutionnelles prenant en compte des préoccupations sociales, scolaires et didactiques, nous amène à devoir élucider les malentendus qui pèsent sur le sens que peut prendre le mot oral : de quoi parle-t-on quand on parle d'oral, de ce « non objet » ou de cet « OVMI⁴³ » (Halté, 2005) ?

Nous avons constaté qu'il était « protéiforme » dans les programmes : une tradition de l'élocution (liée au vocabulaire ou à la rédaction) et de la mémorisation, un « dialogue pédagogique » au service d'une communication libéralisatrice pour les élèves, un oral transversal surplombant toutes les autres disciplines, un vecteur essentiel pour apprendre ou encore, un objet spécifique à apprendre.

⁴³ Objet Verbal Mal identifié

Nous nous sommes également aperçus que ces différentes « formes » d’oral étaient liées à des enjeux. L’institution, contrainte de devoir faire face aux défis sociétaux auxquels elle est confrontée, est soumise à ce questionnement de manière récurrente et réursive. L’oral ressurgit à des moments clés de l’histoire de la scolarisation : durant l’alphabétisation des enfants plongés dans des modes de vie traditionnels des campagnes à la fin du dix-neuvième siècle, lors de la libération de la parole et de la mise en place du Plan de Rénovation du Français, au cours du long processus de massification de l’enseignement, dans les relances successives de l’éducation prioritaire.

Les descriptions fines de la nature de l’oral réalisées par les recherches en linguistique et en sociologie de l’éducation, apportent de nombreux savoirs sur le plan linguistique et discursif, sur le statut de l’oral et de ses différentes fonctions et usages ou encore, sur ses caractéristiques par rapport à l’écrit et par rapport à la norme. Mais ce n’est qu’à partir de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix que s’opère une centration sur la délimitation de contenus enseignables. L’oral recouvrant tant d’objets (Hassan, 2012), il est question de distinguer ceux possiblement enseignables et formalisables.

Chapitre 2

L'oral enseignable au vingt-et-unième siècle

Un discours s'opère sur l'enseignement de l'oral durant quarante ans (Nonnon, 2016) et la didactique de l'oral investit ce champ à côté des nombreuses recherches qui portent sur la didactique de l'écrit (Gadet et al., 1998). Il n'en demeure pas moins des résistances internes aux différents acteurs de ce champ⁴⁴ sur la possibilité d'enseigner l'oral. On peut d'ailleurs observer dans une revue de littérature de trente ans de didactique de l'oral, que les titres des articles scientifiques qui abordent cette thématique sont souvent sous des formes exclamatives ou interrogatives, ce qui semble exprimer un doute sur la légitimité de l'existence d'un sous-domaine « oral » dans la configuration de la discipline français⁴⁵. Ils interrogent l'enseignabilité même de l'oral, comme si les questions épistémologiques de cette didactique ne parvenaient pas à stabiliser des savoirs. Le mot « oral » apparaît en effet tardivement dans le contenu des programmes officiels (Cadet & Pégaz Paquet, 2016), mais sur un terrain non vierge comme nous avons pu le découvrir dans le premier chapitre.

Ce second chapitre vise à montrer la place accordée à l'oral bien plus marquée dans les prescriptions institutionnelles françaises, notamment dans celles datant de 2002. Après une parenthèse en 2008 marquant une nouvelle éclipse (Nonnon, 2016), l'enseignement de l'oral prend place dans les programmes de 2015 où y figure un sous-domaine « langage oral » aux côtés des autres sous-domaines du français. Une avancée dans la formalisation des objets d'enseignement s'incarne dans le genre oral, unité d'enseignement plébiscitée par les travaux de l'ensemble des pays francophones. La didactisation d'opérations langagières au service de

⁴⁴ Si l'on se réfère à la définition des champs de P. Bourdieu, « le champ est un espace social où des acteurs sont en concurrence avec d'autres acteurs pour le contrôle des biens rares » *Réponses* 1992, pp. 73-75., on peut se figurer la richesse des interactions dans le champ de la didactique de l'oral...

⁴⁵ *Et l'oral alors ?* (1985) *L'oral s'enseigne !* (1996), *Vers une didactique de l'oral ?* (1997), *Enseigner l'oral ?* (2001), et sa suite *Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?* (2016), *la didactique de l'oral, d'un chantier à l'autre ?* (2012) ...

l'enseignement de l'oral et de l'enseignement dans d'autres disciplines s'impose plus particulièrement en France.

1. Les programmes de 2002 dans la continuité des travaux en didactique de l'oral

Dans les programmes de 2002⁴⁶, la discipline « français » n'est plus nommée, mais est intégrée dans « la maîtrise du langage et de la langue française » devenue centrale puisqu'il s'agit du premier pôle organisateur de ces programmes. Cette désignation insiste sur la distinction entre la langue et le langage et suppose des apprentissages systématisés sur la formulation. Au cycle 3, elle est envisagée dans sa dimension transversale. Chaque discipline scolaire est l'occasion de développer les compétences langagières et est abordée selon le triptyque parler - lire - écrire. Ainsi, pour chaque discipline, les enseignants peuvent organiser leur enseignement en s'aidant du tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire.

L'autre pôle organisateur constitué par l'éducation civique s'applique à un oral pédagogique. Il fait la part belle au genre oral du débat avec notamment la préconisation des trente minutes hebdomadaires de débat réglé consacré à la vie collective. On compte, pour le cycle 3, vingt-huit occurrences du terme « débat » (quinze pour l'éducation civique, sept pour la littérature, six partagées entre les mathématiques, les sciences ou l'histoire).

On retrouve dans ces instructions les notions-clés des différentes orientations des recherches en didactiques : des conduites discursives (décrire, raconter, expliquer, argumenter)⁴⁷, des tâches discursives⁴⁸ et la notion de genre à travers la représentation importante du débat dans plusieurs disciplines.

⁴⁶ Arrêté du 25 janvier 2002 - Journal Officiel du 10 février 2002 - Programmes d'enseignement de l'école primaire.

⁴⁷ On compte dans les programmes des cycles 2 et 3 : *décrire*, 29 occurrences, *raconter* ; 9 occurrences ; *expliquer* 7 occurrences ; *argumenter*, 1 occurrence.

⁴⁸ Il est question par exemple d'« argumenter à propos de la validité d'une solution en mathématiques ».

La volonté d'accompagner les équipes des écoles dans la mise en œuvre de ces programmes se traduit par la publication de documents d'accompagnement et d'application dans toutes les disciplines, qui viennent apporter éclairages théoriques et pistes d'exploitation en classe. La forme n'est pas sans rappeler ce qu'on pouvait trouver dans la brochure de 1992, *La maîtrise de la langue à l'école*.

En cohérence avec les travaux en didactique de l'oral, ces programmes réunissent les trois enjeux de l'oral à l'école (Nonnon, 1999) : un oral dans les situations de communication pour réguler la vie de la classe, un oral pour apprendre et un oral à apprendre.

Les changements de politique après 2002 vont venir contrarier la pérennité de ces programmes qui font place à de nouvelles instructions vidées des contenus de l'oral.

2. Une nouvelle parenthèse pour l'oral dans les programmes de 2008

L'ouverture en France d'un grand débat national sur l'avenir de l'école⁴⁹ initié en 2004 par le ministre Luc Ferry, conduira au rapport Thélot à l'origine d'une nouvelle loi d'orientation un an plus tard.

Ainsi en 2005, le ministre François Fillon présente la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école⁵⁰. L'article 9 de cette loi arrête le principe de l'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables en précisant que :

La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 – article 9)

⁴⁹ L'objectif affiché par le gouvernement était de parvenir à un consensus pour réformer une institution en crise, régulièrement mise en cause, par les enseignants, les élèves ou leurs parents.

⁵⁰ Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

Le décret établissant ce socle commun de connaissances et de compétences⁵¹ est publié au Journal Officiel l'année suivante. Le socle s'organise en sept compétences dont la maîtrise de la langue française :

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. (BO n°29 du 20 juillet 2006)

Si on retrouve l'idée que la maîtrise de la langue traverse toutes les disciplines, la référence au langage disparaît dans l'intitulé de cette compétence. L'accès à « une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit » pour tous les élèves est l'objectif affiché. L'expression orale devient une capacité déclinée indifféremment dans des situations d'oral public, d'interactions, de mémorisation de textes ou de reformulation.

Les programmes de 2002 infléchis en 2007 sous le ministère de Robien sont définitivement abandonnés et remplacés par les programmes de 2008⁵² dont la rédaction se trouve simplifiée. Ils prennent la forme d'une liste de notions à enseigner pour chaque cycle, déclinées en progressions annuelles. Le programme de français est recentré autour de l'étude de la langue et si l'oral ne disparaît pas totalement, on n'y retrouve pas la trace des travaux en didactique de l'oral. Dans les instructions officielles de 2008, l'oral est réduit aux enjeux d'expression et de communication, et les apprentissages sont résumés à l'acquisition de techniques ne faisant nullement mention des travaux des didacticiens. Les autres enjeux du langage, ne sont pas évoqués alors que les sociolinguistes rappellent que ce sont bien les usages seconds ou littératisés du langage, « qui permettent de reconfigurer une expérience, de la décontextualiser pour la construire en savoir » (Bautier, 2014)⁵³.

⁵¹ BO n°29 du 20 juillet 2006.

⁵² BO hors-série n°3 du 19 juin 2008.

⁵³ Contribution à la réflexion sur les nouveaux programmes du cycle 2 et du cycle 3 de l'école primaire – Conseil supérieur des programmes, 2014, p. 6.

3. Un consensus sur la nécessité d'enseigner l'oral

Une nouvelle majorité arrive au pouvoir avec les élections présidentielles de 2012. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République est adoptée le 8 juillet 2013⁵⁴ sous le ministère de Vincent Peillon. Elle met en place un conseil supérieur des programmes (CSP), réunissant des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société. Ce CSP formule des propositions et donne des avis qui aboutissent à un nouveau socle commun et des nouveaux programmes articulés avec celui-ci. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵⁵ entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire de septembre 2016. Il est composé de cinq domaines qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire⁵⁶ : « les langages pour penser et communiquer », « les méthodes et outils pour apprendre », « la formation de la personne et du citoyen », « les systèmes naturels et les systèmes techniques », « les représentations du monde et l'activité humaine ».

3.1. Un sous-domaine « langage oral » dans les programmes de 2015

Les programmes de 2015⁵⁷, déclinés en 248 pages, envisagent une progression pour les trois cycles de la scolarité obligatoire. Ils sont organisés de la même manière pour chaque cycle et adossés au socle commun. Le continuum école-collège est conforté avec un cycle de consolidation⁵⁸ (cycle 3) qui regroupe désormais les deux années du cours moyen et la classe de sixième.

⁵⁴ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁵⁵ BOEN n°17 du 23 avril 2015.

⁵⁶ Depuis 1959, en France, la scolarité obligatoire concerne les élèves de 6 à 16 ans. Elle concernera les élèves de 3 à 16 ans après la promulgation de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, sous le Ministère Blanquer.

⁵⁷ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015

⁵⁸ Le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 organise la scolarité de l'école maternelle à la fin du collège en quatre cycles pédagogiques successifs : le cycle 1, cycle des apprentissages premiers correspondant aux trois niveaux de l'école maternelle ; le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, regroupant le CP, le CE1 et le CE2, le cycle 3, cycle de consolidation et le cycle 4, cycle des approfondissements,

La nécessité d’enseigner l’oral est manifeste dans ces programmes de 2015. Ils donnent une large place au langage oral dans les enseignements du Français au cycle 3, « dans la continuité et en interaction avec le développement de la lecture et de l’écriture » (I.O. 2015, p. 61). Le sous-domaine du langage oral y apparaît explicitement, à l’instar des autres sous-domaines : « Lecture et compréhension de l’écrit », distingué lui-même de « Culture littéraire et artistique », d’« Écriture » et d’ « Étude de la langue ».

Les instructions officielles de 2015, posent comme objectif la maîtrise de la langue française à partir des trois champs de l’activité langagière : le langage oral, la lecture et l’écriture. Ces trois sous-domaines sont mis sur un pied d’égalité et l’oral y est appréhendé sous la forme de connaissances à acquérir et de compétences à développer. Ces compétences sont organisées autour de quatre dimensions :

- des compétences liées aux compétences langagières de réception ;
- des compétences liées aux compétences langagières en production ;
- des compétences liées aux interactions en situation régulée ;
- des compétences liées à la langue élaborée et à sa dimension critique.

Les programmes insistent sur la régularité et les fréquences des activités orales pour construire des compétences dans ce domaine. Ils clarifient également la mise en œuvre d’un enseignement explicite pouvant être évalué :

Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par le professeur. (I.O. 2015, p. 61)

Ils montrent que les activités langagières sont constitutives de toutes les séances d’apprentissages :

Ces activités prennent place dans des séances d’apprentissages qui n’ont pas nécessairement pour finalité première l’apprentissage de l’oral mais permettent aux élèves d’exercer les compétences acquises ou en cours d’acquisition. (I.O. 2015, p. 61)

correspondant aux trois dernières années du collège. (Bulletin officiel du 5 septembre 2013, fixant la nouvelle organisation des cycles d’enseignement à l’école primaire et au collège).

Ils distinguent enfin explicitement un enseignement de l'oral isolé comme objet d'apprentissage :

Ces activités orales prennent place dans des séances de construction et d'entraînement spécifique mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orale. (I.O. 2015, p. 61)

L'appui sur les genres oraux est encouragé. Le débat occupe une place de choix avec dix-sept occurrences dans les seuls programmes du cycle 3. L'exposé, l'interview (réelles ou fictives), la lecture à d'autres (nommément « lecture à haute voix » et « mise en voix des textes littéraires » avec un enjeu pragmatique) et le compte-rendu y sont cités.

Au cours de la même période, la refondation de l'éducation prioritaire est engagée et un référentiel⁵⁹ est instauré. Il établit six priorités. La première d'entre elle vise à « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et à enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ».

L'institution remet au centre des priorités l'oral avec une volonté affichée d'implanter son enseignement dans les classes. Pour ce faire, des documents afférents complètent les prescriptions.

3.2. Des programmes couplés à des ressources pour une mise en œuvre dans les classes

Dans leur présentation, ces programmes renouent avec la forme de rédaction retenue pour la brochure de 1992, *La Maîtrise de la langue à l'école*. Ils sont proposés sous forme de tableaux qui mettent en regard des compétences et connaissances à construire, des exemples de situations, d'activités et d'outils.

⁵⁹ <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

En plus de cette préoccupation, le site Éduscol⁶⁰ met à la disposition des enseignants de nombreuses ressources d'accompagnement⁶¹ pédagogiques et didactiques, ou encore des apports scientifiques pour les aider à s'approprier l'entrée "langage oral" et à mettre en place des activités et des situations d'oral dans les classes. Ces ressources référencées en sept entrées différentes - « L'oral au cycle 3 : enjeux et problématiques » ; « Faire évoluer les pratiques ordinaires de l'oral » ; « Écouter pour comprendre à l'oral » ; « S'exprimer à l'oral » ; « L'oral d'élaboration » ; « L'oral dans les disciplines » ; « Évaluation de l'oral » - se déclinent sous la forme d'articles, d'interviews filmées de chercheurs, d'extraits de conférence, ou encore de capsules audios. Les enseignants peuvent également consulter des documents qui renvoient à des exemples de mise en œuvre en classe.

La volonté institutionnelle d'implémenter ce sous-domaine est manifeste. Dans cet objectif, elle s'appuie sur les recherches en sociolinguistique dont les résultats font écho à la nécessité d'enseigner l'oral.

3.3. Lutter contre les inégalités scolaires

Les recherches en sociologie du langage réaffirment les inégalités scolaires et sociales liées aux usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires. Dans le rapport aux mots, aux livres se joue le ressort fondamental des inégalités dès l'enfance (Lahire, 2019)⁶². Ces inégalités se creusent à l'école pour les élèves dont le rapport au langage ne leur permet pas d'entrer dans les apprentissages scolaires qui impliquent un rapport au monde du questionnement et de la compréhension et non celui de la seule expérience (Bautier, 2016). Ces attendus implicites de l'école entraînent des différenciations passives pour les élèves qui ne sont pas dans une connivence avec le langage de l'école (Bautier & Rayou, 2017).

⁶⁰ <https://eduscol.education.fr/226/francais-cycle-3-le-langage-oral>

⁶¹ On trouvera en annexe 1 un inventaire de l'ensemble de ces ressources.

⁶² Dans l'ouvrage de 2019, *Enfance de classe, de l'inégalité parmi les enfants*, Bernard Lahire et dix-sept chercheurs associés, présentent une étude de 35 cas d'élèves de grande section de maternelle avant leur entrée à l'école primaire.

L'enseignement de l'oral à l'école doit permettre aux élèves d'acquérir des conduites discursives transformatrices et non d'être « seulement » capables d'effectuer des tâches à l'oral avec un « déjà là » de leur oralité spontanée, car dès la maternelle, les usages du langage par les élèves sont très différents. Il s'agit donc d'enseigner et de faire apprendre des façons d'être au langage et au monde qui participent profondément de la construction et de la socialisation des sujets et non seulement d'enseigner des objets de l'oral (genres discursifs, formes linguistiques...). Même si ceux-là sont importants, ils ne sont pas suffisants s'ils se réduisent à l'acquisition de techniques (Bautier, 2016).

3.4. Un consensus de la recherche

Les savoirs sur l'oral en tant qu'« objets d'enseignement*⁶³ » se développent particulièrement dans cette première décennie du vingt-et-unième siècle, en particulier pour devenir des objets de la didactique du français. On prendra ici pour exemple les numéros de la revue *Pratiques* ou ceux de la revue *Repères* qui sont consacrés à l'oral à enseigner qu'il s'agisse des usages non scolaires mais spécifiques de l'oral, des différences entre l'oral et l'écrit, des usages de l'oral en classe (les interactions enseignants-élèves, élèves-élèves), des tâches discursives et des conduites discursives, de l'oral pour apprendre (construction des objets de savoir, des problématisations, des caractéristiques des conduites de réflexivité...)⁶⁴.

Des possibilités d'enseignement sont offertes : des usages spécifiques de l'oral (le débat, l'interview), l'oral pour apprendre (la problématisation, l'hypothèse, le raisonnement scientifique...), la communication en public d'expériences ou d'opinions... Ces différentes dimensions de la scolarisation de l'oral ne sont pas à opposer et chacune a son intérêt dans la classe. De nombreux travaux s'instaurent

⁶³ Tous les mots ou groupes de mots signalés par une astérisque en exposant* sont explicités ou redéfinis dans le glossaire situé à la fin de la thèse.

⁶⁴ « Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels ». *Repères* n°43, 2011 ; « L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ? » *Repères* n°56, 2016 ; « Interactions et corpus oraux ». *Pratiques* n°147-148, 2010 ; « Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène ». *Pratiques* n°177-178, 2018 ; « oralité, littérature ». *Pratiques* n°184-185, 2019.

en didactique de l'oral dans les pays francophones et des propositions de modélisations didactiques autour du genre donnent lieu à des dispositifs pour apprendre l'oral : la séquence didactique (Dolz & Schneuwly, 1998), les ateliers formatifs (Lafontaine, et al., 2011 ; Lafontaine, et al., 2016), le dispositif de réoralisations *Itinéraires* (Colognesi, et al., 2020), le genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016).

4. Les genres oraux : des dispositifs pour apprendre⁶⁵

Nous rappelons que, dans le cadre des programmes scolaires de cycle 3, plusieurs genres oraux sont cités : le jeu de rôle, l'exposé, le débat, l'interview, le compte-rendu, le racontage, le jeu théâtral, l'échange... Ces genres dans le cadre scolaire, constituent *a priori* un point de référence que les enseignants et les élèves sont susceptibles de connaître puisqu'ils peuvent être nommés sans être explicités. Ces genres « scolaires » sont le plus souvent en étroite relation avec des genres extrascolaires (Dupont & Dolz 2020). Ils subissent des transformations lorsqu'ils sont transposés à l'école. C'est le cas des genres formels qui renvoient à des situations et à des conventions. Le modèle didactique suisse montre les possibilités de communication à travers quatre genres - l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la lecture à d'autres – et en font des objets aux dimensions enseignables en appui sur l'élaboration d'une séquence didactique.

4.1. Le modèle suisse : évolution des travaux de recherche sur la séquence didactique

Le dispositif « séquence didactique » (SD) dans la perspective d'un enseignement autonome de l'oral, s'est diffusé dans les travaux francophones et a conservé une forme de pérennité d'un point de vue des pratiques. Même si les résultats sont positifs selon une enquête qui a impliqué cinq cent enseignants (de Pietro et al., 2009), l'équipe suisse fait apparaître les principales limites de la

⁶⁵ Dupont & Dolz, 2020.

séquence didactique : le caractère chronophage des contenus de la séquence, l'absence de continuité de la proposition dans le parcours scolaire mais également de lignes de force pour définir une progression des apprentissages ou enfin, une centration sur les compétences de production au détriment des compétences de compréhension ou d'écoute (Dolz & Silva-Hardmeyer, 2020).

Afin d'éprouver la robustesse de ce modèle qui avait, au début de sa conception, une visée pragmatique, les chercheurs suisses montrent l'intérêt méthodologique de nouvelles ingénieries de recherche qui prennent en compte les travaux en psycholinguistique, les pratiques ordinaires des enseignants, et la possibilité de moduler les propositions didactiques dans un processus collaboratif avec les acteurs de terrain. En cela, la mise en parallèle avec d'autres recherches et d'autres propositions didactiques permet de mettre en évidence les aspects positifs et inspirants de la séquence didactique pour ces nouveaux travaux mais permet également d'en reconnaître les limites.

C'est l'enjeu des travaux plus récents au Québec de Sénéchal, qui, dans le cadre d'une recherche collaborative (Desgagné, 2007), teste de manière empirique les genres de l'exposé et de la discussion critique afin de repérer et de pallier les résistances observées dans les pratiques des enseignants (Sénéchal, 2016, 2020). Dans cette recherche doctorale, la mise en œuvre du modèle de la SD inclut les ateliers formatifs des chercheurs québécois (Dumais & Messier, 2016) que nous présentons en suivant.

4.2. Les ateliers formatifs au Québec

Le dispositif pour structurer l'enseignement de l'oral est le modèle didactique de la production orale de Lafontaine expérimenté au Québec, en classe de français langue maternelle au secondaire⁶⁶ (Lafontaine et al., 2011, 2016). Il est structuré en quatre points. L'activité d'oral planifiée (1) est régie par une intention et une situation de communication (2) intégrant différentes activités langagières (3). Cette activité

⁶⁶ Élèves de 12 à 17 ans.

d'oral est au centre d'un dispositif bâti autour d'un scénario hérité du modèle suisse (4) : une production initiale, des ateliers formatifs et une production finale.

Dumais enrichit ce modèle en proposant une chronologie des activités dans chacun des ateliers et propose des dispositifs de travail en six étapes (Dumais et al., 2015). Les enseignants peuvent élaborer des projets d'oral sous la forme de situations d'apprentissages et d'évaluation (SAE).

Le modèle proposé se démarque de la séquence didactique par l'ajout des paramètres de la situation de communication, le complément d'activités d'écoute, la précision du rôle des ateliers de travail et l'approche réflexive des élèves permise par la présence d'outils d'évaluation. Enfin, ce modèle conçu au départ pour le secondaire montre sa transposition au primaire (Lafontaine et al., 2016).

Les outils d'évaluation permettent aux élèves de s'autoévaluer et de réaliser des rétroactions à leurs pairs pendant et après les productions orales. Ils induisent des tâches réflexives qui sont également au centre du dispositif *Itinéraires* déployé en Belgique francophone.

4.3. Des réoralisations possibles dans le dispositif *Itinéraires*.

Le dispositif *Itinéraires* apparaît comme une complexification des étapes de la séquence didactique – de la mise en projet à la diffusion et à l'évaluation du « chef d'œuvre » (Colognesi & Hanin, 2020 pp. 37-38) - par le transfert à l'oral d'une ingénierie conçue initialement pour l'écrit, le processus de réécriture (Colognesi et al., 2020). Partant du principe que les genres publics transposés à l'école pour un enseignement s'inscrivent dans la catégorie des genres seconds c'est-à-dire, non directement liés à l'action, ils peuvent faire l'objet d'un travail préalable à leur réalisation. Ainsi, la transposition d'un dispositif didactique destiné à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture permet d'envisager le développement de compétences orales par un processus de *réoralisations* (Colognesi & Dolz, 2017) dans une optique d'amélioration de la production orale et de développement d'une posture réflexive vis-à-vis de celle-ci. Au cours de ces différentes versions de l'oral pour aboutir à une version finalisée, les élèves bénéficient d'un étayage de

l'enseignant et de temps d'interactions avec leurs pairs ainsi que de temps réflexifs et de temps de métacognition.

4.4. La prise en charge du contenu thématique dans le genre scolaire disciplinaire

Le genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2011, 2016) permet de fournir aux enseignants des repères pour enseigner l'oral et donne une utilité et un sens aux apprentissages oraux des élèves. Il ne s'agit pas de dresser une liste de genres à enseigner dans chaque discipline car cette liste ne pourrait jamais être complète⁶⁷ au regard de la place que les genres prennent dans toutes les disciplines des programmes français de 2015 (exemple : des débats réglés en enseignement moral et civique, des débats interprétatifs en littérature...)⁶⁸. Il s'agit plutôt de paramétrer de manière souple des activités d'oral pour les adapter à des situations concrètes en fonction des enseignements et des projets de classe (Dupont, 2016, p. 16). Dans cette perspective, le genre oral n'a pas une seule forme qui serait figée mais est sans cesse reconfiguré au gré des situations de classe et des objets auxquels il se réfère.

4.5. Des genres scolaires professionnels

D'autres genres oraux sont présents à l'école. Il s'agit au départ de situations d'interactions relevant de gestes professionnels qui se sont cristallisés sous forme de démarches didactiques disciplinaires comme celle de la lecture découverte en maternelle et en classe de CP, de la reformulation (Jaubert & Rebière, 2001), de la dictée à l'adulte... Ce sont des genres scolaires professionnels avec des critères de généralité, reconnus par les enseignants comme des pratiques professionnelles et par les élèves comme des activités scolaires (Dupont & Dolz, 2020). Les situations dans lesquelles sont mis en scène des genres scolaires professionnels peuvent être le lieu

⁶⁷ Chartrand *et al.* en 2015, caractérisent 50 genres pour développer les compétences langagières en français sans clore la liste...

⁶⁸ 83 occurrences du mots débat dans les programmes de 2015 dans tous les cycles de l'école primaire et dans toutes les disciplines.

de mise en œuvre de gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange et al., 2018).

Nous avons rappelé dans ce chapitre que l’oral, sous-domaine du français s’autonomisant peu à peu à partir de 2002, voit s’ouvrir des pistes didactiques légitimant son enseignement (Nonnon, 2011). Ces évolutions institutionnelles sont dues en grande partie aux avancées didactiques de ces trente dernières années.

Nous avons également évoqué et décrit de manière succincte, des propositions de contenus oraux enseignables et déclinables en termes d’objets d’apprentissage dans les différents pays de langue française : les genres oraux, qu’ils soient scolaires, scolarisés, disciplinaires, professionnels, sont considérés comme un vecteur central des apprentissages langagiers et marquent la didactique de l’oral en ce début de vingt-et-unième siècle.

Ce qui réunit l’ensemble des propositions, c’est un consensus partagé par l’institution et les recherches en sociolinguistique, sur le fait que les pratiques orales conditionnent l’acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation de réception ou de production. C’est bien la construction de savoirs langagiers et disciplinaires qui est visée dans des séquences conçues *a priori*, identifiées dans l’emploi du temps, et fortement finalisées par les enjeux d’une prise de parole publique.

Pourtant, il subsiste de plus ou moins grandes résistances à l’implémentation de séquences spécifiques dans les classes (Colognesi, et al., 2022 ; Colognesi et Deschepper, 2019a ; Nonnon, 2016 ; Sénéchal, 2017). Autrement dit, malgré trente-

cinq ans de nombreuses recherches en didactique de l'oral, on constate que les travaux de la recherche ne se diffusent pas suffisamment dans les pratiques.

Il s'agit de soulever des questions de légitimité, de pertinence, de cohérence et de faisabilité de cet enseignement. La légitimité renvoie au consentement du point de vue du groupe social, de l'institution, des enseignants et de la communauté de recherche. La pertinence et la cohérence sont à mettre en lien avec les modélisations théoriques et les propositions didactiques qui sont faites. La faisabilité interroge la transposition des savoirs savants (ou pratiques sociales) en savoirs à enseigner, et sonde également la mise en œuvre de dispositifs adéquats. Ces questions sont centrales pour notre problématique qui fera l'objet de la partie suivante.

Partie 2.

De questions professionnelles à des questions de recherche

Chapitre 1. Neuf questions encore vives pour enseigner l'oral

Chapitre 2. De l'épistémologie du concept de genre à l'outil *designé*

Chapitre 3. L'implication des acteurs dans les projets de recherche

Questions de recherche

« Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres de discours*. »

(Bakhtine, 1979/1984, p. 293)

Enraciner l'enseignement explicite de l'oral dans les pratiques de cycle 3 : pourquoi ? Comment ?

Nous avons dans un premier temps montré que, malgré son histoire à éclipses, l'enseignement de l'oral et la formalisation de ses divers contenus d'enseignement*, prennent toute leur place dans les préoccupations institutionnelles et plus particulièrement, dans les prescriptions de l'enseigner explicitement à partir des programmes français de 2015. Cette préoccupation est étroitement liée aux travaux en didactique de l'oral qui prennent leur plein essor dès la fin des années quatre-vingt-dix. Ils dessinent les contours d'un oral qui apparaît clairement enseignable, légitimé par un large consensus de l'institution, des recherches en didactique ou en sociolinguistique et des praticiens. Mais qu'en est-il de l'ancrage effectif de son enseignement dans les pratiques ordinaires ?

Pour aborder cette question, nous prendrons tout d'abord en considération les freins inhérents à l'enracinement de cet enseignement au sein des classes notamment à l'école élémentaire⁶⁹. Quelles sont les questions pédagogiques et didactiques qui restent « vives » et qui empêchent de développer pleinement un enseignement de l'oral dans les classes ? Le premier chapitre de cette partie vise à exposer ces questions qui constituent des points de repère pour l'élaboration d'une nouvelle proposition didactique à partir de l'unité discursive du genre et de sa formalisation, constitutive de notre recherche.

À la suite des premiers travaux de didactisation des genres oraux (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2001), nous reprenons à notre compte la transposition de la notion d'outil à la sphère de l'activité psychique et soulignons sa dimension sémiotique afin de générer des outils didactiques à partir du genre oral. Notre étude a été orientée par la modélisation du genre scolaire disciplinaire (Dupont & Panissal, 2015 ; Dupont, 2011, 2016, 2019) qui intègre aux premiers modèles formels une

⁶⁹ En effet, en dehors de l'école maternelle et de l'éducation spécialisée la mention « langage oral » (sous une dénomination ou une autre) n'apparaît guère dans les emplois du temps de classe.

dimension disciplinaire qui permet une thématique des échanges et la construction d'une culture commune au groupe classe. Le modèle du genre scolaire disciplinaire offre des possibilités d'incarner une multitude de genres selon les disciplines scolaires. Dans sa dimension d'outil, nous proposons de le *designer*, à savoir de le paramétrer pour des usages ciblés d'enseignement et d'apprentissage spécifique en langage oral.

Notre proposition d'un nouveau type de séquence didactique s'appuie sur l'approche épistémologique du concept de genre pour déployer ses possibles en didactique, notamment dans sa dimension d'outil *designé*, incarné par le modèle du genre scolaire disciplinaire. Nous développons l'ancrage théorique de notre proposition dans le deuxième chapitre.

Par ailleurs, nous considérons que la conception, l'exploration ou l'expérimentation de nouvelles propositions ne peut plus se faire en négligeant les acteurs. Le troisième chapitre met en lumière l'importance accordée aux recherches collaboratives et à la visée praxéologique des recherches en didactique, pour mettre au jour les problématiques qui émergent durant l'implémentation de l'ingénierie d'une séquence. Ainsi, nous avons projeté la mise en œuvre d'une recherche collaborative orientée par la conception (RoC) (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) afin de *designer* l'outil genre et de le mettre en scène dans un dispositif qui a été implémenté dans des classes ordinaires avec une perspective longitudinale. Nous clôturons cette partie 2 par nos questions de recherche portant sur la viabilité* de la proposition didactique tant du point de vue des enseignants que de celui des élèves.

Notre objet de recherche dans cette étude empirique est d'interroger la viabilité en contexte de l'outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire et de son dispositif dans le cadre de leur implémentation dans le contexte scolaire de classes de cycle 3.

Chapitre 1

Neuf questions encore vives pour enseigner l'oral

À l'instar de la revue *Questions vives, recherches en éducation*, nous entendons les questions vives*⁷⁰ comme « des questions vivement débattues dans la communauté scientifique ». Nous considérons qu'il est sans cesse utile, au sujet de l'enseignement de l'oral, « de questionner de manière exploratoire les certitudes, les consensus, les problématiques reconnues, les savoirs acquis, comme le sens commun qui les supporte⁷¹ ». Nonnon évoque en 2011 la notion de « questions vives » quand elle relate l'histoire de la didactique de l'oral qui cristallise les tensions qui traversent la didactique du français (Nonnon, 2011).

Les questions vives que nous avons cernées concernant l'enseignement de l'oral sont au cœur des débats en didactique de l'oral et plus largement en didactique du français. Les interrogations adressées aux chercheurs concernent par exemple l'organisation de cet enseignement, la progression, l'évaluation, l'articulation des dimensions pédagogiques et didactiques de l'oral, les caractéristiques des différents contextes, la formation des enseignants... (De Pietro et al., 2017; Dupont, 2020; Grandaty & Lafontaine, 2017). En s'appuyant sur notre revue de littérature réalisée en première partie, nous en avons identifié neuf principales. Il ne s'agit pas ici de viser l'exhaustivité mais d'intégrer dans la réflexion sur la conception de notre ingénierie des problématiques éducatives auxquelles sont confrontés tous les enseignants.

⁷⁰ Nous rappelons que tous les mots ou groupes de mots signalés par une astérisque en exposant* sont explicités dans le glossaire situé à la fin de la thèse.

⁷¹ <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/questionsvives/>

1. Poser les questions vives concernant l'enseignement de l'oral

Nous développons neuf questions vives concernant l'enseignement de l'oral. La première invite à s'interroger sur le bagage langagier nécessaire à un élève tout au long de son parcours scolaire et universitaire. Cela nécessite dans une deuxième question, de délimiter des enjeux de l'enseignement de l'oral à chaque étape du parcours scolaire de l'élève et d'interroger les liens de cet enseignement avec les pratiques sociales sur lesquelles il peut s'appuyer. Une troisième question concerne le rapport hybride entre l'oral et l'écrit qui sont à envisager dans une dialectique, l'un et l'autre présents et structurants dans toutes les activités langagières à l'école. Le rapport entre écrit et oral remet au jour la question de la norme et de ses variations, notamment dans le cadre des épreuves certificatives tout au long du cursus scolaire et universitaire. Ceci nous invite dans une cinquième question à évoquer l'évaluation de l'oral qui demeure difficile pour les professionnels du fait de la contrainte de cibler les objets à évaluer et de concevoir les moyens pour le faire. Dans un sixième point, nous étudions la question de la programmation des activités d'oral et de leur inscription dans l'emploi du temps de la classe rendue complexe par l'obstacle de distinguer des usages quotidiens de l'oral, des contenus de l'oral qui s'enseignent. Une fois des contenus clairement identifiés et identifiables, une septième question fait état du problème de leur ajustement à la progression des apprentissages réalisés en classe. Il s'agit alors, dans une huitième question, de relever des empêchements à la diffusion des propositions didactiques existantes pour enseigner l'oral dans la culture professionnelle des enseignants. Il serait enfin incomplet d'évoquer les questions vives de l'enseignement de l'oral si nous ne prenions pas en compte les acteurs principalement concernés par les apprentissages, à savoir les élèves, pour qui l'oral doit avant tout être rendu apprenable et visible en tant que sous-domaine du français.

1.1. Construire un parcours d'apprentissage des élèves de l'école à l'université

Construire un parcours d'apprentissage des élèves de l'école maternelle à l'université amène à désuniformiser ce que recouvre l'oral et à considérer des besoins

et des usages spécifiques à différents moments de la scolarité. Cette continuité des apprentissages invite à s'interroger sur une base commune du bagage langagier à donner à toutes les populations à chaque étape de leur cursus scolaire universitaire et, en ce sens, convoque et induit une réflexion dans le champ de la littératie.

Des débats récents dans les revues scientifiques françaises redessinent les contours de la littératie en envisageant un continuum de développement des compétences sur une temporalité longue. C'est le cas de la livraison de 2015 de la revue *Le français aujourd'hui*⁷², qui propose de faire un point sur la notion de littératie telle qu'elle est abordée dans le système scolaire et d'analyser ce qu'elle recouvre de l'école maternelle à l'université. La littératie y est abordée selon le point de vue des apprentissages des élèves et selon celui de l'enseignement par l'analyse des pratiques des enseignants (Alamargot, 2015). Bien que soient exposés les risques d'un concept générique dans la postface d'Alamargot (2015, p. 117), les études présentées se cantonnent à la lecture et à l'écriture et ne mentionnent guère les activités orales.

Sans vouloir aborder ici plus en détail les multiples définitions de la littératie, tâche difficile voire impossible, notons, comme l'exemple précédent le montre encore, la particularité française de définitions scriptocentrées qui limitent les recherches sur les interactions entre l'oral et l'écrit⁷³. Pour Dupont (2021), convoquer le champ de la littératie en didactique du français, c'est ouvrir un « nouvel espace conceptuel » qui offre des perspectives de recherche inédites et originales. Outre les apports sur l'écrit et les pratiques de l'écrit, ce nouvel espace invite à prendre en compte la place de l'oral et de ses relations avec l'écrit et donc « d'étendre le champ de la littératie à l'ensemble du continuum des pratiques langagières » (Dupont, 2021, p. 10).

⁷² <https://www-cairn-info.gorgone.univ-toulouse.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3.htm>

⁷³ Voir Pascal Dupont, « La migration du champ de la littératie en didactique du français : un nouvel espace conceptuel ? », *Pratiques* [En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 07 septembre 2021. Juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/9799> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.9799>

Cette approche redessine les contours de la discipline français et met en relief la porosité entre les sous-domaines de cette discipline dans une visée plus intégrative, les pratiques langagières étant plus largement inscrites dans les pratiques sociales et culturelles des sujets. De surcroît, ce nouvel espace conceptuel ouvre l'analyse des activités langagières et des situations d'enseignement au monde social (Dupont, 2021, p. 13) qui offre une grande variété de situations d'apprentissage dans le parcours scolaire et universitaire et qui prend en compte une grande diversité d'acteurs et de publics en contexte formel ou informel.

La recherche en didactique du français peut ainsi questionner les premiers apprentissages sur l'oral, avant le début des apprentissages fondamentaux. Elle peut définir les enjeux de l'enseignement de l'oral à tous les niveaux de la scolarité du primaire et du secondaire. Elle peut éclaircir les nouvelles compétences langagières à développer dans les parcours universitaires, et ainsi tenter de cerner les attendus des évaluations certificatives qui le concernent (Diplôme National du Brevet en fin de cycle 4 ou épreuve du grand oral au baccalauréat en fin de terminale) : quel degré d'exigence dans les productions orales ? Quelle progression construire aux différents cycles puis au lycée et à l'université ? Des travaux privilégiant une entrée par les genres peuvent apporter des réponses à cette question vive. Le genre, considéré comme un vecteur central des apprentissages langagiers, constitue en effet une unité de travail fondamentale pour l'établissement d'un curriculum. Dans le cadre de cette thèse, il s'agit d'appréhender plus spécifiquement le niveau scolaire de cycle 3.

1.2. Définir les enjeux de l'enseignement de l'oral à l'école primaire et le rôle des pratiques sociales

Les enjeux scolaires de l'apprentissage de l'oral sont spécifiques aux différents cycles de l'école primaire. Concernant le cycle 1, il s'agit de passer d'un oral des usages de la famille, à savoir un langage de connivence, à des commentaires partagés par le groupe sur des situations du réel de la classe. Ce nouveau rapport au langage

suppose la prise de conscience de l'utilisation du lexique qui renvoie à des notions dans un contexte spécifique, à un univers de référence. Bautier (2016) parle d'un nouveau rapport au langage : passer de parler « de » à parler « sur » quelque chose.

L'enjeu institutionnel au cycle 2 est marqué par l'entrée systématique dans la lecture et l'écriture. L'oral pratique fait place à l'oral scriptural et les élèves sont amenés à maîtriser les conduites discursives (Grandaty, 1998) telles que précisées dans les tableaux de ressources du cycle 2⁷⁴ : raconter, expliquer, raconter, argumenter, prescrire. Cela implique une grammaticalisation de l'usage du langage à savoir, l'opérationnalisation d'activités métalinguistiques.

Au cycle 3 enfin, espace d'étude de notre thèse, l'enjeu de l'institution est d'amener les élèves à construire une posture réflexive* à travers des unités d'enseignement repérables - les genres scolaires - intégrant les dimensions discursives, linguistiques et pragmatiques. La dimension métalinguistique est plus prégnante et se déploie dans le cadre de jeux de langages sociaux et scolaires, ce qui participe à la dénaturalisation* de l'oral et à sa grammaticalisation.

Il y a au cycle 3 un renforcement de la dimension de l'oral public. En ce sens, les genres oraux sont mis en avant dans les programmes et représentent les activités orales proposées les plus largement citées. Comme ils sont généralement issus de pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), ils constituent un réservoir de solutions mobilisables en situation. À l'instar de la didactique de l'écriture qui permet aux élèves de rechercher des solutions d'écriture à l'aide de modèles d'auteurs de littérature les « auteurisant » dans leur propre production de texte, nous sondons la proposition de rendre effectif un enseignement de l'oral à partir de pratiques expertes d'orateurs. Autrement dit, il s'agit d'acculturer les élèves par la monstration de pratiques orales expertes modélisantes. Dans le cadre du visionnage de pratiques expertes à l'oral, il ne s'agit pas de modelage⁷⁵ mais d'une acculturation et d'un

⁷⁴ Éduscol. Français cycle 2, Le langage oral. L'oral pour apprendre. Le langage à l'école élémentaire, l'approche discursive : <https://eduscol.education.fr/document/14449/download>

⁷⁵ Au Québec, « Le modelage est une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie

contrôle méta conscient des connaissances à acquérir et des compétences à développer pour produire à l'oral, avant d'utiliser un métalangage explicite.

On peut également rendre compte d'une telle démarche en faisant un parallèle avec un autre sous-domaine du français, l'étude de la langue (Garcia-Debanc & Trouillet, 2008) : le passage d'activités de pratiques contrôlées de la langue avec une dimension épilinguistique (Gombert, 1990) à un pointage des éléments langagiers à apprendre et à nommer (méta) permet aux élèves, par analogie et par imitation des structures, de s'approprier progressivement les connaissances grammaticales nécessaires.

De façon sous-jacente, le choix des « modèles » auxquels sont exposés les élèves est à considérer. Ceux-ci se composent d'une grande variété de langues et de différents types de variations qui nécessitent une sensibilisation. Doit-on exposer les élèves à tous les contextes sociaux de prise de paroles (les débats politiques télévisés, le parler des youtubeurs, les tutoriels vidéo, les vocaux des tchats, les audio/vidéo guides...) dont ils sont familiers pour une mise en œuvre dans les classes ? L'explosion de l'utilisation des réseaux sociaux, des hébergeurs vidéo destinés au jeune public, confrontent les élèves à de nouvelles pratiques langagières : doit-on écarter de l'école ces nouvelles pratiques qui font partie du quotidien des élèves ? Autrement dit, comme le soulignent De Pietro et al. en 2017 : « comment concilier les visées éducatives de l'enseignement de l'oral avec la prise en compte de la réalité quotidienne des élèves ? ». D'autant que nous avons pu constater que l'utilisation contrainte des outils numériques durant la pandémie de la COVID-19 en 2020, a obligé les enseignants à faire des choix dans leurs enseignements et à réinventer des dispositifs pédagogiques pour qu'ils puissent exister à distance et être porteurs d'apprentissages pour les élèves, comme par exemple, des capsules vidéos asynchrones pour réaliser un exposé (Stordeur & Colognesi, 2020).

d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent ». (Messier, 2017)

Il s'agit de sonder dans cette thèse la possibilité d'acculturer les élèves aux connaissances à acquérir et aux compétences à développer pour produire un oral public, à la faveur de documents vidéo de pratiques langagières de référence présentes dans la société, afin de les modéliser pour en faire des usages d'enseignement à travers le genre.

1.3. Situer l'écrit et l'oral dans un rapport hybride

Nous avons souligné les liens qui existent entre ces deux modalités du langage (Cappeau, 2016)⁷⁶. On ne peut évidemment pas envisager ces deux modalités de la même manière car elles prennent des voies différentes tant au niveau du processus qu'au niveau des produits. Il est trop simple en effet d'opposer de façon globale oral et écrit et des distinctions plus fines sont nécessaires pour prendre en compte la multitude des canaux utilisés. La réalisation médiale (Koch & Oesterreicher, 2001) ou le médium utilisé (Cappeau, 2016) est un premier paramètre qui permet de caractériser le code graphique (l'envoi d'un SMS) et le code phonique (un appel téléphonique).

Un second paramètre renvoie à la conception du contenu du message dans sa structure, dans son organisation, dans « l'allure linguistique » du texte (Cappeau, 2016, p. 26). Il repose sur l'immédiateté et le niveau de connivence avec les interactants pour l'oral et, *a contrario*, sur une mise à distance de l'écrit. Les croisements de ces deux paramètres montrent à quel point il est délicat de placer telle production dans une case « oral » ou dans une case « écrit » (p. 27). Par exemple, un message vocal asynchrone envoyé sur une messagerie correspond à un code phonique mais ne prend pas en compte dans sa conception l'environnement dans lequel il est prononcé et ne dépend nullement de possibles allocutaires.

L'hybridation des moyens de communication dans le contexte social (émergence des formes écrites influencées par l'oral tels que les tchats, les SMS)

⁷⁶ Voir Partie 1 – Chapitre 1 - 2.2. Langue parlée / langue écrite deux « niveaux de langues » ?

montre l'évolution des liens entre les deux modalités. C'est un lien qui demande sans cesse à être redéfini et clarifié (Cappeau, 2017; De Pietro et al., 2017).

Le rapport entre l'oral et l'écrit à l'école n'est donc plus à envisager de manière dichotomique. Il est admis au contraire que les activités pour entrer dans l'écrit nécessitent des activités orales et, inversement que l'écriture se met au service d'activités orales, notamment dans une situation d'oral public (support écrit et présentation numérique pour réaliser un exposé, texte écrit pour déclamer un discours, texte littéraire pour lire à d'autres, grille de questions pour réaliser une interview...). Prendre en compte la question de l'enseignement de l'oral dans une nouvelle proposition didactique ne se résume pas à mettre en œuvre un travail exclusivement dirigé sur les aspects de surface de la parole (Dolz & Schneuwly, 1998) mais il s'agit d'envisager :

une clarification des pratiques langagières orales à prendre comme référence pour une exploitation scolaire et une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ces pratiques. (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 62)

Dans cette perspective, on peut envisager la discipline du français non pas comme la juxtaposition de différentes didactiques de ses sous-domaines - didactique de la littérature, didactique de l'écriture, didactique de la lecture, didactique de l'étude de la langue, didactique de l'oral - mais comme un ensemble d'activités langagières intégrées dans les pratiques sociales et culturelles des sujets, eux-mêmes pris dans un ensemble de dimensions linguistique, cognitive et socioculturelle (Dupont, 2021, p. 11). Ce contexte permet d'appréhender le rôle des écrits dans la production orale (oralisation d'un texte, support écrit d'un discours) ou le passage de récits oraux avant l'écriture d'un texte (étapes de planification d'écriture) comme un mouvement de va-et-vient permanent d'une modalité à l'autre quel qu'en soit le sens.

En outre, une réflexion sur les écrits intermédiaires pour penser et pour apprendre (Chabanne & Bucheton, 2002) montre tout l'intérêt des interactions constantes entre l'oral et l'écrit car ils sont destinés à « accompagner et stimuler

l'activité réflexive ». Attendu que l'oral et l'écrit coexistent en classe, les écrits réflexifs coexistent avec des oraux réflexifs (Dupont & Grandaty, 2012). Ce postulat donne toute sa place au langage dans la construction de la pensée. Ces écrits et ces oraux réflexifs ne sont pas linéaires tout au long d'une séquence d'apprentissage car ils évoluent. Les écrits et les oraux de travail (EOT), apparentés à des genres premiers, qui prennent place avant le dévoilement par l'enseignant et l'identification par les élèves de l'objet d'apprentissage se distinguent des écrits et des oraux intermédiaires (EOI), qui constituent « une étape vers un autre texte ou un autre discours plus normé, une forme seconde au sens de Bakhtine (1984) et de Bronckart (1996) » (Dupont & Grandaty, p. 52). Cette description fine permet de repérer dans la temporalité des apprentissages les moments clés de focalisation sur l'objet d'apprentissage afin de le rendre visible aux élèves. L'enseignant a accès aux différentes manières pour les élèves de construire les apprentissages ; pour les élèves, ce mouvement de bascule des EOT aux EOI leur permet d'entrer dans un « nouvel espace langagier de savoir ». Nous prenons en considération dans notre recherche la posture réflexive* des élèves à travers des écrits intermédiaires.

Enfin, ce rapport hybride entre oral et écrit est également à saisir dans la mise en œuvre de dispositifs didactiques. Rappelons l'exemple du dispositif *Itinéraires*⁷⁷ dans lequel l'amélioration des productions orales se réalise au cours de « réoralisations » avec le développement d'une attitude réflexive, largement inspirées des dispositifs didactiques de réécritures (Colognesi et al., 2020).

1.4. Gérer la tension entre norme et variation

L'oral reste une modalité régulièrement convoquée pour les épreuves certificatives, qui peuvent être discriminantes pour les candidats puisque leur enjeu ne relève pas toujours de l'évaluation de connaissances acquises et de compétences enseignées du langage oral.

⁷⁷Voir Partie 1 – Chapitre 2 – point 5 - les genres oraux : des dispositifs pour apprendre

Pour exemple, l'épreuve dite du « grand oral du bac » apparaît en février 2021, comme une épreuve dans le diplôme national sanctionnant la fin des études secondaires générales, technologiques ou professionnelles. Cette prestation évaluative obligatoire, scindée en trois grands moments - la présentation orale d'une question disciplinaire, un échange sur cette question, une présentation du projet d'orientation de l'élève - a pour enjeu de vérifier la solidité des connaissances du candidat dans deux enseignements de spécialité⁷⁸, sa capacité à argumenter et à relier les savoirs, son esprit critique, la précision de son expression, la clarté de son propos, son engagement dans sa parole, sa force de conviction⁷⁹.

Il s'est agi, pour tous les enseignants de lycée, quelle que soit leur discipline, d'enseigner des compétences nécessaires pour réaliser l'épreuve en un temps très court puisque cette réforme voulue par le ministère de l'Éducation Nationale en juillet 2018⁸⁰ mais dévoilée en février 2020, est devenue d'actualité dès l'épreuve du baccalauréat de juin-juillet 2021. Comment en un temps restreint, outiller les enseignants pour préparer leurs élèves à cette épreuve orale qui s'ajoute à l'enseignement des contenus de leur discipline ? Les ressources qui leur sont proposées, se composent d'une grille critériée prenant en compte « la qualité » des connaissances disciplinaires (contenu informationnel) mais également la « qualité » des éléments pragmatiques ou de fluidité du discours (compétences paraverbales) ainsi que « la qualité » des interactions⁸¹. Enfin, l'argumentation est la conduite discursive principalement convoquée, pour la relation « duelle » avec un jury.

Les autres ressources pour accompagner les enseignants dans la mise en place concrète d'une préparation à cette épreuve orale dans leur classe, font référence

⁷⁸ Sciences humaines, humanité et arts ; disciplines scientifiques ; disciplines spécifiques pour la voie technologique du baccalauréat.

⁷⁹ Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 statuant sur l'épreuve orale dite « Grand oral » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat : https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002780N.htm?cid_bo=149115

⁸⁰ Arrêté du 16 juillet 2018 relatif aux épreuves du baccalauréat général à compter de la session de 2021, JORF n°0162 du 17 juillet 2018.

⁸¹ Grille d'évaluation indicative de l'épreuve orale terminale en Annexe 1 du Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020 déjà cité.

dans un rapport initié par un professeur d'art oratoire à Sciences Po⁸², à la rhétorique la plus ancienne. La première partie de l'épreuve orale en question exige d'ailleurs du candidat qu'il reste debout et tente de convaincre ses auditeurs sans s'appuyer sur ses notes⁸³. Ce rapport propose des ateliers d'arts oratoires et des grilles d'évaluation aux critères exhaustifs pour apprendre à parler debout devant les autres (p. 46). L'enseignement de l'oral est assimilé à une forme d'art qui consiste à l'acquisition de techniques :

S'agissant des techniques de l'oral, l'École doit transmettre des lois connues depuis l'Antiquité et dont les fondements sont confortés par les apports récents des neurosciences. Parmi ces lois, il y a celle qui affirme que, comme dans les autres arts, pour bien parler en public, il faut faire ses gammes et solliciter la mémoire procédurale. Les techniques fondamentales s'enseignent en quelques heures. L'objectif final est que l'apprenant parvienne au lâcher-prise qui associe la maîtrise de la compétence avec la capacité d'adaptation et la liberté. Chacun(e) devient auteur et interprète de sa parole. (p. 3)

Les propositions faites pour la préparation à cette épreuve ne prennent peu voire pas en compte l'acquisition de connaissances et le développement de compétences explicitées aux élèves dans le cadre d'une progression. Autrement dit, les ressources évoquées ne font pas mention d'une didactique de l'oral. Cela est d'ailleurs visible d'une part dans le document mentionné qui présente en page 36 une bibliographie constituée des références antiques à la grande rhétorique (Aristote, Cicéron, Démosthène, Isocrate, Platon, Plutarque et Quintilien) et d'ouvrages d'acteurs plus récents de l'art oratoire, mais ne fait en aucun cas mention d'une référence à la didactique de l'oral⁸⁴. D'autre part, la composition du jury à

⁸² Voir le rapport rédigé par Cyril Delhayé en 2019 : *Baccalauréat 2021 : faire du grand oral un levier d'égalité des chances : recommandations pour le grand oral du baccalauréat et l'enseignement de l'oral, de la maternelle au lycée*, rapport remis à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation Nationale.

⁸³ Cette condition a finalement été modifiée, les candidats peuvent à présent s'appuyer sur les notes qu'ils ont rédigées à propos d'une des questions à présenter préparée en amont en classe. Ils disposent pour cela de 20 minutes afin « de mettre en ordre leurs idées et de réaliser, s'ils le souhaitent, un support qu'ils remettront au jury sur une feuille qui leur est fournie, ce support ne faisant pas l'objet d'une évaluation » MEN, Bulletin officiel spécial n° 2 du 13 février 2020.

⁸⁴ D'autres ressources proposent des activités oratoires assez diversifiées : Vidéos de la chaîne Lumni : [les petits tutos du Grand oral](#) sur les conseils d'Anna Fournier, comédienne et coach ; les « joutes » orales du tournoi des jeunes mathématiciennes et mathématiciens Animath ; « Mon DM en 180 secondes » sur le modèle du concours « ma thèse en 180 secondes » ; etc.

l'épreuve démontre l'absence de prise en compte d'un enseignement spécifique de l'oral. Deux membres enseignants évaluent le candidat : l'un est spécialiste du contenu disciplinaire choisi par l'élève ; l'autre est un professeur non spécialiste de la discipline choisie, mais il n'est pas forcément un spécialiste de la discipline française dont la didactique de l'oral relève.

La dimension certificative de l'oral apparaît également à l'admission en seconde année de médecine. Les étudiants en PASS (Parcours d'Accès Spécifique Santé) et en L.AS (Licence avec option « Accès Santé ») doivent se présenter à des épreuves orales du second groupe, dont les sujets ne sont pas en lien avec la santé, les objectifs affichés de ces oraux étant d'évaluer des compétences transversales plutôt que des connaissances techniques en santé et de pouvoir ainsi diversifier les profils des étudiants. Chaque université décide du nombre, des modalités et des critères d'évaluation des épreuves⁸⁵. Les exercices oraux relèvent par exemple d'un dialogue avec le jury dans une évaluation des relations humaines et de l'empathie à l'Université de Lille ; d'une saynète improvisée de type *théâtre forum* avec un comédien à l'Université d'Angers ; ou de la présentation avec planification et structuration du contenu d'un sujet de culture générale à l'Université de Lille⁸⁶.

On constate que la certification par les épreuves orales est une demande sociale toujours prégnante qui prend de multiples formes et, en cela, peut entraîner certaines dérives car les moyens donnés aux candidats pour s'y préparer restent parfois flous. L'oral qui sera évalué, est donc encore questionné et son enseignement reste à problématiser. C'est ce que nous élaborons dans le cadre de notre proposition didactique.

⁸⁵ Le décret du 4 novembre 2019 relatif à la réforme du premier cycle ne précise pas les modalités : « Le second groupe d'épreuves comporte une ou plusieurs épreuves orales et peut comporter une ou plusieurs épreuves écrites majoritairement rédactionnelles ».

⁸⁶ <https://www.letudiant.fr/etudes/medecine-sante/a-quoi-vont-ressembler-les-oraux-d-admission-pour-les-etudiants-en-pass-et-l-as.html>

1.5. Repenser une évaluation moins surplombante

Les recherches sur les pratiques déclarées ou observées montrent que les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à évaluer l'oral, que ces évaluations soient formatives ou certificatives. Ils opposent même des résistances, ne se sentant pas légitimes pour l'évaluer (Gagnon, 2010 ; Colognesi & Gagnon, 2022), évoquant même l'impression de stigmatiser les élèves issus de contextes sociaux moins favorisés et dont le langage est moins riche (De Pietro et al., 2017).

Sur le plan de ces pratiques évaluatives, Lafontaine et Messier (2009) ont identifié que les enseignants du secondaire disent mobiliser les rétroactions verbales comme écrites, l'autoévaluation et les grilles d'observation, comme outils privilégiés pour évaluer l'oral. Peu d'enseignants utilisent l'entrevue, le journal de bord, l'évaluation par les pairs, le portfolio ou l'enregistrement audio ou vidéo. Si instituer l'oral comme contenu d'enseignement légitime dans les curricula implique une exigence d'évaluation explicite sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe (Nonnon, 2005), cette évaluation suppose de prime abord de circonscrire l'oral enseigné.

L'évaluation porte alors sur les trois composantes intriquées du discours : les éléments linguistiques (compétences performatives), la planification du discours (connaissance des genres) et la centration thématique (contenu informationnel). Il s'agit bien avant tout de démêler l'oral enseigné* évaluable et à évaluer, qui comprend une dimension métalinguistique et participe à la dénaturalisation* de l'oral, de l'oral travaillé* (Dupont & Grandaty, 2016), qui relève de mises en situation et d'entraînement, même si, in fine, ces deux situations trouvent leur justification en contexte scolaire (Sales-Hitier & Dupont, 2020).

Une seconde problématique de l'évaluation de l'oral relève de l'obligation des enseignants d'en rendre compte sur un plan institutionnel à partir des prescriptions formalisées par des indicateurs de progrès tout en l'articulant au prélèvement d'indicateurs liés intrinsèquement à ce qui est enseigné et appris en classe. Peu de travaux portent sur les dispositifs et outils permettant aux enseignants d'effectuer

cette triple tâche : déterminer les indicateurs pertinents au regard des apprentissages visés, donner de la valeur aux productions langagières des élèves et gérer la progressivité de leurs apprentissages. L'un des outils les plus couramment proposés pour évaluer l'oral est la grille d'évaluation, calquée sur les grilles du développement psycholinguistique des jeunes enfants ou sur celles de l'évaluation critériée de l'écrit qui de façon générale prennent la forme d'une liste isolant les dimensions interdépendantes d'une même compétence afin de les objectiver (Gagnon et al., 2019).

Cependant, l'exhaustivité des critères ne permet pas toujours de les hiérarchiser ni de cibler clairement les compétences enseignées. Par ailleurs les observables des compétences dépendent de contextes situés et sont sujets à une grande variabilité dont les grilles tiennent rarement compte (Derycke, 2000). En cela, la conception et les adaptations aux dispositifs d'enseignement de cet outil nous semblent complexes à mettre en œuvre.

En conséquence, il apparaît nécessaire de développer de nouveaux dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'oral afin d'apporter des solutions à ces deux problématiques. C'est le projet que nous avons dans cette thèse : circonscrire l'oral enseigné prenant en compte une progressivité de l'enseignement-apprentissage, et proposer des outils d'évaluation permettant côté enseignant, de prélever des indicateurs pour adapter son enseignement et renseigner les évaluations institutionnelles ; et côté élèves, de rendre visibles les connaissances et les compétences acquises.

1.6. Organiser une programmation des enseignements

La programmation peut être entendue selon deux logiques :

- Il s'agit dans un premier cas d'un découpage et d'un « ordre » logique des contenus en fonction d'une organisation dans le temps : cela relève d'un ordonnancement des contenus de savoir et des compétences du programme selon un curriculum prescrit (Perrenoud, 1993) ;

- Dans un second cas, il s'agit de contenus d'enseignement travaillés dans une approche concentrique où les mêmes objets d'enseignement sont repris à différents niveaux, différents moments, différents âges avec l'idée d'une complexification croissante en fonction du développement des élèves qui prend en compte les enseignements antérieurs⁸⁷.

1.6.1. Les contraintes de la programmation

Ces formes linéaires et concentriques brièvement exposées correspondent à une conception didactique de la programmation centrée uniquement sur les contenus d'enseignement qui ne prend pas en compte les dimensions empiriques telles que les contraintes réelles du quotidien des enseignants et les enjeux institutionnels. Dans la pratique des enseignants, Nonnon (2010)⁸⁸ identifie trois types de contraintes :

- la programmation est liée à « la contrainte » d'application des programmes définis par le ministère de l'Éducation Nationale ;

- la contrainte de l'application des programmes impose, dans l'activité quotidienne, de réussir à organiser les enseignements entre ce qui est prescrit et ce qui est concrètement faisable dans le quotidien de la classe. Cela oblige les enseignants à faire des choix, à prendre sans cesse des décisions et enfin, à définir des priorités ;

- l'organisation de la programmation s'établit dans une temporalité, un ordre temporel déterminé qui, finalement, définit une gestion linéaire et continue difficile à caler avec une réalité bien plus complexe.

⁸⁷ Voir les traductions de *Didactica Magna* de Comenius (1657/1957) par Thevenaz-Christen *et al.* en 2011.

⁸⁸ Un numéro complet de la revue *Repères* (dont l'article de Nonnon déjà cité constitue l'introduction) traite de la problématique de l'organisation des enseignements et des apprentissages dans le sous-domaine de l'étude de la langue de la discipline français, « La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège », N°41 en 2010 coordonné par Nonnon et Dolz.

Enfin, il est essentiel de souligner que la programmation est étroitement liée aux contenus à enseigner dans une discipline donnée et à ses contraintes. En ce qui concerne la discipline scolaire français, d'une part, ses spécificités et peut-être, plus encore pour le sous-domaine de l'oral, proviennent de la tension entre langage quotidien et son enseignement. Les élèves ne partent pas de rien mais possèdent un bagage langagier acquis en dehors de l'école à travers les pratiques familiales ou entre pairs :

Les conduites langagières qu'on vise à enrichir sont ancrées dans des pratiques extrascolaires précoces, qui ne sont pas acquises seulement à l'intérieur de l'espace scolaire et selon sa logique. Si on considère l'oral, l'écriture, le développement du vocabulaire, ce que les enfants acquièrent en dehors de l'école interfère sans cesse avec l'ordre des programmations scolaires. (Nonnon, 2010, p. 9)

D'autre part, la discipline français est elle-même divisée en sous-domaines entrant eux-mêmes dans une « sous-programmation », ce qui relève d'un savant découpage du temps de classe à équilibrer. Enfin, la programmation du français et à plus forte raison, de l'oral, doit à la fois prendre en compte l'enseignement de la langue, de ses règles, de ses normes et l'enseignement de son usage qui est beaucoup plus complexe à mettre en œuvre car celui-ci devra tenir compte du « déjà là » de chacun des élèves et de contextes de communication spécifiques :

« Il est bien plus difficile d'établir une progression sur la pratique de la langue que sur son étude car l'enseignant ne peut pas partir uniquement de l'objet d'enseignement et des contenus de savoir ». (Grandaty & Dupont, 2010 p. 13)

Le langage oral est sans doute, le sous-domaine le plus représentatif de cette complexité car il s'agit de désintriquer les usages quotidiens de l'oral qui ont pour fonction première la communication (Bronckart, 1996), des situations d'enseignement guidées à partir de connaissances et de compétences définies par le curriculum. Autrement dit, une distinction non explicitée en classe entre objets de savoir et échanges verbaux est un obstacle à la mise en place d'une programmation

annuelle de l'oral (Grandaty & Dupont, 2010). On peut alors s'interroger sur les pratiques des enseignants sur ce sujet complexe de la programmation de l'oral.

1.6.2. Que programment les enseignants dans le domaine de l'enseignement de l'oral?

Les enseignants se disent mal à l'aise pour la programmation et la mise en place de l'enseignement de l'oral. Ils lui attribuent souvent une faible place (Garcia-Debanc et al., 2004 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011). Le problème posé par cet enseignement relève tout d'abord des contenus. L'enseignant a à composer en fonction de plusieurs facteurs : ce qui est prescrit, ses connaissances sur le prescrit, sa connaissance et son appréciation de ce qu'il est possible de concevoir avec ses élèves. La difficulté de programmer des enseignements en langage oral sur une plage temporelle donnée est, pour les enseignants, étroitement liée à la quasi absence de perspective de progression des apprentissages des élèves dans ce sous-domaine (Colognesi & Deschepper, 2019a). Cette progression des apprentissages s'avère peu perceptible puisque les élèves « savent » déjà parler.

Qu'est-il prioritaire d'enseigner à l'oral ? Face à cette interrogation, les enseignants disent organiser de très nombreuses activités d'oral relevant le plus souvent de techniques de communication, du lexique ou du paraverbal (registre, intonation, débit, gestes...) dans le cadre de la mise en place d'activités ou de projets. Le plus souvent, les exposés et la lecture à voix haute y occupent les premières places (De Pietro & Wirthner, 1998 ; Dumais et al., 2017 ; Colognesi & Deschepper, 2019a ; Sénéchal, 2022). À la difficulté de choisir des contenus d'enseignement et d'organiser des activités, s'ajoute l'épineux sujet d'ordonner les notions apprises et de les « faire tenir » dans un cadre temporel imposé. Définir une programmation, ce que nous proposons dans notre recherche, passe donc par la nécessité de prendre en compte le prescrit, de définir des contenus, de « découper » ces contenus pour, à des moments spécifiques, les enseigner. Quelles propositions inspirantes la didactique de l'oral propose-t-elle ?

1.6.3. Les propositions de programmation des enseignements en didactique de l'oral

La programmation des enseignements est peu prise en compte dans les recherches en didactique de l'oral, notamment concernant les élèves de plus de six ans. Certains modèles apparaissent cependant, chez Maurer par exemple, qui propose une didactique de l'oral pragmatique du primaire au lycée (Maurer, 2001). Dans cette proposition, l'objectif linguistique n'est pas premier. Il s'agit de programmer des actes de paroles qui permettent le respect des faces, la sienne et celle des autres afin de sécuriser les interactions dans la classe (Goffman, 1974).

De son côté, Dumais dessine les contours d'une programmation des objets d'enseignement qui s'appuie sur une taxonomie du développement de la langue orale et sur une typologie des objets d'enseignement (Dumais, 2014).

En France, les recherches INRP aboutissent notamment à une réflexion sur une programmation qui s'intègre aux situations d'apprentissage (Garcia-Debanc et al., 2004). Il peut s'agir de développer une compétence orale en jouant sur les paramètres de l'activité (par exemple, faire évoluer les dispositifs langagiers autour de la présentation d'un livre pour programmer des tâches discursives), de définir des lieux d'intervention didactique dans le cadre d'une discipline scolaire (comme l'évolution de l'acquisition de conduites discursives en sciences par exemple) ou encore, de réguler *a posteriori* les apprentissages travaillés à l'aide de paramètres ciblés. Ces propositions présentent l'avantage de prendre en compte les apprentissages des élèves et le processus évolutif de ceux-ci. Elles ne sont cependant pas toujours fondées sur une organisation des activités d'oral en amont, ce qui rend difficilement repérables pour les enseignants (et *a fortiori* pour leurs élèves) les apprentissages relatifs à l'oral. De plus, la nécessité d'intervenir sur des situations contextualisées dans une discipline par exemple, et la logique de régulation des apprentissages requièrent, pour les enseignants, une certaine maîtrise de gestes professionnels.

À partir d'une unité d'enseignement délimitée, le genre oral de l'exposé, Dumortier et al., en 2012, dans une enquête menée en Communauté française de

Belgique (Fédération Wallonie-Bruxelles), mettent en lumière la dimension programmatique de ce genre. Les auteurs font une proposition de programmation pour les élèves de 10 à 18 ans des connaissances et des compétences liées au genre « exposé » qui comprend également des exemples de tâches de plus en plus complexes, envisageables aux différentes étapes de la scolarité.

C'est l'unité genre qui est également choisie dans une proposition de Colognesi et Hanin pour repérer les effets du dispositif *Itinéraires* (Colognesi et al., 2020 ; Colognesi & Dolz, 2017) : une mise en parallèle des compétences du prescrit belge avec des capacités langagières et des objets de l'oral est posée afin de dégager des contenus enseignables dans une programmation d'une grande variété de genres moins ordinaires en classe (spot publicitaire, slam, émission TV...) (Colognesi & Hanin, 2020). Ces quelques rares exemples de programmation n'ont pas encore donné lieu à des études sur la progression des élèves.

Alors, quels principes opérer pour construire une programmation dans le sous-domaine langage oral tout en prenant en compte les apprentissages des élèves ? En suivant Schneuwly (2021, p. 13), nous n'omettons pas que tout enseignement comprend trois dimensions constitutives : la détermination d'objets d'enseignement bien délimités dans le domaine de l'oral, choisis en fonction de leur importance et de leur pertinence ; l'élémentarisation*, à savoir l'observation, l'analyse, l'exercice de différents éléments constituant l'objet oral ; la mise en œuvre des démarches afférentes à ces contenus d'enseignement. Ces dimensions orientent la proposition de programmation que nous sondons dans cette étude. Mais nous considérons également que ces dimensions sont fondamentalement à mettre en lien avec les apprentissages des élèves et leur complexification. Cela nous amène à réfléchir à une progression des apprentissages.

1.7. Construire une progression de l'enseignement de l'oral avec les élèves

La progression des élèves au cours de l'enseignement de l'oral reste une question vive en didactique. C'est une problématique de terrain lorsqu'il est question

de programmer des contenus d'enseignement, de prévoir des activités, d'organiser des tâches et d'évaluer.

1.7.1. Quelques éléments de définition de la progression

La progression, concept fondateur de la didactique (Thevenaz-Christen et al., 2011) peut être appréhendée de deux manières différentes. Elle relève d'une part des objets de savoir et des compétences visées que les élèves ont à acquérir. Ceux-ci sont organisés dans les curricula et résultent d'une longue histoire et de nombreuses déterminations :

La forme scolaire où s'inscrit la définition de la progression s'est progressivement organisée et maintenue en intégrant des déterminations multiples et des transformations dues aux changements des conditions de scolarisation, de statut des savoirs et des pratiques du maître. (Nonnon, 2010, p. 7)

La progression relève d'autre part, d'une conception qui prend en compte l'élève singulier, son développement dans le continuum des apprentissages et la capitalisation de ses savoirs. Ces deux approches complémentaires amènent à interroger les propositions didactiques d'enseignement de l'oral du point de vue du guidage des enseignants dans la sélection de contenus d'enseignement et de l'analyse de leurs facettes ; mais aussi dans leurs niveaux de formulation ; dans l'opérationnalisation des démarches d'acquisition ; et dans la clarification des normes prescrites (Nonnon, 2010).

1.7.2. Une progression des savoirs au service de leur capitalisation

La progression des élèves dépend de facteurs développementaux mais également sociaux et culturels très variables d'un élève à l'autre et d'une classe à l'autre, comme le montrent de nombreux travaux en psycholinguistique (Colletta, 2004, par exemple).

Dans une perspective historico culturelle, les rythmes d'apprentissage des élèves sont à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement collectif avec un développement des fonctions psychiques supérieures étroitement liées aux

nombreux échanges intra et interpsychiques médiés par la présence d'outils porteurs de significations et ancrés dans une histoire et une culture commune à la classe (Sales-Hitier & Dupont, soumis). Les apprentissages des élèves sont le produit de cette histoire commune qui s'écrit au fil du temps et sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour construire de nouveaux apprentissages. La progression ne peut alors pas être abordée par les enseignants uniquement de façon « technique », c'est-à-dire uniquement comme une distribution chronologique des contenus d'enseignement mais doit être appréhendée en anticipant et en ajustant ces contenus en fonction de ce que font les élèves, de ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas.

En cela, il s'agit dans notre proposition, d'ajuster une progression des apprentissages réalisés à l'intérieur de la classe, à la programmation des prescriptions institutionnelles externes au vécu des élèves de la classe. Cette rythmicité n'est pas toujours simple à asseoir pour les enseignants entre le temps d'avancée des apprentissages de leurs élèves et la planification établie en amont des enseignements. Lorsque cet ajustement permet que temps des enseignements et temps des apprentissages concordent au plus près, se dessine une ligne de progression s'appuyant sur la capitalisation des connaissances et des compétences de chaque situation antérieure mobilisable dans chacune des nouvelles situations d'enseignement de l'oral. Cette capitalisation est utile pour éviter l'écueil d'une juxtaposition de situations dans lesquelles les élèves n'auraient pas l'opportunité de mettre à profit leurs acquis comme s'ils étaient perpétuellement novices.

Ainsi, l'enseignement et l'évaluation des acquis des élèves dans le domaine de l'oral dépend étroitement de la programmation de contenus d'enseignement clairement identifiés et identifiables à partir de critères dans une temporalité, de la complexification des tâches langagières et de la prise en compte des progrès des élèves dans l'élaboration d'une progression. Le traitement des données de notre étude empirique nous permettra d'y revenir.

1.8. Favoriser l'appropriation des avancées didactiques pour mieux assurer les pratiques des enseignants

Les revues récentes traitant de la didactique de l'oral s'accordent sur le constat que l'enseignement de l'oral reste le parent pauvre de la discipline français⁸⁹ (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019) alors que les propositions didactiques sont à disposition depuis plusieurs années. Il est nécessaire aujourd'hui pour la didactique de l'oral de réfléchir aux empêchements de leur diffusion dans la culture professionnelle afin d'assumer leur prise en charge. Ces empêchements sont de plusieurs ordres.

1.8.1. Clarifier ce que recouvre le « continent oral⁹⁰ »

Il s'agit tout d'abord que les enseignants puissent élucider ce que recouvre le « continent oral », à savoir démêler l'intrication des différentes fonctions de l'oral dans la classe au-delà de la discipline français : fonctions sociales et identitaires, de régulation des activités cognitives, ou spécifiquement de développement des compétences langagières. La problématique de l'enseignement de l'oral tient au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe car il est difficile, pour les enseignants de distinguer des moments où « ça parle » ; des moments où « on parle » dans lesquels ils focalisent l'attention des élèves sur des contenus spécifiques d'enseignement de l'oral (Dupont & Grandaty, 2018). C'est pourquoi il est utile pour les enseignants de caractériser les grands types de situations d'oral qui sont au moins au nombre de quatre dans la classe : l'oral dans les situations ordinaires, l'oral dans les situations pédagogiques, l'oral dans les disciplines, qui est un outil d'enseignement et d'apprentissage, et une dernière situation, celle dans laquelle l'oral est lui-même contenu d'enseignement.

⁸⁹ Repères n°54 ; Les Dossiers des Sciences de l'Éducation n°36, Le Français Aujourd'hui n°195 ; L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques de l'AIRDF en 2017 ; Pratiques et outils d'enseignement de l'oral en contexte francophone en 2020...

⁹⁰ Dupont & Grandaty, 2020.

1.8.2. Articuler dialectiquement un oral travaillé et un oral enseigné

L'oral est dit travaillé quand il est question d'une mise en pratique des situations d'oral. Ce sont des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais qui permettent aux élèves de mettre en pratique les compétences en cours d'acquisition et de s'entraîner.

L'oral est dit enseigné quand l'enseignant pointe ou focalise des contenus de savoirs oraux pouvant être évalués à l'aide de critères de réalisation. Il suppose une élémentarisation*, c'est-à-dire une déconstruction et une mise en évidence des contenus à enseigner (Aeby-Daghé & Dolz 2008) et sous-entend une progressivité formelle et pragmatique de l'enseignement (Dupont & Grandaty, 2016). Pointage et élémentarisation sont d'ailleurs des gestes didactiques fondateurs (Schneuwly, 2000).

Ces deux situations qui pour l'une, renvoie plutôt à une dimension intégrative avec une importance du contenu thématique, et pour l'autre, à la focalisation sur des contenus de savoir sur l'oral, ne sont pas à envisager de manière dichotomique. Bien au contraire, une dialectique *oral travaillé-oral enseigné* permet de les situer dans une articulation entre des formes d'exercisation et un enseignement⁹¹.

La difficulté alors, pour les enseignants, est de poser les deux types de situations et pour leurs élèves, de les distinguer. L'enracinement de l'enseignement de l'oral dans les classes relève alors de l'éclaircissement et de la prise en compte des deux types de situations afin de, à des moments spécifiques, focaliser sur des contenus d'enseignement de l'oral et à d'autres moments, réinvestir des compétences ou réutiliser des connaissances dans des situations qui n'ont pas pour vocation d'apprendre l'oral. Il s'agit d'articuler les dimensions didactiques et les dimensions pédagogiques de l'oral afin de faire exister ce sous-domaine du français.

⁹¹ On peut parler de continuum entre des pratiques où l'enseignement est implicite et un enseignement explicite.

Ce serait une condition pour faire apparaître une étiquette « langage oral » dans les emplois du temps des classes.

1.8.3. Acquérir des gestes professionnels langagiers didactiques

Dans une perspective vygotkienne, les gestes professionnels langagiers didactiques (GPLD) participent de la construction des savoirs (Coulange et al., 2018). L'appropriation des concepts « scientifiques », autrement dit, les savoirs en contexte scolaire, s'oppose à l'acquisition naturelle dans l'expérience immédiate des concepts « spontanés ». Ces savoirs se différencient pour le psychologue soviétique (Vygotski, 1934/2019), par leur mode de signification (les savoirs scientifiques doivent être mis en lien avec d'autres savoirs) ; leur degré de conscientisation (les savoirs scientifiques relèvent d'un travail conscient de la pensée) et les rapports qu'ils entretiennent avec le langage (les savoirs scientifiques doivent être reformulés à chaque fois qu'ils sont mis en œuvre). L'enseignant par son guidage tel que l'étayage par exemple (Bruner, 1983), agit comme un médiateur entre les élèves et l'objet à apprendre dans une logique de l'interpsychique vers l'intrapsychique. Ainsi, la construction des savoirs ne se fait pas au cours des interactions entre pairs mais requiert des gestes professionnels langagiers de l'enseignant qui peuvent être didactisés. Il est également nécessaire de prendre en charge les conditions qui permettent aux élèves de prendre conscience des variations et des jeux de langage dans chaque discipline (Jaubert & Rebière, 2011). La « posture énonciative⁹² » qui caractérise les différentes activités langagières disciplinaires permettent aux élèves de s'approprier les langages de chaque discipline.

C'est une approche du langage toujours contextualisée et dialogique (Bakhtine et al., 1979/1984). Cela suppose de prendre en compte l'activité des élèves dans la construction des savoirs, qu'ils agissent sur le langage en fonction des contextes. Si chaque discipline développe ses propres manières d'agir-penser-parler,

⁹² La notion de « positionnement énonciatif » ou « position énonciative » (Maingueneau, 1983) est plus contextualisée et changeante en fonction des contextes ; la notion de « posture » (Bautier, 1992, 1995 ; Bucheton, 1999 ; Rebière, 2001), a plutôt une référence sociologique (Berstein) et peut sous-entendre la présence de schèmes partiellement automatisés (l'héritage bourdieusien).

chaque classe engagée dans des apprentissages disciplinaires peut être considérée, d'un point de vue discursif, comme une « communauté discursive disciplinaire » (Bernié et al., 2005) où se joue la construction des connaissances disciplinaires à travers la prise en compte de la dimension langagière.

L'objectif premier de notre travail pour cette thèse, – premier d'un point de vue chronologique et non prioritaire –, est de réaliser une nouvelle proposition didactique à partir de la formalisation du genre oral qui, par son statut d'outil, est porteur de significations et est ancré dans une histoire et une culture commune de la classe. Le travail de l'enseignant à travers les gestes professionnels langagiers didactiques représente le prolongement immédiat de ce travail. Le recueil des données a nécessité la prise en compte de cette question mais il ne sera pas traité dans ce travail de thèse.

1.8.4. Ne pas négliger les conditions de faisabilité

Du point de vue des pratiques, un enseignement de l'oral est complexe à mettre en place en classe (Garcia-Debanc et al., 2004 ; Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011). Les problèmes les plus communément posés concernent la possibilité de faire parler tous les élèves (Garcia-Debanc et al., 2004). Autrement dit, comment gérer simultanément les contraintes inhérentes à la classe, structure collective, et la nécessité de permettre à chacun de s'exprimer ? Cette question relève du guidage des élèves dans les activités proposées qui se résume souvent à la difficulté de canaliser la parole de l'élève afin qu'il reste dans le propos.

Même si elles ne sont pas évoquées en premier lieu, les difficultés pour enseigner l'oral renvoient également à l'organisation matérielle des situations et aux aspects temporels : le fait que « l'oral ça fait du bruit » et la difficulté qu'il y a de prendre le temps pour corriger l'expression des enfants ou alors de se détacher de la forme du propos quand l'élève oralise et structure sa pensée en même temps (Garcia-Debanc et al., 2004).

Enfin, la question du sens de l'activité est une préoccupation des enseignants : quel contenu de parole est pertinent pour enrôler et motiver les élèves dans les

tâches ? Quels sont les enjeux des prises de parole et quelle situation problème mettre en œuvre dans une situation contextualisée et disciplinaire ? Nous prenons en compte ce contexte dans la formalisation du genre qui possède une dimension disciplinaire.

1.8.5. Mettre en scène les contenus d'enseignement

Ces questions de faisabilité soulèvent la mise en place d'un dispositif* didactique (Weisser, 2010) qui permet de rendre présents les contenus d'enseignement à travers notamment différents supports mobilisés par l'enseignant. Cela implique une série de moyens qui fonctionnent dans des registres sémiotiques différents (Schneuwly & Dolz, 2009) : l'agencement de la classe, les textes, les vidéos, les enregistrements ou les supports (tableau, cahier, fiche...), le discours de l'enseignant. La mise en œuvre d'un dispositif suppose la détermination des contenus d'enseignement à construire ainsi que son découpage dans le cadre d'une avancée progressive souvent sous forme de séquence didactique (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 37). Le dispositif participe à la visibilité d'un enseignement pour les élèves. L'ingénierie d'un dispositif constitue une part de notre proposition.

1.9. Rendre visible et conscientiser chez les élèves le passage de pratiques à une appropriation et une gestion des connaissances et des compétences

Bautier (2016) rappelle que dans les situations scolaires, il ne s'agit pas de continuer à apprendre à parler, mais d'acquérir des usages de l'oral propres à certaines situations. Il paraît trop incertain de penser que les normes, les formes d'interaction et les moyens linguistiques sont assimilés par les élèves « par imprégnation » (Bautier, 2016), de manière incidente lors de pratique de communication orale.

Du point de vue des apprentissages de l'oral, on ne peut garantir le développement des compétences langagières des élèves, laissées au simple hasard de pratiques plus ou moins ritualisées et d'apprentissages incidents. Si l'on adopte le point de vue didactique de l'enseignement de l'oral en contexte scolaire, les

productions langagières peuvent prendre la forme de genres premiers ou seconds (Bakhtine et al., 1979/1984). L'enseignement explicite de l'oral revient alors à comprendre et à assurer le passage de pratiques plus ou moins ritualisées à une production langagière guidée et conscientisée. Ce processus de secondarisation doit alors permettre aux élèves « de faire un pas de côté » et donner l'occasion à l'enseignant de prendre en charge clairement ce mouvement de problématisation afin de rendre visible à ses élèves l'apport de connaissances sur le genre et l'acquisition de compétences en langage oral : Cette prise en charge prend corps dans le cadre d'un contrat didactique d'un enseignement explicite de l'oral.

Des recherches récentes montrent que le travail autour d'une articulation plus importante entre l'apprentissage implicite et l'apprentissage explicite à l'oral comme à l'écrit, faciliterait l'apprentissage des compétences langagières (Gausse, 2017). Dans l'acception française, cette expression fait plutôt référence à une préoccupation qu'à un modèle : « Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages », est une des composantes des compétences professionnelles attendues pour un enseignant⁹³. Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements, serait un levier efficace pour les apprentissages des élèves et particulièrement pour les élèves des milieux populaires qui ont du mal à identifier les buts et les enjeux d'apprentissages des tâches scolaires proposées⁹⁴.

Dans la même logique, les programmes de cycle 3 de 2015, consolidés en 2018 et 2020 usent de nombreuses occurrences⁹⁵ du terme « explicite » notamment en ce qui concerne l'enseignement du langage oral. Pour clarifier la question de son

⁹³ Composante de la compétence P4-Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. NOR : MENE1315928A. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

⁹⁴ Voir le dossier ressource « Enseigner explicitement » du Centre Alain-Savary, ENS de Lyon, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicitement-un-dossier-ressource>

⁹⁵ 17 occurrences du mot dont 16 concernant l'enseignement du français (notamment la compréhension en lecture, le langage oral et l'étude de la langue).

enseignement, la mise en œuvre d'un enseignement explicite est affirmée – « la maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite » – et prend place aux côtés d'activités langagières constitutives de toute séance d'apprentissage. Dans les séances spécifiques, les élèves doivent prendre en compte les critères d'évaluation explicites, élaborés collectivement pour les prestations orales. La formalisation des objets d'enseignement que nous proposons prend corps dans le cadre d'un enseignement explicite de l'oral.

L'évocation et la prise en compte de certaines de ces questions vives nous a permis d'esquisser les grandes lignes de la proposition didactique qui est au centre de cette recherche. En effet, certaines ont été retenues pour concevoir de la manière la plus adaptée des outils et un dispositif ajustables aux situations d'enseignement et d'apprentissage. Nous y revenons plus précisément.

2. Quelles réponses à apporter ?

Pour apporter des réponses, nous ciblons un enseignement explicite de l'oral dans les classes de cycle 3. Autrement dit, l'enjeu de notre recherche est de nous confronter à la question de son utilité et de la manière dont elle contribue à faire évoluer les pratiques de l'enseignement de l'oral. En cela, elle participe de la visée praxéologique. Pour ce faire, nous nous appuyons sur l'unité d'enseignement clairement identifiable qu'est le genre pour concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage, tout en offrant des possibilités d'ajustement selon les contextes disciplinaires et les contextes de classe.

2.1. Dénaturaliser l'oral

Pour rappel, la place assignée à l'oral à l'école a eu pendant longtemps des enjeux sociaux et politiques bien éloignés des préoccupations didactiques à savoir, lui donner un statut d'objet à construire et à structurer. Son caractère multidimensionnel ou multifactoriel participe à flouter ses contours, le rendant peu identifiable et donc, difficilement enseignable : trop englobant dans sa dimension

communicationnelle, très transversal dans son utilisation pour formuler sa pensée dans toutes les disciplines ou trop réducteur quand il concerne essentiellement la prononciation correcte lors de la lecture d'un texte par exemple.

Ce n'est qu'à partir de la fin des années quatre-vingt-dix qu'il a été question d'une didactique de l'oral qui prenne en charge la formalisation d'objets d'enseignement. Les propositions de formalisation concernent les genres dans le cadre d'un enseignement « autonome » et les conduites et tâches discursives centrées sur les interactions. Ces premiers travaux ont fait suite à de nombreuses formalisations du genre notamment, orientées vers une dialectique des deux pôles plutôt qu'une dichotomie tranchée oral « à apprendre, oral pour apprendre ».

Cependant, c'est dans ce sous-domaine que l'on constate une absence de consensus pédagogique fort, relatif à des objets d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'école primaire. Malgré la réaffirmation de l'institution qui affiche sa volonté depuis les années deux-mille de soutenir le développement de la pratique orale et de son enseignement explicite, sa place reste cependant étroite et on peut encore considérer que l'oral est le parent pauvre de l'enseignement du français. Aussi, nous empruntons la problématique initiale au fondement de la revue *Repères* n°54 de 2016 :

Pourquoi est-il si difficile pour l'institution, 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 n'est pas polémique ? (Dupont & Grandaty, 2016, p. 7)

Les questions vives que nous avons évoquées soulignent les obstacles auxquels il convient d'apporter des éléments de réponse susceptibles de renforcer l'enseignement explicite de l'oral.

2.2. Soutenir la possibilité d'un enseignement explicite de l'oral dans les classes

Nous avons rappelé d'une part, qu'il s'agit pour les enseignants de pouvoir éclaircir ce que recouvre « le continent oral » c'est-à-dire démêler les différentes fonctions de l'oral (fonctions sociales, identitaires, régulation des activités cognitives

ou développement des compétences langagières). Cette désintrication est rendue visible par des moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe. Lorsque cette visibilité n'existe pas, les élèves ne distinguent pas les différentes situations d'oral : des situations de communication et de régulation de la vie de la classe, des situations pour lesquelles les enseignants régulent des interactions permettant aux élèves d'apprendre ; des situations dans lesquelles les enseignants par des gestes professionnels langagiers didactiques, focalisent leur attention sur des contenus d'enseignement (conduites discursives, genres oraux).

D'autre part, nous avons signalé la nécessité encore bien présente de prendre au sérieux les questions professionnelles* des enseignants et les conditions de faisabilité dans les classes.

L'introduction relativement récente dans le temps institutionnel de la préconisation d'enseigner l'oral nécessite un réaménagement de la matrice disciplinaire du français pour lui faire une place dans l'emploi du temps de la classe aux côtés du binôme lire-écrire et de l'étude de la langue. En outre, l'oral ne pouvant se pratiquer « hors sol », si les contenus des prises de parole s'appuient sur des contenus disciplinaires, ceux-ci peuvent masquer en partie l'identification d'objets d'enseignement spécifique de l'oral.

L'enseignement de l'oral dépend aussi de la faisabilité de sa mise en œuvre en classe. L'oral exclut le travail individuel puisqu'il suppose des activités de production et de réception qui engagent l'ensemble de la classe dans une situation synchrone difficile à différer. Cela implique pour les enseignants de gérer et d'anticiper des situations de classe nécessitant une organisation, pensant des modalités d'apprentissage articulant le collectif, les groupes, et les activités personnelles.

Enfin, les enseignants sont confrontés à la complexité de l'évaluation de l'oral car instituer l'oral comme objet scolaire légitime implique une exigence d'évaluation explicite, sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe. Cette évaluation nécessite une clarification des enjeux de l'activité orale entre les situations « d'oral travaillé » dans lesquelles il est questions de mobiliser des compétences

orales pour réaliser une tâche, et des situations « d'oral enseigné » durant lesquelles sont pointées explicitement des contenus d'enseignement de l'oral évaluables.

2.3. Poser les arguments d'une recherche à visée praxéologique en s'inspirant des modèles didactiques existants

Pour traiter des problématiques didactiques qui restent encore à documenter au sujet de l'enseignement de l'oral, les projets de recherche gagnent à apporter des réponses qui ont une dimension praxéologique. Il s'agit d'apporter et de coconstruire des propositions réduisant les entraves que rencontrent les enseignants dans leurs pratiques ordinaires pour rendre effectif un enseignement de l'oral.

Pour les élèves, il s'agit en premier lieu d'étayer la construction de leurs connaissances sur l'oral et le développement de compétences évaluables par un enseignement explicite. De façon concomitante, l'un des enjeux de cet enseignement explicite est de rendre conscient la prise en main d'outils langagiers et leur gestion dans des situations de communication dirigées vers un but.

Nous rappelons que les propositions didactiques existantes pour enseigner l'oral s'articulent autour de deux pôles : l'un proposant un enseignement « autonome » à partir des genres formels, l'autre proposant un enseignement « intégré » de l'oral centré sur les interactions. Si le premier pôle permet une visibilité de l'enseignement, il minore le contenu thématique des prises de parole en privilégiant les apports linguistiques au risque de rendre certaines situations langagières artificielles au sein de la classe. L'enseignement « intégré » demande quant à lui, une réelle expertise des enseignants et peut conduire à une dilution de l'enseignement de l'oral dans les activités scolaires. Cependant, les nouveaux programmes français montrent, nous le rappelons, que les genres ont pris une place importante dans l'enseignement de l'oral et leur mise en œuvre est préconisée dans de nombreuses disciplines⁹⁶. Discipline et genre nous orientent vers une troisième voie didactique, le genre scolaire disciplinaire.

⁹⁶ Voir Partie 1- Chapitre 1 - 3.1. Un sous-domaine « langage oral » dans les programmes de 2015.

2.4. Réaliser une nouvelle proposition à partir de la modélisation du genre scolaire disciplinaire

Ce lien étroit entre genre et disciplines scolaires induit des productions langagières avec des enjeux très diversifiés selon l'âge des élèves mais également selon les contenus d'enseignement abordés qu'ils soient en langage oral ou dans les disciplines concernées. La proposition de genre scolaire disciplinaire (Dupont & Panissal, 2015 ; Dupont, 2016, 2019) permet de multiplier les possibilités d'incarner les genres oraux selon les disciplines scolaires.

Nous faisons le choix dans cette recherche, de nous saisir de la proposition épistémologique du genre scolaire disciplinaire que nous considérons comme un lieu d'intervention didactique identifiable par les enseignants en tant qu'espace de travail dans lequel ils peuvent mettre en scène des apprentissages pour notamment les rendre visibles à leurs élèves. En cela, nous tentons de prendre en charge les problématiques d'enseignement et de programmation à l'aide d'une unité clairement identifiable, le genre. Les virtualités possibles d'incarnation que le genre scolaire disciplinaire permet, donne de plus la possibilité d'ajuster son usage pour proposer des modalités de configuration adaptées aux contextes des classes et aux apprentissages des élèves.

Afin d'affermir l'ancrage épistémologique de la proposition didactique que nous réalisons, nous développons le concept de genre qui, dans le travail des didacticiens suisses est envisagé à partir de la métaphore de l'outil (Schneuwly et al., 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997 ; Schneuwly, 1997). Nous soutiendrons que les outils en classe peuvent prendre une forme particulière et être configurés pour des usages d'enseignement et d'apprentissage précis, ce que nous nommons le *design* de l'outil (Dupont et al., 2018 ; Dupont & Grandaty, 2019). Les concepts de genre, d'outil et de *design* et leurs implications en didactique font l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 2

Du concept de genre à la conception d'un outil *designé*

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le cadre conceptuel du genre dans sa dimension historique avant d'en présenter les intérêts didactiques. Pour cela, nous nous appuyons sur la notion d'outil suivant la métaphore du genre outil (Schneuwly, 1998) à partir de l'analogie avec l'outil psychologique au sens vygotkien (Vygotski 1934/2019)⁹⁷ et de sa réinterprétation dans le domaine de l'ergonomie (Rabardel, 1995).

Dans un second temps, nous exposerons la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) comme nouvelle voie pour enseigner les genres oraux avant d'en concevoir le *design* (Vial, 2017) à des fins d'enseignement et d'apprentissages ciblés en classe.

1. Les genres de discours

Depuis plusieurs décennies, en didactique du français et plus spécifiquement en didactique de l'oral, les genres apparaissent comme un vecteur central des apprentissages dans l'ensemble des pays francophones (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Chartrand et al., 2015 ; Vrydaghs & Sales Cordeiro, 2016 ; Dupont, 2011, 2016). Avant d'aborder leur intérêt en didactique de l'oral et leur enseignement à partir de modélisations didactiques, nous interrogeons son épistémologie de manière succincte. Il s'agit de présenter l'origine du concept depuis les écrits de Mikhaïl Bakhtine (1979/2017) reconnus comme pionniers dans la communauté scientifique, puis de montrer comment le genre a été opérationnalisé en didactique à partir du concept vygotkien d'outil (Schneuwly, 1994), lui-même inspiré de l'outil dans le travail dans la théorie marxiste (Marx & Engels, 1845/1969). Cette

⁹⁷ Il s'agit de la dernière édition de 2019, reprenant la première traduction de l'ouvrage par Françoise Sève de 1985.

opérationnalisation recourt à une modélisation des genres (Dolz & Schneuwly, 1998) qui permet de délimiter des objets d'apprentissages oraux et d'articuler ceux-ci avec les disciplines scolaires (Dupont, 2011, 2016).

1.1. Une première approche des genres de discours

Les genres de discours, caractéristiques d'une société donnée, permettent de désigner une multiplicité de productions langagières orales et écrites en situation de communication. Généralement convoquée dans le domaine de la rhétorique et de la littérature, cette notion se déploie dans les écrits d'auteurs contemporains depuis l'œuvre de Bakhtine (Bakhtine et al., 1979/2017). Nous résumons les traits de sa définition tels qu'ils ont été interprétés par les travaux didactiques genevois.

Les genres fondent la possibilité de communication car il s'agit de formes que prennent les énoncés dans des situations habituelles liant activités humaines et langage :

Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage. [...] L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. (Bakhtine, 1979/2017, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, p. 293).

Ces formes sont élaborées dans chaque sphère particulière d'échanges et sont relativement stables :

Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore *ses types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les *genres de discours*. (Bakhtine, 1979/2017 p. 293)

Les genres sont caractérisés par trois éléments essentiels : un contenu thématique, un style et une construction compositionnelle :

L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux – mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé. (Bakhtine, 1979/2017 p. 293)

Le choix des genres est déterminé par la sphère d'échanges, les besoins de la thématique, l'objectif du locuteur et l'ensemble des partenaires de la sphère d'échanges. Cela préfigure une variété infinie de genres :

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (Bakhtine, 1979/2017, p. 293)

Dans la définition de Bakhtine, le genre est une « unité de l'échange verbal » qui renvoie à l'usage de la langue dans une activité langagière qui est à mettre en relation avec l'action humaine. Nous notons que le langage est fondamentalement lié à ses conditions de production. Les activités humaines produisant une multitude de sphères d'échanges, les genres de discours sont infinis mais se spécialisent en fonction de ces sphères (conditions de production) par leur contenu thématique, leur style et leur construction compositionnelle. C'est ce qui fonde une structuration générique des discours, une référence commune.

Cette référence commune s'acquiert à travers les énoncés verbaux que nous entendons et que nous reproduisons, au cours de l'échange verbal que l'auteur place dans le dialogue réel. Pour l'auteur, les genres sont donc produits dans le cadre d'interactions :

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tous premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif [...] Si les genres discursifs n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire l'ensemble de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible. » (Bakhtine, 1979/2017, p. 285).

La reconnaissance, le choix d'utilisation d'un genre et la maîtrise de ses différents paramètres sont conditionnés à la fois par la production et par la réception du discours où l'auditeur n'a pas un rôle « passif » mais une attitude « responsive active » (Bakhtine, 1979/2017, p. 303).

1.2. Un continuum entre genres premiers et genres seconds

Un autre aspect des genres développé par Bakhtine est la distinction qu'il opère entre les genres premiers qui se constituent à partir d'échanges verbaux spontanés, du quotidien, et les genres seconds intégrés dans des productions culturelles :

Il importe, à ce point, de prendre en considération la différence essentielle qui existe entre le genre de discours *premier* (simple) et le genre de discours *second* (complexe). Les genres seconds de discours – le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. – apparaissent dans les circonstances d'un échange culturel [...] plus complexe et relativement plus évolué. Au cours du processus de leur formation, ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués dans les circonstances d'un échange verbal spontané. (Bakhtine, 1979/2017, p. 295)

L'auteur distingue sans les opposer, des formes premières qui interviennent dans l'immédiateté de la situation dans laquelle elles sont produites, de formes secondes non contrôlées directement en situation et structurées spécifiquement d'un point de vue langagier, dans l'action. C'est ce que précise Bronckart (1996) à la suite de Bakhtine, lorsqu'il distingue le langage dans une fonction première de communication et le langage dans une fonction seconde de sémiotisation.

1.2.1. Le langage dans une fonction première de communication

Bronckart (1996) accorde en effet une fonction première au langage, d'ordre communicative, commune à toutes les langues qui permet la coopération. Dans l'espèce humaine, les individus ont des modes d'organisation complexes dans les activités qui les relient au monde. Cette organisation est indissociable de processus de coopération entre les individus et nécessite un mode de communication particulier qui est le langage.

Contrairement à l'espèce animale, le mode de communication de l'espèce humaine fait place à des négociations⁹⁸. La coopération des individus dans une activité est régulée et médiatisée par des interactions verbales, ce qu'Habermas (1987) nomme « l'agir communicationnel ». La négociation puis la mise en commun

⁹⁸ La communication ne se réduit pas à une correspondance signal déclencheur/réponse comportementale.

des signes pour représenter un aspect du milieu sont issues au départ de représentations idiosyncrasiques. Cela ferait émerger un langage où les représentations deviennent « communes, partageables, ou encore communicables » (Bronckart, 1996, p. 33). Par ailleurs, les signes portent également sur l'organisation de la tâche dans l'activité, c'est-à-dire sur la coopération entre les membres pour la réaliser. Le langage est donc à l'origine d'une organisation sociale avec pour fonction la communication et la coopération : « Le langage est donc principalement une caractéristique de l'activité sociale humaine dont la fonction majeure est d'ordre communicatif ou pragmatique ». (Bronckart, 1996, p. 34).

1.2.2. Le langage dans une fonction seconde de sémiotisation

Dans la lignée de Vygotski (Vygotski et al., 1934/2019) et de Bakhtine, Bronckart (1996) évoque une fonction seconde du langage, fonction déclarative - qui est « de dire ce qui est » ; au sens de partager une information - qui nécessite une sémiotisation. La fonction seconde du langage, c'est à dire la représentation particulière à chaque langue et les formes discursives qu'elle prend, nécessite de se placer au niveau des espaces de sémiotisation où s'opèrent les choix de discours et/ou de textes. Il s'agit d'opérations de reformulations collectives, orales et/ou écrites, des messages reconnus par tous et qui s'imposent à tous dans leur forme : « les représentations sémiotisées sont, en d'autres termes, les produits d'une "mise en interface" de représentations individuelles et de représentations collectives » (Bronckart, 1996, p. 34).

Formes premières et formes secondes s'inscrivent dans une possible continuité. Les genres premiers issus d'un rapport spontané, quotidien et immédiat, tendraient, dans une situation donnée, à évoluer de manière dynamique vers une forme seconde spécifique, reconnaissable et identifiable. Il s'agit d'un processus non pas de substitution de l'un à l'autre mais plutôt de transformation, « de transmutation » nous dit Bakhtine.

2. Intérêts du genre d'un point de vue didactique

Si on emprunte d'un point de vue didactique le concept de genre tel que nous l'avons brièvement présenté, on peut en dégager des intérêts en ce qui concerne le contexte scolaire.

À la suite de Bakhtine et de Bronckart, on peut postuler que toute production verbale prend la forme d'un genre qui structure les discours. *A fortiori*, il est possible d'envisager que dans le contexte scolaire, les productions langagières sont constituées de nombreux genres, allant de genres premiers dans des situations de communication ou de conversation ordinaires, à des genres seconds, qui possèdent des formes plus élaborées et qui sont elles-mêmes soumises à des conditions de structurations spécifiques pouvant être enseignées. Ces deux pôles amènent à distinguer ce qui relève de situations de prises de parole « spontanées », des caractéristiques repérables du genre dans une séquence d'enseignement guidée. Didactiquement, il est un point d'appui pour distinguer des situations qui relèvent d'un oral de communication, des situations qui relèvent d'un oral enseigné à partir du genre.

Si un genre et ses caractéristiques sont déterminés par la sphère d'échanges, par les contenus thématiques, par les interactions langagières dans cette sphère, par l'objectif du locuteur et l'ensemble des partenaires qui prennent part aux échanges (Schneuwly, 1994), alors on voit tout l'intérêt de la construction de séquences en fonction des apprentissages visés. Il donne la possibilité de construire des lieux d'apprentissage en paramétrant des enjeux langagiers et thématiques, autrement dit, d'élaborer « une base d'orientation pour une activité langagière » commune (Schneuwly, 1994, p. 160). À l'école, cette base permet de choisir des genres de discours dans le cadre d'une sphère d'échanges telle qu'une situation d'enseignement apprentissage par exemple. Ces situations peuvent être contextualisées dans le cadre d'une discipline scolaire.

L'activité langagière peut en effet, être envisagée en relation avec les sphères disciplinaires dans une problématique intégratrice (Dupont, 2014). L'élaboration de genres scolaires disciplinaires qui nous occupe, pourrait favorablement trouver place dans un contexte langagier constitué par le groupe de la classe (Dupont, 2016), ce que l'on peut renvoyer à la constitution d'une communauté discursive telle que définie par Bernié (Bernié, 2002).

On a vu également que le genre inclut une perspective de transformation du langage au cours d'un processus de secondarisation (Schneuwly, 2008). En contexte d'apprentissage, il s'agit d'assurer le « passage » d'un rapport au langage inconscient et involontaire issu de la sphère des expériences personnelles des élèves, à un langage issu « d'un monde autre qui a des motivations plus complexes » (Schneuwly, 1994, p. 167) à savoir, le langage de l'école. Ce processus de secondarisation permet aux élèves « de faire un pas de côté » par rapport aux pratiques langagières ritualisées et non conscientisées et peut donner lieu à la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral où l'enseignant, par l'établissement d'un contrat didactique, rend visible à ses élèves l'apport de connaissances sur le genre et le développement de compétences en langage oral.

Du point de vue de l'enseignement / apprentissage de l'oral, sous-domaine dont l'objet paraît instable et immatériel, le genre, par sa stabilité, présente l'avantage de constituer un modèle didactique possible de production / réception des discours permettant de construire des activités d'enseignement (De Pietro & Schneuwly, 2003). On peut en effet formaliser des modèles du genre et développer une cartographie d'objets enseignables (Dolz & Schneuwly, 1998) afin de délimiter plus clairement un sous-domaine langage oral.

Puisque le genre est présenté comme un « tout » discursif avec des composantes linguistiques (ou stylistiques), compositionnelles et thématiques, il permet à l'école, d'unifier l'activité langagière et d'en avoir une vision moins parcellaire pour l'enseigner. La formalisation de cette unité langagière stable, permet d'en dégager des contenus d'enseignement bien délimités. C'est une caractéristique

qui offre la possibilité aux enseignants de repérer et d'élémentariser des contenus spécifiques de l'oral à enseigner.

Enfin, par cette stabilité, le genre articule l'anticipation *a priori* de l'activité langagière et son actualisation en temps réel ce qui permet pour les enseignants, d'envisager une programmation d'un enseignement et penser une progression des apprentissages (Dupont & Grandaty, 2010).

Le genre est donc une notion qui présente des intérêts en didactique. D'où, les avantages de le convoquer pour les apprentissages du langage oral à l'école primaire. Il présente les caractéristiques d'un outil pour enseigner et contient en lui-même des dimensions enseignables. En ce sens, il est une assise pertinente dans la conception de modélisations didactiques. Nous revenons sur les considérations qui ont participé à réaliser des modélisations didactiques du genre à partir des travaux de Vygotski. Elles s'inscrivent dans une analogie avec l'outil.

3. La métaphore du genre outil

Nous ancrons la construction didactique du genre comme outil en évoquant l'approche historico-culturelle du psychologue Vygotski (1934/2019), qui fait référence en premier lieu à la théorie de l'outil dans le travail de Marx et de Engels (1845-1846). Nous évoquons la théorie en ergonomie de Rabardel (1995) qui situe l'outil par rapport à son usage. Forts de cet ancrage, nous envisageons les modélisations didactiques du genre et notamment celle du genre scolaire disciplinaire.

3.1. L'outil dans le travail : la philosophie marxienne

Dans la perspective du matérialisme historique ou conception matérialiste de l'histoire (Marx & Engels, 1845-1846), l'histoire résulte du lien que les hommes entretiennent avec la nature. Quand l'homme crée un outil, il transforme le milieu naturel dans lequel il vit. La création de ces outils pour des besoins sociaux élémentaires au départ provoque des changements culturels au commencement de

l'histoire. Ainsi, si l'homme est à l'origine de sa propre histoire, il ne la réalise pas dans les conditions qu'il choisit mais dans les conditions héritées du passé.

Cette approche historique consiste pour les auteurs à démontrer l'importance de la production matérielle, de l'économie pour la compréhension des sociétés : l'évolution culturelle des sociétés humaines est étroitement liée à la technique et les rapports sociaux sont déterminés par ces structures économiques et sociales. Ces rapports sociaux dépendants de l'existence ne sont pas le produit de la conscience mais bien de la vie « réelle ». Ainsi, l'homme est le produit de son milieu et il est le seul à produire les moyens de son existence. La production des moyens de son existence conduit l'homme à se distinguer de l'animal sans pour autant s'affranchir de son rapport à la nature.

C'est par le travail qui est l'activité qui permet de produire ces moyens, que s'effectue le rapport fondamental entre l'homme et la nature. Les éléments qui constituent cette activité sont la force de travail, l'instrument de travail et l'objet du travail. La force de travail constituée de l'énergie humaine (les forces musculaire et intellectuelle) agit sur la nature elle-même (l'objet de travail) par le truchement de l'instrument de travail, constitué par les outils, les instruments et l'infrastructure nécessaires à l'homme pour produire ses moyens de subsistance. L'homme détermine ses buts mais également les moyens pour les atteindre. L'outil ou instrument de travail, médiatise le travail de l'homme entre la force de travail et l'objet du travail ; il lui permet d'entrer en relation avec la nature en la transformant et en se transformant lui-même.

L'homme est pour Marx un « animal fabricant d'outils ». Ces outils fabriqués par l'homme sont « culturels » puisqu'ils se transmettent d'une génération à l'autre et cette transmission est assurée en partie par l'éducation (Dolz & Gagnon, 2008). Si les outils techniques permettent à l'homme d'agir sur la nature, d'autres outils spécifiques permettent de contrôler les comportements humains, ceux d'autrui et les siens. Vygotski (1930/1985) les nomme « instruments psychologiques ».

3.2. L'outil est un instrument psychologique

Les propositions théoriques de Marx et d'Engels suggèrent au psychologue soviétique Lev Semionovitch Vygotski, une piste de recherche féconde pour déterminer la spécificité du comportement humain et propose d'élargir le concept d'outil et de sa médiation dans le cadre du développement des fonctions psychiques supérieures. Ce développement est étroitement lié à la nature des outils, à leur histoire ancrée culturellement, mais également à leur signification. Comme l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui est médiatisée par des systèmes de signes que Vygotski désigne sous le terme « d'instruments psychologiques⁹⁹ », dont le langage fait partie avec d'autres comme les formes de calculs et de comptage, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'arts... (Vygotski et al., 1930/2019). Selon le psychologue russe, la notion d'outil est donc transposable à l'activité psychique humaine si on garde à l'idée que la transformation et la maîtrise des processus psychiques impliquent ces outils mentaux.

Dans cette perspective, le développement humain est médiatisé par ces outils psychologiques transformant les capacités psychiques, elles-mêmes déjà investies de significations produites et accumulées au cours des siècles et transmises de génération en génération. Par analogie avec l'outil dans le travail qui lie étroitement activité et médiation, l'outil psychologique est un instrument artificiel du développement individuel : « produit historico-culturel d'une société ou d'une communauté donnée, il oriente et donne une forme et un sens particulier à l'activité humaine en formant également celui qui l'utilise » (Dupont, 2010). L'outil sémiotique contribue à transformer et à réguler le milieu externe mais également les processus psychiques du sujet ainsi que de ceux d'autrui (Dolz et al., 2000). En classe par exemple, l'apprentissage des élèves est à prendre en compte dans le cadre d'un

⁹⁹ Françoise Sève, traductrice française de Vygotski, indique en note à la page 315 de l'ouvrage *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, (1928-1931/2014), que les traductions russes ne distinguent pas les termes d'instruments et d'outils.

enseignement collectif qui suppose le développement des fonctions psychiques supérieures étroitement liées aux nombreux échanges inter et intrapsychiques médiés par la présence d'outils porteurs de significations et ancrés dans une histoire et une culture commune à la classe¹⁰⁰.

Si l'outil médiatise l'activité, il lui donne une certaine forme et représente lui-même l'activité : il donne une matérialité à cette activité (Schneuwly, 1994). En cela, l'outil devient un lieu spécifique sur lequel il est possible d'intervenir pour transformer l'activité dans l'utilisation de l'outil. Pour que cet outil soit médiateur et transforme l'activité, il doit être approprié. Cela passe, selon la proposition de Rabardel, par des schèmes d'utilisation.

3.3. L'usage de l'outil chez Rabardel

Selon les propositions de Rabardel (1995), l'outil est constitué de deux pôles : l'un tourné vers l'utilisateur et ses adaptations, l'autre tourné vers les objets existants en dehors de lui et leur transformation. Son approche technique et anthropologique descriptive conceptualise les processus en action dans la médiation instrumentale. Elle repose sur trois concepts fondamentaux : la distinction artefact/instrument, la genèse instrumentale et le champ instrumental d'un artefact.

3.3.1. *Deux faces de l'outil : artefact et schèmes d'utilisation*

L'artefact est tout objet technique ou symbolique qui a subi une transformation d'origine humaine. De ce point de vue, l'appellation d'artefact est directement mise en relation avec toute action ou activité humaine :

Nous utilisons le concept d'artefact pour désigner de façon neutre toute chose finalisée d'origine humaine. Les artefacts peuvent aussi bien être matériels que symboliques. Un artefact peut avoir différents statuts pour le sujet et notamment, celui qui nous intéresse ici, le statut d'instrument lorsqu'il est moyen de l'action pour le sujet (Rabardel, 1999, p. 269).

¹⁰⁰ Médiés également par les interactions avec l'enseignant dans le cadre de gestes professionnels langagiers didactiques.

L'artefact devient donc un instrument dans la mise en pratique. En ce sens, Rabardel développe la conception généralisée d'instrument comme une « entité mixte » tenant à la fois du sujet utilisateur et de l'artefact. L'instrument comprend, d'une part, un artefact matériel, et d'autre part, un ou des schèmes d'utilisations associés qui résultent d'une construction propre du sujet ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants. Ces schèmes¹⁰¹ sont des invariants organisateurs de l'activité du sujet (Vergnaud, 1985). L'auteur distingue plusieurs types de schèmes (Rabardel, 1995, pp. 91-92) : les schèmes d'usage, qui renvoient à l'interaction du sujet avec l'artefact ; les schèmes d'action instrumentés, qui sont dirigés vers l'objet de l'activité et convoquent les schèmes d'usages pour atteindre les buts poursuivis ; enfin, les schèmes d'action collective instrumentée, en référence à l'utilisation d'artefacts par plusieurs sujets, simultanément ou conjointement. Ainsi, des fonctions supports de l'artefact initialement prévues par le concepteur, - les fonctions constituantes -, sont modifiées et d'autres fonctions nouvelles, - les fonctions constituées ou fonctions supports -, sont créées au cours de son usage¹⁰². C'est la genèse instrumentale.

3.3.2. Un double processus : la genèse instrumentale

Elle est conceptualisée autour de deux processus : l'instrumentation, dirigée de manière interne de l'instrument vers le sujet qui le mobilise, - développement des schèmes d'usage, apprentissage du sujet -, et l'instrumentalisation dirigée de manière externe du sujet vers l'instrument pour l'adapter à ses besoins, - les modifications des fonctions constituées qu'il fait subir à l'artefact pour le mettre à sa main - (Beguin & Rabardel, 2000).

¹⁰¹ Les schèmes, issus des travaux princeps de Jean Piaget (1936) en Psychologie du développement sur la naissance de l'intelligence, constituent les moyens du sujet à l'aide desquels il peut assimiler les situations et les objets auxquels il est confronté. L'épistémologie des compétences en didactique professionnelle est basée sur cette notion de schème, théorisée notamment par Gérard Vergnaud (1996) pour qui le schème incarne « *l'organisation invariante de la conduite pour une classe de problèmes donnée* ».

¹⁰² Ce ne sont pas les fonctions supports elles-mêmes qui sont modifiées mais bien l'usage de ces fonctions.

Le concept de genèse instrumentale consiste ainsi chez Rabardel en l'élaboration de l'instrument à partir de l'artefact par l'utilisateur au cours de l'activité. Le concept de champ instrumental d'un artefact est constitué par l'ensemble des valeurs fonctionnelles et subjectives que l'artefact peut prendre au sein de l'activité d'un individu ou des schèmes d'utilisations associés qui résultent d'une construction propre du sujet ou de l'appropriation de schèmes sociaux préexistants. Ainsi un même artefact peut, pour différents utilisateurs, se voir attribuer diverses fonctions, caractéristiques de l'élaboration d'instruments (Rabardel, 1995).

L'outil chez Rabardel subit une transformation, d'artefact il devient instrument, dans le cadre d'un processus, la genèse instrumentale. Ce processus admet une double vectorisation : l'instrumentation qui transforme le sujet, l'instrumentalisation qui permet au sujet de modifier l'outil.

Forts de cet ancrage, nous pouvons conclure que l'outil est une construction humaine transmise socialement. La tripolarité de l'activité de l'homme (le sujet, l'outil, la situation) a comme corollaire la nécessaire bipolarité de l'outil : artefact – schèmes (Schneuwly, 1994). Il permet deux processus : l'homme peut produire et transformer la situation tout en choisissant et en adaptant l'outil en fonction des situations (la genèse instrumentale). L'outil est un moyen de médiation entre l'homme et son milieu et un moyen de mise à distance du réel. Nous observons à présent l'intérêt des outils dans l'optique d'un enseignement.

3.4. Les catégories d'outils dans l'enseignement/apprentissage

En contexte scolaire, le concept d'outil peut également par extension concerner les différentes activités d'enseignement assimilées au travail dans la théorie marxiste. Il existe une nouvelle catégorie d'outils en classe, les outils didactiques conçus pour des activités d'enseignement et d'apprentissage. Les outils quelle que soit leur catégorisation (au sens étroit, matérialisés, ou au sens large, sans support matériel stable), sont proliférants dans les classes. Une entrée par les outils en didactique permet de s'interroger sur leur fonctionnement dans les pratiques de

classe, à travers l'analyse de pratiques différentes ou encore dans leur usage par les enseignants ou leurs effets sur les élèves : « Il s'agit d'observer *in vivo* le rapport entre outil et usage » (Plane & Schneuwly, 2000).

Ainsi, il existe des outils d'enseignement, outils externes fabriqués utilisés pour transmettre les contenus d'une discipline, et des outils d'apprentissages qui transforment les capacités des élèves qui apprennent (Dolz et al., 2000). Ces outils d'enseignement cristallisent les significations relatives aux tâches, aux activités de savoirs, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir. Ils deviennent outils d'apprentissage pour les élèves dans l'usage de ceux-ci. L'usage de ces outils permet de montrer des significations et la construction de l'objet de savoir.

Il existe également des outils dans un sens limité à l'outil technique ou au support matérialisé. On peut citer des outils comme le tableau noir (Nonnon, 2000), le cahier (Chartier & Renard, 2000), les outils nouveaux tels que les outils informatiques : plateforme, manuel numérique, Environnement Numérique de Travail...

Enfin, le discours de l'enseignant et des élèves constitue l'outil essentiel d'enseignement /apprentissage. Il permet de nommer, de présenter, de pointer et de sémiotiser l'objet et ses composants : « l'intégration de ces différents composants et la progression relative à l'objet dans le temps est assurée par le discours de l'enseignant, qui constitue le cœur de son activité » (Dolz, et al., 2008).

3.5. Le genre, un « méga-outil »

Nous avons pu voir que les genres étaient changeants et souples mais suffisamment stabilisés pour être reconnaissables (Schneuwly, 1994 ; Dolz, et al., 2008) et ce, à plusieurs niveaux :

- ils possèdent des contenus thématiques qui deviennent « dicibles » à travers eux et inversement, ce qui est à dire définit le choix des genres (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 65) ;

- ils ont une structure définie par leur fonction d'utilisation (sémiotisation et communication) particulière pour chacun ;

- ils possèdent des régularités de style ou une configuration d'unités linguistiques : des traces de la position énonciative du locuteur, des séquences discursives qui forment sa structure (énonciation, marque de planification, intonation, structuration...) (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 65).

Le premier schème d'utilisation de l'outil genre est celui qui permet d'articuler le genre avec la base d'orientation langagière (Schneuwly, 1994). Les autres schèmes d'utilisation opèrent sur les fonctions d'usage de l'outil (Rabardel, 1995), c'est-à-dire qu'ils sont conçus comme les différentes opérations nécessaires telles que le traitement du contenu thématique, le traitement de la situation de communication et le traitement linguistique, pour produire un texte dont la forme est guidée par un organisateur global : le genre. Le genre devient alors un « méga-outil » suffisamment stabilisé dans sa forme mais possédant « plusieurs sous-systèmes sémiotiques » (Schneuwly, 1994, p. 162) qui permettent de définir au plus près des objectifs d'enseignement des situations d'enseignement / apprentissages ciblés.

L'analogie outil et genre en contexte scolaire est ainsi lisible : l'outil partage des propriétés similaires avec les activités langagières. C'est pour cela que des didacticiens utilisent la métaphore de l'outil pour désigner les genres (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dupont, 2016). En effet, en classe, il existe bien des sujets qui agissent langagièrement (le maître et les élèves) dans une situation d'apprentissage au moyen d'un outil, le genre, qui porte historiquement et culturellement les significations propres à la situation. Cette activité langagière médiée par l'outil genre, produit un discours dans une situation spécifique.

4. La formalisation de modèles didactiques à partir du genre

Au regard des nombreuses caractéristiques que nous avons exposées, les genres sont aujourd'hui considérés en didactique du français, comme une perspective essentielle des apprentissages langagiers (Dupont & Dolz, 2020) et ce,

pour plusieurs raisons. Ils permettent de modéliser des pratiques langagières de référence présentes dans la société pour en faire des genres à enseigner comprenant des objets d'apprentissage. Ils constituent une unité de travail pour le développement de l'expression et de la compréhension. Ils sont enfin des outils qui « facilitent la reconnaissance et la production des contenus thématiques abordés, des formes d'organisation du texte et des configurations d'unités linguistiques qui les constituent » (Dupont & Dolz, 2020, p. 10).

4.1. La formalisation des genres par l'équipe de recherche genevoise du GRAFE¹⁰³

Les recherches sur la formalisation des genres de l'équipe genevoise ont une origine pragmatique puisqu'il était question de répondre à une demande institutionnelle de disposer de moyens d'enseignement pour l'expression orale et écrite à l'école obligatoire (Schneuwly & Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998). Les chercheurs se sont saisis des genres publics dont la modélisation didactique permet de générer des séquences d'apprentissage articulant structuration et communication et poursuivant trois finalités (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 20) :

- la maîtrise des outils langagiers inhérents aux genres dans des situations diverses ;
- la construction d'un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier ;
- le développement d'une représentation de l'activité langagière dans des activités complexes et interactives.

Cette formalisation a donné naissance à une démarche « générative » et généralisable avec deux composantes (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 22) :

¹⁰³ GRAFE : Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné

- des modèles didactiques des activités d'oral incarnés par un objet descriptif et synthétique qu'est le genre ;

- des principes opérationnels pour orienter les pratiques en dégagant des dimensions enseignables afin de construire des séquences didactiques.

Les chercheurs ont priorisé les genres formels publics car ils sont généralement reconnus par les élèves et parce que les formes langagières qui les composent sont stables et prédéfinies. Ils sont, dans le cadre scolaire un point de repère concret pour les élèves pour aborder la variation des pratiques langagières et traiter l'hétérogénéité des unités langagières. Le premier genre qui a été choisi pour être formalisé est le genre du débat parce qu'il joue un rôle important dans la société et qu'il met en jeu des dimensions à la fois sociales, individuelles, linguistiques... (pp. 27-28). Par la suite, quatre exemples de séquences didactiques pour enseigner les genres sont proposés : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé et la lecture à d'autres.

Ces genres sociaux transposés à l'école se dédoublent. Ils sont des outils de communication et deviennent objets d'apprentissage (Schneuwly & Dolz, 1997). Ainsi, les genres transposés à l'école sont des variantes des genres de référence car il est nécessaire de prendre en compte les apprentissages possibles des élèves et les prescriptions de l'enseignement assignées à l'école. Ces transformations du genre en font alors un objet à enseigner dont le modèle didactique construit met en évidence ses dimensions enseignables (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 71).

Afin de valider cette formalisation des genres, les auteurs préconisent une méthode d'approche appliquant trois principes :

- un principe de légitimité qui implique une référence aux savoirs experts ou savants ;

- un principe de pertinence sur le choix des capacités des élèves et des finalités et objectifs de l'école ;

- un principe de solidarisation qui relève d'une mise en cohérence des savoirs en fonction des buts visés.

Ces trois principes sont solidaires et établissent des objets scolaires définis par leur modélisation didactique.

Ces « objets potentiels pour l'enseignement » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 73) ne peuvent exister en classe qu'à travers des activités, des manipulations, des situations de communication et de métacommunication. La modélisation didactique du genre « prend vie » dans une séquence didactique qui permet une orientation globale de l'enseignement dans « une suite de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 57).

4.2. Aux origines du genre scolaire disciplinaire

Rappelons que deux orientations épistémologiques prévalent pour enseigner l'oral à la fin des années 90, ce qui avait suscité le questionnement de Bernard Schneuwly en 1996 :

« Faut-il, à l'intérieur de la classe de français, un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis ? Ou le travail sur l'oral doit-il se faire de manière intégrée là où l'oral se pratique de toute façon à l'école, dans les multiples lieux de son usage ? » (Schneuwly, 1996, p. 7).

La première orientation conduit à délimiter des objets autonomes d'enseignement, les genres modélisés (l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la lecture à d'autres), dans le sens où l'oral est « abordé comme objet en soi » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 69). La seconde orientation se propose comme objet d'étude « les échanges en classe, sous toutes leurs formes, impliquant le maître et les élèves, les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquels les savoirs se construisent » (Grandaty & Turco, 2001, p. 8).

La première orientation d'un enseignement autonome de l'oral présente les avantages des genres oraux publics déjà mis en lumière précédemment : ils offrent la possibilité de structuration des discours (Bakhtine et al., 1979 ; Bronckart, 1996),

ils sont une base d'orientation commune (Goffman, 1987/2007 ; Schneuwly, 1994), ils permettent un processus de secondarisation (Schneuwly, 2008) et sont des modèles de production/réception (De Pietro & Schneuwly, 2003).

La seconde orientation quant à elle, permet de considérer dans une problématique intégratrice (Bernié, 2002 ; Bernié et al., 2005) activité langagière et disciplines scolaires. Elle place l'activité langagière dans l'interlocution avec pour unité d'action la conduite discursive et permet d'aborder la dimension métacognitive de l'oral (Garcia-Debanc et al., 2004) en sollicitant les gestes professionnels des enseignants (Bucheton & Dezutter, 2008).

Néanmoins, ces deux orientations présentent certaines limites.

La scolarisation des genres oraux et la conception de séquences autonomes n'intègrent pas les connaissances disciplinaires autres que celles relatives à la dimension linguistique. Cela peut conduire à l'élaboration *a priori* de situations qui ne prennent pas en compte les spécificités de la classe. Cependant, les genres oraux à l'école reposent sur le lieu dans lequel ils sont produits, la classe particulièrement, et dépendent des activités d'apprentissage des élèves.

Quant au travail sur les interactions, il peut conduire à une dilution de l'enseignement de l'oral dans les autres disciplines, ce qui participe à invisibiliser l'objet d'apprentissage. Cela est renforcé par l'absence de tradition scolaire préconisant une systématisation de l'enseignement de l'oral (Dupont & Grandaty, 2016).

Les limites de ces deux orientations ont conduit Dupont (2010) à proposer une troisième voie épistémologique tirant parti des atouts de ces approches didactiques de l'oral et recherchant leurs convergences, le genre scolaire disciplinaire. À ce propos, Dolz et Gagnon (2008, p. 195) soulignaient déjà que le cadre didactique d'une approche par les genres n'est pas en contradiction avec celui d'une approche de l'oral intégré puisqu'il peut inclure des objectifs similaires (ressources de la langue, intonation, débit, posture, etc.).

Les programmes scolaires français dès 2002, mettaient en avant un travail sur les genres oraux dans les différentes disciplines scolaires, notamment le genre du débat favorisant les interactions entre les élèves. Ils ouvraient ainsi des possibilités d'incarner les genres scolaires selon les domaines d'activités, les apprentissages visés, le statut des élèves vis-à-vis de la parole et du savoir, les activités langagières attendues.

Ces possibilités offertes modifient potentiellement la nature des genres. Le qualificatif « scolaire » renvoie à la transposition d'un genre social et ses pratiques à l'école, le qualificatif « disciplinaire » renvoie aux contenus disciplinaires enseignés. Ainsi, parler de genre scolaire disciplinaire, c'est passer de pratiques sociales à la conscientisation de tâches scolaires, à l'élaboration de leurs significations et à la construction de savoirs dans un domaine disciplinaire spécifique (Dupont, 2020). Ces virtualités d'incarnation des genres scolaires en intégrant une dimension disciplinaire favorisent le nourrissage des échanges, la construction d'une culture commune, la définition de postures, l'acquisition d'éléments linguistiques et une orientation de l'activité (Dupont, 2016).

Sur un plan praxéologique, cette notion ne conduit pas à élaborer des modèles de chacun des genres oraux dans chacune des disciplines scolaires, mais plutôt à identifier quels sont les facteurs à retenir pour paramétrer des séquences d'enseignement en prenant en compte les variations d'oral et la programmation de contenus définis en amont. Afin de définir un paramétrage du genre scolaire disciplinaire pour le spécifier, ce qui permet de programmer des séquences d'enseignement et de gérer des contextes discursifs, le didacticien se fondera sur les programmes d'enseignement, la littérature didactique des disciplines, les pratiques d'enseignement de l'oral déclaratives ou observées.

5. Du modèle du genre scolaire disciplinaire à l'outil *designé*

Le genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2011, 2020) ancre donc les productions langagières dans une discipline scolaire. Il s'agit de nourrir les échanges avec un contenu thématique propre à la discipline en construisant une culture commune à la classe et en posant des enjeux de communication.

Les genres évoqués dans les programmes comme le débat par exemple, ouvrent la voie à des virtualités d'incarnations des genres sociaux et scolaires. Il ne s'agit pas des mêmes débats quand apparaissent vingt-neuf occurrences du mot dans les seuls programmes du cycle 3 (Dupont, 2021). Ils apparaissent avec des visées communicatives ou thématiques différentes : le débat régulé, le débat réglé en EMC, le débat avec des rôles identifiés, le débat interprétatif en littérature, le débat de confrontation pour argumenter, le débat de jugement, le débat délibératif pour résoudre un désaccord, le débat de savoir ou d'interprétation à propos de textes, d'images ou d'expériences, le débat argumenté pour raisonner, le débat critique lié à la réception des œuvres artistiques ... Cela invite à envisager une disciplinarisation du genre.

Ainsi les genres oraux ne sont pas monolithiques car les thèmes abordés varient en fonction des disciplines (faire un débat en littérature, réaliser un exposé en histoire, conduire une interview en EPS, réaliser un audioguide en histoire des arts...). En outre, les objectifs qui sous-tendent les activités des élèves ne font pas appel aux mêmes compétences et ne mobilisent pas les mêmes connaissances. Cependant, il semble peu rentable didactiquement d'élaborer à proprement parler, des modèles didactiques *a priori*, qui seraient trop nombreux s'il s'agissait de décliner chaque genre dans toutes les disciplines scolaires. De ce fait, nous considérons le genre scolaire disciplinaire dans sa dimension d'outil que nous proposons de *designer**, à savoir, de configurer pour des usages choisis afin de l'adapter de manière souple aux spécificités des situations d'enseignement et d'apprentissage. L'utilisation inusuelle en didactique de français, du verbe « *designer* » nécessite en premier lieu quelques

éclairages. Nous faisons l'essai de circonscrire d'abord ce que l'on peut entendre par *design* avant de proposer la migration de cette notion dans le champ de la didactique.

5.1. Le *design* : une définition est-elle possible ?

Définir le *design* est une tâche complexe si l'on en croit Stéphane Vial (Vial, 2017) qui pose en « symptôme épistémologique » cette incapacité à définir la notion de *design* car elle recouvre une multitude d'approches. Entre les approches réductionnistes qui réduisent le *design* à du déjà connu (l'architecture, l'art, la consommation, l'industrie, la technique ou l'artisanat) et les approches expansionnistes qui voient du *design* partout dans le monde qui nous entoure tombant ainsi sous le joug de la formule du *designer* canadien Bruce Mau : « quand tout est *design*, rien n'est *design*¹⁰⁴ ». S'il est complexe de parler de *design* tant il touche à de nombreux domaines, qu'en retenir pour son utilité en didactique ?

« L'archéologie du *design* » proposée par Vial peut nous y aider. L'auteur analyse les mutations de la notion de *design* au cours du temps en observant les évolutions des discours. Trois évolutions du discours sur le *design* peuvent être mentionnées : le *design* apparu à la Renaissance italienne et étroitement lié à la notion de projet ; le *design* industriel auquel on associe généralement la naissance du *design* apparu au XXe siècle ; le *design* centré sur l'humain ou sur les acteurs, plutôt que sur le marché ou sur les produits, apparu dans la fin des années quatre-vingt-dix.

Nous retiendrons la première mutation de *design*, celle du *design/projet* pour éclaircir la proposition de *designer* l'outil genre scolaire disciplinaire.

¹⁰⁴ *Artifact*, « The Design Concept Anthology », Call for Papers, janvier 2014, en ligne : <http://goo.gl/fjBCRU>

5.2. Le *design* de l'outil : l'anticipation par la conception

On peut faire l'association de la naissance du *design* avec celle du projet architectural tel que Boutinet la décrit dans son *Anthropologie du projet* (Boutinet, 2012). En effet, avant les grands projets architecturaux conduits notamment par l'architecte Brunelleschi au début du XVe siècle, l'idée directrice des grands chantiers était consignée par le dessin, l'esquisse, le schéma ou la maquette. L'histoire du concept de projet précise Boutinet (p. 19) pose les jalons d'une articulation entre conception et réalisation dès la Renaissance italienne. La langue retient d'ailleurs les termes de *progettazione* (activité d'élaboration intellectuelle : ensemble des phases de planification et de programmation d'un ensemble d'activités qui conduiront à un résultat attendu)¹⁰⁵ et de *progetto* (activité de fabrication et de réalisation de l'objet). Ce qu'on peut rapprocher en langue française des mots *dessein* (conception par l'esprit d'un but à atteindre, d'une fin à réaliser)¹⁰⁶ plutôt intériorisé et *dessin* (image, figure croquis, représentation), plutôt extériorisé. Ces deux sens se retrouvent confondu sous l'appellation italienne *disegno* ou anglaise *design* (plan d'ouvrage d'art)¹⁰⁷. Ce qui nous intéresse ici, c'est que le projet d'architecture (ou d'ingénierie par la suite) devient rationnel et possible par la mise en place d'une méthode de conception élaborée alliant méthode de projection et méthode de réalisation. L'étymologie du mot en latin *designare* (marquer d'un signe) est à entendre en tant que projet, comme une méthode de conception par les signes (Vial, 2017, p. 15).

Notre objectif est de profiler des outils existants - des genres oraux - à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire, pour un usage disciplinaire ciblé et des apprentissages spécifiques. De même que pour la notion de projet engagé à la Renaissance, nous proposons de concevoir des outils en alliant une « anticipation », autrement dit, une projection des savoirs et des expériences engagées par les élèves lors des séquences d'enseignement et d'apprentissage au cours desquelles les outils seront mobilisés, à « une réalisation » en contexte réel. Ce premier ancrage

¹⁰⁵ Selon Wikipedia, l'enciclopedia libera.

¹⁰⁶ Selon les définitions du TLFi : Trésor de la Langue Française Informatisé, <http://www.atilf.fr/tlfi>

¹⁰⁷ Raymond Guidot, *Histoire du design de 1940 à nos jours*, Hazan, 2004, p. 11-12.

historique nous permet d'assimiler l'action de *designer* à une méthodologie de conception c'est à dire à l'action de modéliser une idée complexe dans le but de la réaliser concrètement sur le terrain en planifiant méthodiquement sa mise en œuvre.

5.3. Les propriétés des outils *designés* en classe

La proposition de *designer* les outils de la classe revient à les configurer pour les adapter à un contexte scolaire en fonction des savoirs à apprendre :

Un outil *designé* cristallise les significations relatives aux activités d'apprentissages, aux objets de savoirs, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir et a pour fonction d'en stocker les contenus, d'y donner accès et de les transmettre. (Dupont & Grandaty, 2019, p. 11)

Ces outils *designés* doivent répondre à des propriétés (Dupont et al., 2018b) : ils sont récurrents ; ils sont ordonnés temporellement en fonction d'un niveau de développement langagier et d'objectifs d'apprentissages ; ils sont employés et manipulés conjointement par l'enseignant et les élèves ; ils sont expérimentés dans des situations concrètes ; ils posent le contrat didactique et atténuent les malentendus potentiels inhérents à toute situation d'apprentissage.

Les connaissances sur le fonctionnement des outils en classe, leur usage et leurs fonctions ne sont pas toujours conscientisées, visibles ou maîtrisées ; ils peuvent poser des difficultés s'ils sont complexes, comme le font remarquer des travaux récents (Bonnery, Dir., 2015) qui analysent l'impact des outils pédagogiques de l'enseignant comme les fiches photocopiées, les albums jeunesse, les outils numériques sonores, les livrets d'évaluation, etc. sous l'angle des inégalités scolaires. Nous retenons pour notre part que ce n'est pas uniquement leur complexité qui serait productrice d'inégalités mais surtout le fait qu'ils ne soient pas *designés*. Les outils *designés* doivent donner à voir aux élèves ce qui est visé par l'apprentissage. Pour cela, le *design* des outils ne touche pas uniquement à sa matérialité mais également aux significations qui lui sont rattachées et à la mise en scène des contenus de savoirs pour rendre visibles les apprentissages ciblés.

5.4. Un *design* intrinsèque à une situation d'enseignement dans une classe

Le *design* doit donc révéler des potentialités que possède l'outil pour assurer sa fonctionnalité. Mais cela n'est pas suffisant. Il faut de plus, prendre en considération les questions de forme et de sens.

Nous avons pu voir que, d'après les perspectives tracées par Marx et Vygotski, l'outil est porteur lui-même de significations historico socio-culturelles puisqu'il se construit dans l'usage qu'en font les sujets et dans l'expérience qu'en ont les utilisateurs. Les significations que porte l'outil doivent par ailleurs être partagées, ce qui mobilisent des interactions constantes. Outre les interactions entre le sujet, l'outil et l'environnement, il faut prendre en considération un autre niveau d'interactions, à savoir celui des sujets entre eux.

Dans le contexte scolaire, l'outil est partagé par l'enseignant et les élèves au sein du groupe classe et ses usages dépendent de la qualité des interactions dans cette communauté. Le *design* de l'outil y est lié intrinsèquement à des savoirs, à la culture, à la discipline, aux pratiques scolaires projetées qui le façonnent en attente de l'opérationnalisation de ses usages. Par ailleurs, il doit prendre en compte et anticiper les savoirs mobilisables et les expériences engagées par les élèves lors des séquences d'enseignement et d'apprentissage au cours desquelles l'outil est mobilisé.

5.5. Un *design* qui canalise l'activité des sujets

Suivant les propositions de Rabardel, nous concevons l'outil comme possédant deux faces : il y a d'un côté l'artefact matériel ou symbolique dirigé vers la transformation des objets existant en dehors du sujet lui-même, et, de l'autre côté, les schèmes d'utilisation employés par le sujet pour choisir et adapter l'outil de façon appropriée en fonction des situations et des buts visés. Autrement dit, notre outil est une entité mixte comprenant artefact et schèmes d'utilisation.

Au-delà de cette approche, le *design* permet de canaliser l'activité des sujets. Il porte sur l'artefact lui-même, la matérialité de l'outil et les savoirs dont il est porteur,

mais est également centré sur les utilisateurs, à savoir les enseignants et les élèves. Il contraint et régule les activités d'apprentissage, les modalités de transmission et les tâches à accomplir. L'outil conçu est *designé* en amont et en aval de son usage. Ainsi, un même artefact pour différents utilisateurs, peut se voir attribuer diverses fonctions, et en cela, l'outil entre, de manière incontournable, dans le cadre du champ instrumental.

Nous postulons cependant que ces fonctions entrent également dans le cadre des caractéristiques du *design*. Le *design* de l'outil rend possible une forme de guidage qui oriente didactiquement l'activité des sujets. Autrement dit, dans le double processus de genèse instrumentale - que nous nommerons plutôt appropriation des caractéristiques du *design* (Schneuwly, 1998, p. 158) - décrit par Rabardel (1995), les fonctions constituées issues des fonctions constituantes sont le produit d'une histoire collective de co-conception entre enseignants et chercheurs et de stabilisation du *design* de l'outil dans le cadre d'une recherche collaborative. Un même artefact peut, pour différents utilisateurs, se voir attribuer diverses fonctions, caractéristiques de l'élaboration d'instruments. Mais si l'outil *designé* est susceptible de faire l'objet d'appropriations personnelles, cela ne peut se faire que dans un champ de contraintes stabilisées, testées et définies par des professionnels participant à la recherche.

En ce sens, le processus de catachrèse interprété comme un détournement de l'outil par rapport aux fonctions prévues par les concepteurs, ne peut avoir lieu¹⁰⁸. Ainsi, nous postulons que l'utilisateur peut tordre l'outil à sa main, tout en se libérant dans l'activité grâce au *design* de l'outil, cadrage essentiel dont il se nourrit et dont il apprend.

¹⁰⁸Beguin et Rabardel (2000) proposent cependant de considérer plus largement la catachrèse comme l'expression de l'activité des sujets à produire ses instruments : *L'existence des catachrèses témoigne de la constitution par le sujet de moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs*. Dans cette acception, Les catachrèses sont des indices de la contribution des utilisateurs à la conception de leurs instruments et de leurs usages.

5.6. La délégation de l'outil *designé*

Sur le plan institutionnel, notre travail ancre d'un point de vue épistémique et praxéologique, une réflexion sur la composante 2 du socle commun¹⁰⁹ - « *Les méthodes et outils pour apprendre* » - composante qui donne toute son importance aux outils avec la visée de réaliser des changements qualitatifs dans les apprentissages des élèves. La « maîtrise » de ces outils par les élèves doit permettre de développer leur autonomie et leur capacité d'initiatives et de favoriser leur implication dans le travail commun et la coopération :

permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie¹¹⁰.

En contexte scolaire, l'outil *designé* pour des situations d'enseignement et d'apprentissages ciblés, est transmis aux élèves et non simplement mis à disposition. Cette transmission dynamique permet aux élèves de jouer un rôle actif, de donner sens à des pratiques sociales et d'y prendre part afin de sémiotiser les tâches scolaires : c'est une délégation* de l'outil par l'enseignant (Dupont et al., 2018a). La délégation de l'outil *designé* modifie la signification, le statut et la valeur de l'outil et produit chez les élèves, de nouveaux comportements. Elle conduit à s'engager dans une réflexion sur la construction de situations qui permettent à l'élève de tendre vers une appropriation de l'outil et, à l'enseignant, de renouveler ses modalités d'enseignement (Dupont et al., 2019).

5.7. Le paramétrage ou le *design* de l'outil genre scolaire disciplinaire

Concernant l'outil genre scolaire disciplinaire, il s'agit d'identifier les facteurs pour paramétrer des séquences d'enseignement en prenant en compte des variétés

¹⁰⁹ Depuis 2015 (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 ; JO du 2-4-2015 ; BOEN n°17 du 23-4-2015) le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les compétences, basées sur des connaissances relevant des différents domaines d'enseignement, qu'un élève doit progressivement maîtriser pendant la scolarité obligatoire. Il s'articule en cinq domaines : 1- *les langages pour penser et communiquer* ; 2- *les méthodes et outils pour apprendre* ; 3- *la formation de la personne et du citoyen* ; 4- *les systèmes naturels et les systèmes techniques* ; 5- *les représentations du monde et l'activité humaine*.

¹¹⁰ MENESR, BO n°17 du 23 avril 2015.

d'oral et la programmation de contenus définis en amont. Sept paramètres du genre scolaire disciplinaire permettent de construire des situations d'enseignement contrôlées (Dupont, 2016) :

- la visée du genre en fonction de la discipline, son orientation ;
- les contenus disciplinaires : l'objet de l'oral public, le nourrissage des échanges ;
- le statut des élèves interactants : leur posture énonciative ;
- la dynamique cognitivo-langagière à savoir les opérations langagières, les conduites discursives ;
- le cadre participatif : la temporalité, les supports, la situation-problème, les moments individuels/ en groupe/en collectif ;
- les interactions oral/écrit : dossiers, affiches, supports de mise en mémoire, notes, diaporama... ;
- la distanciation et la régulation en contexte : groupe d'observateurs, enregistrement, écoute, changement de rôle, institutionnalisation sous la forme « j'ai appris à », retour sur les procédures...

Ce paramétrage souple donne « des modes d'existence diversifiés aux genres dans la classe en fonction des choix pédagogiques et didactiques » (Dupont, 2016, p. 18). Pédagogiques si les situations dans lesquelles les compétences orales sont simplement travaillées et où les apprentissages en langage oral sont informels ; didactiques si dans les situations au sein desquelles est mis scène le genre, des compétences orales spécifiques sont ciblées et évaluées. C'est cette seconde situation que la conception d'un outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire, vise.

5.8. Un exemple d'outil à *designer* : le genre exposé à partir de la forme scolaire de l'exposé

Nous rappelons que le *design* du genre scolaire disciplinaire revient à user d'un paramétrage afin de configurer l'outil pour des usages d'enseignement et d'apprentissage ciblés. L'exemple de l'exposé nous permet de montrer l'existence d'un outil langagier en classe qui peut potentiellement devenir un outil *designé*.

L'exposé renvoie à une longue tradition scolaire visant à favoriser les échanges en classe. Les instructions officielles françaises de 1972¹¹¹ indiquaient déjà que « les enfants acceptent de traiter volontiers un sujet qui leur plait ». L'exposé y était présenté comme une activité idéale pour rendre actifs les élèves dans la classe et motiver la communication à partir de contenus thématiques attractifs et proches de leurs préoccupations. On peut en effet encore aujourd'hui, interroger les contenus thématiques des exposés qui, de la vie de la loutre à la pratique du Futsal, illustrent « l'invasion de la classe par tout ce que la jeunesse plébiscite extra muros » (Dumortier et al., 2012). Ainsi, l'exposé a pour objectif affiché de permettre aux élèves des échanges oraux dans des situations de communication¹¹² mais son enseignement explicite demeure un impensé et n'est pas mentionné. Sur ce point, les programmes de 2002 avaient marqué un changement de perspective puisque, nous le rappelons, l'oral y apparaissait explicitement comme un contenu d'enseignement. Dans ceux de 2015 (2018/2020), le genre de l'exposé est largement représenté¹¹³ et prend place dans les différentes disciplines enseignées à l'école¹¹⁴.

Dans les pratiques, les genres oraux et particulièrement le genre oral de l'exposé, sont susceptibles d'être travaillés en tant que formes scolaires (Vincent, 1980), à savoir comme des activités plus ou moins ritualisées appartenant à une

¹¹¹ Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972 (Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire)

¹¹² Voir Partie 1 – Chapitre 1 – point 2 - Un tournant communicatif dans les années 60.

¹¹³ 17 occurrences du terme apparaissent du cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans) au cycle 4 (élèves de 12 à 15 ans).

¹¹⁴ Français (littérature, écriture, langage oral), éducation morale et civique, histoire, langues vivantes, histoire des arts.

tradition scolaire et dont la mise en œuvre en classe ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement. Ou bien, dans le cadre d'un dispositif particulier, comme nous le présentons, le genre oral peut être *designé*. Il s'agit pour cela de cibler les savoirs et les objectifs d'apprentissage de la séquence au regard du genre et de la discipline choisie. Puis, les catégories du paramétrage sont particularisées et renseignées en fonction du genre et de la discipline considérée. L'exposé une fois *designé* permet de mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral, avec des visées spécifiques au regard de la discipline (exemple : transmettre un savoir à un auditoire, apprendre la démarche de sélection d'informations pour répondre à un enjeu disciplinaire...) pour développer avec les élèves des connaissances sur le genre (visée, statut des interactants, dynamique cognitive langagière) et des compétences en langage oral (linguistiques, discursives, pragmatiques, réflexives) en s'appuyant sur des contenus thématiques choisis qui relèvent des disciplines scolaires. Cela permet à l'enseignant de poser un contrat didactique avec ses élèves.

Cette distinction entre forme scolaire et genre oral *designé* conduit à ouvrir la perspective d'un continuum : enseigner à un moment, des connaissances sur le genre et développer des compétences ciblées en langage oral avec un enjeu thématique porteur de savoirs disciplinaires ; travailler à un autre moment les compétences orales et les connaissances disciplinaires. L'outil *designé* qui inclut un cadre participatif, permet de rendre visible la distinction entre les deux situations et donne à voir aux élèves ce qui est visé par l'apprentissage.

L'un des enjeux de *designer* le genre exposé revient à comprendre et à assurer le passage de pratiques plus ou moins ritualisées dans une forme scolaire à une production langagière guidée et conscientisée. Par le *design* de l'outil, l'enseignant assume cette bascule. Ainsi, notre outil genre exposé paramétrable pour une mise en œuvre de situations contrôlées, prend tout son sens et toute sa place.

D'un modèle didactique du genre scolaire disciplinaire à la conception d'un outil *designé* pour l'enseigner

Tout enseignant a une utilisation des outils en classe, qu'ils soient naturalisés (leur existence et leur valeur étant imposées), symboliques (leur signification dépendant de situations scolaires de classe) ou langagiers (les discours des enseignants et des élèves). Ces outils deviennent alors pour le chercheur un point de focalisation pour analyser l'activité des enseignants et des élèves. En cela, nous considérons qu'au-delà du recensement, de la description et de la catégorisation des outils présents en classe, nous pouvons agir didactiquement sur eux en fonction d'objectifs d'enseignement et des bénéfices attendus de leurs usages pour les apprentissages des élèves. Ainsi, un outil qui prend une fonction particulière en classe et qui est accompagné des discours de l'enseignant et des élèves qui lui sont intrinsèquement liés, possède les caractéristiques pour être un outil *designé* (Dupont et al., 2020).

Chapitre 3

L'implication des acteurs dans les projets de recherche

Notre proposition nouvelle consiste en la production de ressources didactiques à destination des enseignants, qui prennent en compte les savoirs et modèles issus de la recherche en didactique de l'oral. En cela, nous avons pour objectif d'une part, d'apporter des réponses aux questions professionnelles* des enseignants tout en développant leur expertise professionnelle et, d'autre part, de produire de nouveaux savoirs. La validité scientifique et la validité des outils en contexte¹¹⁵ s'inscrivent dans une démarche de collaboration entre les acteurs de la recherche et les acteurs de terrain.

La recherche en didactique de l'oral fait état d'une production foisonnante et les pilotes de l'institution s'en emparent pour apporter des ressources aux professionnels de terrain. Il suffit de consulter les récentes ressources Éduscol sur l'enseignement de l'oral pour constater de nombreux apports des chercheurs didacticiens¹¹⁶. Les savoirs issus de la recherche sont traduits et vulgarisés afin que les enseignants y aient accès et s'en saisissent. Cependant, la simple transmission ne semble pas suffire pour répondre aux problématiques concrètes de terrain : « Tout se passe comme si l'univers de la recherche et celui des pratiques étaient deux mondes étanches, obéissant à des logiques incompatibles » (Prost, 2001). La question de l'opérationnalisation et de la transposition dans la classe des savoirs issus de la recherche est sans doute encore à améliorer.

Des propositions ont été apportées par des chercheurs en éducation comme :

¹¹⁵ Ce que Kervyn (2020a) nomme le principe de robustesse.

¹¹⁶ *Les compétences orales et la communauté d'apprentissage* (interview filmée de Sylvie Plane) ; *Oral versus écrit* (interview filmée de Sylvie Plane) ; *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* (article de Sylvie Plane) ; *Où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?* (d'après Elisabeth Nonnon) ; *Questions actuelles pour la didactique de l'oral* (adapté par le groupe d'experts à partir d'Elisabeth Nonnon) ; *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques* (article d'Elisabeth Nonnon) ; *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français* (article d'Elisabeth Nonnon)...

- la mise en œuvre d'un dialogue entre chercheurs et praticiens par le biais de recherches collaboratives (Desgagné et al., 2002 ; Desgagné, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Morrissette et al., 2012) ;

- la conception et l'expérimentation d'une nouvelle proposition didactique en établissant des critères de validité impliquant les deux catégories d'acteurs : enseignants et élèves (De Pietro & Roth, 2017 ; Kervyn & Goigoux, 2021 ; Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019).

Nous reprenons ces propositions et les exposons dans ce chapitre. Dans un premier point sont présentées les modalités de mise en œuvre d'un dialogue entre chercheurs et praticiens. Ce dialogue prend corps dans le cadre d'une collaboration dont les enjeux et la forme sont à définir en fonction des objectifs de recherche. La conception d'un outil *designé* nous amène à faire le choix de la recherche-*design* ou de la recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) qui présente un intérêt nouveau dans le champ de la didactique pour tester la viabilité de propositions en prenant en compte les acteurs de terrain. Dans un second point, nous évoquons la nécessité d'établir des critères de validité pour la conception et l'expérimentation des propositions didactiques. Le cadre didactique que nous choisissons se décline en cinq critères impliquant les deux catégories d'acteurs : enseignants et élèves.

1. Mettre en œuvre un dialogue entre chercheurs et praticiens

Le développement des connaissances scientifiques et le développement des pratiques sont conjoints dans une démarche participative : c'est un point innovant car il prend en compte d'une part, l'activité des enseignants avec une visée transformative et d'autre part, le processus d'apprentissage des élèves. Après avoir éclairé ce que l'on entend par recherche participative, nous soulignerons notre intérêt pour une démarche particulière de ce type de recherche, la recherche-*design*.

1.1. Les enjeux d'une participation avec les enseignants

Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens est issu de formes de recherche inédites dans le but de produire de nouvelles connaissances dans le champ de l'éducation¹¹⁷. Héritage des travaux de Paulo Freire notamment, elle se place dans une visée émancipatrice. Elle est l'occasion pour les enseignants de participer à la recherche posant ainsi la question de leur légitimité par rapport aux savoirs en jeu ; elle leur permet de contribuer et de prendre en compte leurs savoirs de terrain (savoirs expérientiels) ; enfin elle suppose que les enseignants profitent de ses retombées en augmentant leur puissance d'agir¹¹⁸.

Plusieurs acceptions terminologiques de participation existent, on peut citer : le partenariat, le travail conjoint, la co-intervention, la coconception, la collaboration, la coopération... Les différentes modalités de recherches participantes ou participatives définissent des modalités de travail partagé avec un degré de plus ou moins grande intensité allant de la participation à la coopération en passant par la collaboration.

1.2. Quelles formes de participation ?

La collaboration se caractérise par une « interdépendance engendrée par le partage d'un espace et d'un temps de travail comme par le partage des ressources » (Tardif et al., 2010). Il se développe dans le groupe constitué, des pratiques d'échanges, de facilitation, d'entraide et de prises de décision par rapport à l'élaboration d'un projet ou à la conception d'un dispositif. Au sein de ce groupe, la

¹¹⁷ Lieberman, A., 1986: Collaborative Research : Working With, Not Working On. Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A · January 1986.

¹¹⁸ Zask (2011) propose dans son essai *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, trois types d'expériences complémentaires et constitutifs d'une vraie participation : « prendre part », « apporter une part » (contribuer) et « recevoir une part » (bénéficier), la désunion de ces trois parts étant *la source de toutes les injustices*.

communication se doit d'être relationnelle mais également fonctionnelle. L'information doit circuler pour atteindre un objectif commun même si chacun assumera les tâches de façon individuelle (face aux élèves par exemple pour les enseignants). Pour engager les membres d'une recherche participative dans des pratiques collectives, il est nécessaire d'envisager un nouveau degré d'implication dans le groupe : la coopération.

Dans la coopération, c'est l'action qui devient commune : « Si la communication fonctionnelle caractérise les pratiques de collaboration, c'est l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace qui caractérise les pratiques de coopération » (Tardif et al., 2010, p.11). La coopération est effective si les membres du groupe agissent et opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité (de recherche ou professionnelle) afin de répondre aux caractéristiques de la situation et d'arriver au mieux aux objectifs communs.

1.3. Quels degrés de participation ?

Sous le terme générique de recherche participative, le point commun est d'associer des personnes concernées par l'activité de recherche elle-même. Ce n'est pas une méthodologie particulière « mais bien plutôt une façon particulière de situer les relations entre la recherche, son objet et son contexte » (Lechopier, 2013). Comme on a pu le voir dans les définitions des formes de « collaboration » et de « coopération », c'est bien le degré d'implication des personnes concernées par la recherche qui diffère. Autrement dit, c'est l'adoption d'une plus ou moins grande symétrie entre les partenaires. Biggs (1989)¹¹⁹ propose quatre degrés d'implication :

- La contractualisation où le degré d'implication des praticiens est le plus faible, les enseignants consentent à livrer des données empiriques aux chercheurs ;

¹¹⁹ Biggs, Steven D. 1989. "Resource-poor Farmer Participation in Research. A Synthesis of Experiences from Nine National Agricultural Research Systems." OFCOR Comparative Study. The Hague: International Service for National Agricultural Research.

- La consultation durant laquelle les praticiens sont informés sur le projet de recherche et ils disposent d'un espace d'échanges et d'interactions avec les chercheurs ;

- Dans la collaboration, les praticiens sont partie prenante dans la réalisation de la recherche : ils collectent les données empiriques, contribuent à leur analyse et concourent à la diffusion des résultats ;

- Enfin, dans la collégialité, la symétrie est parfaite entre praticiens et chercheurs : ils construisent ensemble sur un pied d'égalité le projet de recherche, de la problématique à l'articulation entre concepts théoriques et pratiques à la définition du protocole de recueil des données, leur mise en forme et leur analyse.

Si le premier degré d'implication semble ne pas répondre aux critères d'une véritable participation selon Zask (2011) notamment, les trois autres vont interroger le contrat qui s'opère entre chercheurs et praticiens dès le début de la recherche.

Rappelons que l'un de nos objectifs de recherche est d'apporter des réponses aux questions professionnelles des enseignants tout en développant leur expertise professionnelle et de produire de nouveaux savoirs scientifiques. On peut supposer que, plus le degré de participation est fort, plus les résultats sont riches, utiles et appropriables par les enseignants. Ce à quoi il serait possible d'opposer que trop contextualisées, ces recherches perdraient en validité externe. Ce dont il est question, comme l'indique Lechopier (2013), c'est d'une redéfinition des buts de la recherche : la connaissance scientifique devrait être guidée par et pour la pratique et ne pourra se faire sans tenir compte du point de vue des praticiens.

Ces relations entre le monde de la recherche et le monde de la pratique ne sont pas uniformisées et dépendent des configurations que peuvent prendre les recherches participatives. Il existe d'ailleurs un grand nombre de recherches avec une démarche participative. Elles se distinguent les unes des autres par des orientations différentes, des méthodologies différant selon le contexte. On peut citer la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche développement, l'ingénierie didactique, la recherche-*design*... Dans l'objectif d'élaborer

collectivement et d'implémenter une nouvelle proposition didactique, nous faisons le choix de nous intéresser à la collaboration avec les enseignants dans le cadre d'une recherche-*design*.

1.4. Le courant des recherches-*design*

La recherche-*design* s'inscrit dans le courant méthodologique des recherches participatives en éducation. Elle a pour but de favoriser l'innovation pédagogique en vue d'améliorer la pratique tout en élaborant des notions novatrices et utiles pour les acteurs de terrain en les testant dans le milieu complexe de la classe (Basque, 2015). S'inspirant de différents courants - *Design Experiment* (Brown 1992) – *Design Research - Design-Based Research* (DBR Collective, 2003) - Recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Cette méthodologie orientée par la conception se singularise par la révision flexible du *design* (opposée à des procédures fixes) et par l'utilisation de plusieurs itérations. C'est une caractéristique de la pratique dans le domaine du *design* qui implique la création d'un prototype, sa mise en service dans un contexte authentique et son affinement progressif :

Les méthodologies de type design-based research consistent dans la conduite d'un processus itératif qui articule des phases de conception d'interventions éducatives pouvant prendre la forme d'artefacts, de dispositifs techno-pédagogiques ou de programmes éducatifs, de leur mise en œuvre à des niveaux variés (activité de classe, séance, programmes ou interventions à l'échelle de l'établissement scolaire) et l'analyse des résultats de ces pratiques éducatives réalisées de manière collaborative entre chercheurs et praticiens. (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 79)

1.5. Son utilisation en didactique de l'oral

En didactique de l'oral, les premières ingénieries avaient surtout une visée pragmatique et s'attachaient à répondre à la demande des enseignants en proposant par exemple, des outils utilisables rapidement (Dolz & Schneuwly, 1998). Aujourd'hui, il est essentiel de tester dans un premier temps, la robustesse des dispositifs avant la diffusion dans les classes. Pour ce faire, les chercheurs établissent des critères et des indicateurs de validité des dispositifs dans le cadre d'expérimentation des innovations afin de vérifier leur impact ainsi que « les effets

de leur généralisation sur les apprentissages » (Dupont & Dolz, 2020, p. 15). Cette seconde génération de travaux de recherche possède trois caractéristiques :

- Il s'agit d'une conception contextualisée de la recherche impliquant les enseignants dans la conception de nouveaux outils ou dispositifs. Ces nouvelles ingénieries didactiques comme la recherche-*design* (Basque, 2015) ou la recherche orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) réunissent les deux grandes postures épistémologiques qui prévalent en recherche appliquée à travers la dimension créative de la conception, de l'expérimentation et de l'évaluation d'outils (de notions, de méthodologies, de produits) et la recherche dite fondamentale par la production de connaissances scientifiques (Lacelle & Boutin, 2017) ;

- elle vise à la construction de nouveaux savoirs sur la pratique en vue de construire de nouveaux modèles conceptuels essentiels pour comprendre et expliquer comment ces innovations peuvent maximiser les apprentissages (Dolz & Lacelle, 2017) ;

- elle se singularise par la révision flexible du *design* et son affinement progressif lié notamment aux rétroactions des enseignants (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015).

Est ainsi prise en compte, la nécessité d'outiller les enseignants (Kervyn & Goigoux, 2021) tout en étant vigilants sur de possibles dérives technicistes. Pour ces raisons, ces ingénieries didactiques sont considérées de seconde génération :

Nous sommes aujourd'hui dans le cadre d'une nouvelle génération de travaux en ingénierie didactique qui mobilise davantage des références en didactique du français que des références dans les disciplines contributives, qui implique collectivement différents acteurs (chercheurs, experts, formateurs et enseignants) et qui cherche de nouvelles démarches méthodologiques associant connaissances scientifiques et résolution de problèmes didactiques pratiques. (Dolz & Lacelle, 2017, p. 6)

2. Établir des critères de validité pour une première mise en œuvre de l'outil *designé* et de son dispositif

L'objectif principal de notre recherche-*design* ou recherche orientée par la conception (RoC) est de concevoir le *design* d'un outil efficient et reproductible dans des conditions écologiques similaires. La RoC inclut un processus en plusieurs étapes dans la recherche : l'analyse d'une problématique dans le domaine éducatif, la conception d'un outil, l'implémentation dans le contexte réel de la classe de cet outil, l'évaluation de ses fonctions et la révision rétroactive par le biais de micro ou macro-itérations dans le but de son amélioration et de sa théorisation (Basque, 2015). Enfin, la RoC prend en compte la complexité d'une situation éducative réelle porteuse d'interactions sociales elles-mêmes complexes au sein d'une classe, et implique la collaboration entre chercheurs et praticiens, notamment quant à leur participation collective au *design* et à son évaluation.

En conséquence, l'implémentation dans le contexte de la classe de notre proposition didactique n'est pas une simple mise à l'épreuve mais elle implique trois éléments intriqués :

- tester la viabilité* dans le contexte de la classe d'une première itération ;
- réviser en collaboration la proposition et l'affiner progressivement ;
- développer l'expertise des enseignants dans ce domaine.

Nous avons donc besoin d'établir un cadre pour contrôler les conditions d'implémentation.

2.1. Un cadre de validité issue de la didactique de l'oral

Un cadre didactique d'analyse de la validité de séquences a été conçu à l'issue d'un consensus de Sénéchal et Dolz-Mestre sur la nécessité de dégager et de définir des critères de validité de dispositifs didactiques de plus en plus élaborés (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019), concernant notamment les modèles suisse et québécois de la séquence didactique d'enseignement de l'oral. Pour définir et illustrer leurs critères

de validité didactique, les auteurs s'appuient sur une recherche doctorale qui avait pour objectif d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale en français, en élaborant des séquences didactiques pour l'enseignement de genres oraux (Sénéchal, 2016).

Leur cadre définitoire fait référence aux trois pôles du triangle didactique. La validité d'un dispositif prend en compte les objets d'enseignement et d'apprentissage (dimension épistémologique), les interventions des enseignants dans un cadre institutionnel donné, et l'appropriation des savoirs par les élèves. La notion de validité didactique implique la valeur et les qualités du modèle ou du dispositif d'enseignement et son impact empirique dans les pratiques d'enseignement et dans les apprentissages visés (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019, p. 20). Elle désigne aussi bien les propriétés de légitimité et de cohérence exigées des objets d'enseignement (savoirs et pratiques langagières mobilisés), que l'intérêt et la faisabilité dans un contexte donné, des démarches permettant de faire progresser l'apprentissage (les modalités d'enseignement proposées). Les auteurs établissent ainsi cinq critères pour évaluer si les moyens mis en place pour atteindre ce qui doit être enseigné correspondent de manière appropriée aux apprentissages visés.

2.2. Cinq critères pour baliser une implémentation

Les critères renvoient au consentement des enseignants à utiliser les outils proposés du point de vue de leur faisabilité, de leur légitimité, de leur cohérence, de leur pertinence et de leurs apports pour les élèves :

- La faisabilité* permet de vérifier les possibilités d'une mise en œuvre réussie et transférable dans un contexte scolaire. Dans notre proposition didactique, elle renvoie à la charge de travail, à son appropriation en fonction des pratiques de l'enseignant et en fonction du contexte de sa classe.

- La pertinence* renvoie aux savoirs choisis pour être enseignés et à la nécessité pour les enseignants d'accéder aux contenus. Elle concerne ici la temporalité de l'enseignement et ses apports par comparaison avec les autres outils

disponibles. Est-ce que les enseignants jugent pertinente la proposition du point de vue de l'organisation de l'enseignement (tâches, activités, supports) mais également du point de vue de la progression de leurs élèves ?

- La cohérence* est en rapport avec la « solidarisation » des savoirs convoqués par la proposition didactique. Dans cette étude, est-ce que le paramétrage des genres, les genres scolaires disciplinaires choisis, l'ordonnement des genres, la progression des compétences en fonction de la programmation des genres, forment un tout cohérent ?

- La possibilité d'engendrer des gains chez les élèves* est un critère qui permet de cibler leur engagement dans les tâches qui sont proposées et l'amélioration de leurs capacités langagières. Nous visons dans cette étude les déclarations des enseignants relatives aux progrès de leurs élèves concernant les comportements (visibilité et conscientisation d'un enseignement de l'oral, engagement dans les tâches, autonomisation dans l'utilisation des outils), les apprentissages et la capitalisation des connaissances et des compétences tout au long du processus de la mise en œuvre de séquences d'enseignement.

- La légitimité* enfin, concerne le consentement du groupe social : elle relève de la correspondance que les enseignants peuvent faire entre les contenus choisis pour être enseignés et les contenus prescrits. La proposition didactique a une légitimité si les contenus enseignables proposés dépassent des contenus déjà accessibles pour les élèves en dehors de l'école.

Ces cinq critères de validité didactique sont à envisager en interrelation, de façon systémique, pour être opérationnalisables (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019, p. 24).

2.3. La légitimité pour le développement d'une expertise des enseignants

Rappelons que l'inscription dans le champ des recherches collaboratives, consiste à réduire l'écart entre le monde de la recherche et celui des professionnels

de terrain. La recherche collaborative a pour objectifs de produire des connaissances scientifiques et de viser le développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche. Cela signifie que la construction de connaissances liées à une pratique professionnelle ne se fait pas sans prendre en compte le contexte réel où cette pratique est actualisée et sans prendre en compte la compréhension qu'a le praticien des pratiques à l'intérieur desquelles il évolue (Desgagné, 2007). C'est un choix qui suppose qu'on s'intéresse aux compétences des acteurs en contexte, dans le sens d'un acteur qui exerce un « contrôle réflexif » sur son environnement immédiat. Par conséquent, le projet de collaboration qui place le chercheur en situation de co-construction avec des praticiens peut être vu autant et simultanément comme une activité de recherche et une activité de formation.

Outre investiguer un objet de recherche, notre travail propose aux enseignants, une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, démarche susceptible de répondre à des besoins de développement de l'expertise, notamment ici enseigner l'oral de manière explicite. L'institution met explicitement en relation le développement professionnel et la recherche collaborative. Dans le référentiel de compétences des enseignants français¹²⁰ il est préconisé de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Quant au référentiel de formation,¹²¹ il fait état d'un axe de formation « à et par la recherche ».

La légitimité est un critère important dans une visée praxéologique dans notre étude. En effet, est-ce que les « nouveaux » savoirs disponibles dans cette proposition vont donner aux enseignants la possibilité de résoudre des problèmes professionnels, à savoir la programmation et l'évaluation d'un enseignement de l'oral, la clarification des différentes fonctions de l'oral, l'objectivation et l'élémentarisation des contenus ?

¹²⁰ Bulletin officiel du 25 juillet 2013 ; Arrêté du 1er juillet 2013, Journal officiel du 18 juillet 2013 https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29743 ; *Former aux métiers du professorat et de l'éducation au 21e siècle*, MEN Juillet 2019, https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/Mediatheque/84/7/CRPE-Annexe_referentiel_formation_-_MEEF_post_CT_1151847.pdf

¹²¹ Compétence Commune CC14.

Ajoutons que dans les recherches-*design* ou RoC qui nous occupent, s'opère un travail de révision dans les itérations des mises à l'épreuve de l'outil. C'est une forme spécifique de collaboration où les enseignants participent activement à la conception et à l'implémentation d'outils dans le contexte de la classe. Collaborer ici horizontalise les relations entre enseignants et chercheurs mais cela ne signifie pas que tous participent aux mêmes tâches ; S'ils sont coconstructeurs dans la compréhension en contexte du phénomène exploré, ils participent à la conception du projet implémenté.

2.4. Les gains chez les élèves : développer une conscience disciplinaire et une conscientisation des apprentissages

La visibilité d'un enseignement explicite de l'oral peut donner lieu chez les élèves à des apports tels qu'une prise de repères dans les activités d'enseignement du sous-domaine langage oral et une prise de conscience des apprentissages réalisés à l'oral. Ces possibles apports seront observés à partir de la conscience disciplinaire et de la conscientisation des apprentissages.

2.4.1. La conscience disciplinaire du sous-domaine langage oral

La conscience disciplinaire est définie comme la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires (Reuter, 2007 ; Cohen-Azria et al., 2013). L'origine de la conscience disciplinaire émane d'une part du constat de l'absence de clarté pour les élèves du découpage disciplinaire dans les classes de l'école primaire et, d'autre part, des représentations de la discipline par les élèves de collège et de lycée éloignées des projections des enseignants.

Les contenus disciplinaires sont reconstruits à partir de certaines composantes qui, par leur récurrence, peuvent apparaître comme des emblèmes, des « marqueurs disciplinaires ». Il existe également des principes d'organisation différents selon les disciplines avec des modalités principales comme les sous-domaines, notamment en français (étude de la langue, lecture, littérature, écriture, langage oral). Les repères

posés par les enseignants dans une discipline spécifique (horaires, supports, discours afférents à la discipline...) ne sont pour autant pas toujours repérés et repérables par tous les élèves. Le poids d'une évidence disciplinaire et les effets de naturalisation que cela entraîne chez les enseignants, participent potentiellement à invisibiliser des problèmes de construction de la discipline chez les élèves. Cela invite à prendre en compte des principes d'organisation de chacun des sous-domaines pour une (re)construction par les élèves de la discipline français ou pour une (re)construction d'un de ses sous-domaines.

Convoquer la notion de conscience disciplinaire permet aux didacticiens de traiter ces éléments selon des enjeux différents :

- un enjeu descriptif des formes de conscience saisies au travers des composantes sélectionnées, de leurs relations et de leur structuration en une totalité ;

- un enjeu descriptif et évaluatif du « niveau » ou du « degré » de clarté de pertinence de la (re)construction au regard du sujet lui-même, mais également au regard de la construction de la discipline telle qu'elle se construit en lien avec des prescriptions officielles, des représentations des enseignants, des pratiques mises en place en lien avec des ingénieries.

La notion de conscience disciplinaire nous permet d'envisager la description de la (re)configuration par les élèves du sous-domaine langage oral au sein de la discipline français. Dans le même temps, elle donne à voir le degré de clarté de ce sous-domaine pour ces élèves à l'issue de l'implémentation d'une nouvelle proposition didactique, participant ainsi à l'analyse de sa viabilité.

2.4.2. La conscientisation des apprentissages

La notion de conscientisation* fait avant tout référence au domaine sociopolitique et notamment à la recherche pédagogique et politique de Paulo Freire (1974) pour qui :

Il ne peut y avoir conscientisation – niveau plus élevé de la conscience – hors de l'action transformatrice en profondeur de la réalité sociale. Il ne peut y avoir conscientisation en dehors de la relation dialectique homme-monde, et nous ne pouvons ni la réaliser, ni la comprendre, si nous nous laissons aller à des illusions idéalistes ou à des équivoques objectivistes. L'effort de conscientisation (...) est un processus par lequel, dans la relation sujet-objet, le sujet devient capable de saisir, en termes critiques, l'unité dialectique entre soi et l'objet. Voilà pourquoi nous réaffirmons qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action. (Freire, 1974)

La conscientisation n'est pas seulement une sensibilisation à différentes problématiques mais c'est aussi un processus d'étude et d'acquisition des savoirs qui inclut « une attitude critique envers ce savoir et une approche dialogique » (Plathner, 2008). L'approche dialogique existe entre l'éduqué et l'éducateur (Freire, 1974/1980, p. 62) mais aussi entre éduqués c'est-à-dire dans les interactions. La conscientisation semble exister dans la pratique et au cours d'activités qui renforcent des éléments nécessaires à l'apprentissage comme la prise en compte ou l'attention par exemple. Ces éléments peuvent être des aspects conscients mais qui ne sont pas forcément conscientisés. Si le mot conscience désigne un état au sens de *consciousness* en anglais, il est nécessaire de combiner le mot avec d'autres pour exprimer le processus : *awareness - consciousness raising - consciousness awareness – conscious awareness* pour « prise de conscience » (Plathner, 2008, p. 32). La conscientisation désigne un processus parce qu'il est un travail sur la conscience de l'apprenant dans l'activité et permet la transformation des éléments conscients en prise de conscience voire en compréhension. Cette conscientisation nous dit Freire, engage aussi bien apprenant que guide dans la praxis.

En contexte scolaire, l'enseignement apprentissage explicite du langage oral permet le passage de pratiques langagières plus ou moins ritualisées à des productions langagières guidées et conscientisées. Cet effort conscient d'apprentissage - *consciousness raising*- passe par une compréhension des principes et notamment, dans une perspective interactionniste, par une réflexion métalangière sur les formes langagières et leur manipulation (Vasseur, 1993, p. 30). Cette réflexion prend corps en classe dans des activités réflexives orales et écrites.

3. Questions de recherche

Il s'agit dans cette étude de concevoir un outil *designé* et un dispositif et de les implanter dans un milieu écologique en constatant les effets. Notre recherche a une visée praxéologique. Nous nous confrontons en effet à la question de l'utilité de cette recherche et de la manière dont elle contribue à l'évolution des pratiques des enseignants concernant l'enseignement de l'oral. En cela, les résultats de cette recherche ont une intention transformative avec un accompagnement au changement et une intention explicative, en lien avec un volet heuristique, la justification de la modélisation didactique du genre scolaire disciplinaire.

Nous interrogeons dans cette étude empirique la viabilité en contexte de l'outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire et de son dispositif d'enseignement et d'apprentissage. Notre question générale de recherche est la suivante :

Quelle est la viabilité d'un outil *designé* pour enseigner l'oral et de son dispositif implémentés dans le contexte scolaire de classes de cycle 3 ?

Nous considérons que la viabilité du projet englobe les deux catégories d'acteurs scolaires, les enseignants et les élèves, l'apport « élèves » appuyant la légitimité de la validation du projet. Nous avons donc formulé deux questions opérationnelles de recherche, l'une centrée sur les enseignants, l'autre sur les élèves :

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et de développer leur expertise dans le domaine de la didactique de l'oral ?

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils de rendre plus visibles pour les élèves les contenus d'enseignement de l'oral et les amènent-ils à avoir une meilleure conscientisation de leurs apprentissages ?

Il s'agit, côté enseignant, de *designer* des outils déjà existants au regard des objectifs des programmes de cycle 3 et d'analyser leur délégation comme moyen

d'enseignement. Il est question, côté élèves, d'étudier comment l'outil *designé* procure les moyens et une capacité d'agir en termes d'engagement dans la tâche et les activités de coopération, d'apparition de nouveaux comportements, et de construction de la conscience disciplinaire. Autrement dit, nous avons pour objectif, de collaborer avec les professionnels pour observer et analyser les fonctions de l'outil *designé* et du dispositif afin de les stabiliser et de les réutiliser dans d'autres contextes pour enseigner l'oral au cycle 3.

Après avoir répondu à ces deux questions, dans une visée heuristique, nous reviendrons dans la discussion sur la validité du modèle didactique du genre scolaire disciplinaire articulé à un outil *designé* et à un dispositif.

Partie 3.

Méthodologie et contexte

Chapitre 1. La RoC et la logique des acteurs

Chapitre 2. Conception d'un outil *designé* et ingénierie du dispositif

Chapitre 3. Conditions d'implémentation du projet de recherche

Chapitre 4. Modalités du recueil de données

« L'innovation en éducation est processus, c'est-à-dire qu'elle se fait tâtonnante, indécise et incertaine. Elle produit de l'angoisse chez l'innovateur qui prend des risques, déploie une énorme énergie, y passe du temps dans un investissement personnel débordant. L'innovateur découvre le chemin en le faisant. »

(Cros, 2019)

Compte tenu des préconisations institutionnelles qui déterminent un enseignement explicite de l'oral au cycle 3 dans des séances spécifiques et au regard de la nécessité d'apporter des éléments de clarification aux enseignants tout en répondant aux questions restées vives en didactique de l'oral, les objectifs de notre recherche sont :

- d'une part, de concevoir un outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire et un dispositif ;

- d'autre part, d'implémenter l'outil et son dispositif dans les classes afin de tester leur viabilité*. En effet, avant de mesurer la validité de notre proposition didactique, nous testons dans un premier temps si celle-ci est « apte » à exister et à se développer dans le contexte de l'institution scolaire et plus précisément dans le contexte de quinze classes de cycle 3. C'est une première étape du processus de validation d'une nouvelle proposition didactique qui n'est pas encore inscrite dans la culture professionnelle.

Pour ce faire nous recueillons des données du côté des enseignants mais également du côté des élèves. Il s'agira d'analyser ces données du point de vue de l'acceptabilité* des enseignants qui s'approprient l'outil *designé* et le dispositif. Il s'agira également d'analyser les données concernant la façon dont leurs élèves avancent dans la visibilité de cet enseignement et dans la conscientisation des contenus de l'apprentissage de l'oral.

Pour atteindre nos objectifs nous proposons le projet de recherche nommé SEMO pour Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral. Il inclut la *progettazione* ou le *dessein* planifié et donne suite dans ce nouveau chapitre au *progetto* ou au *dessin* qu'il convient maintenant d'extérioriser¹²² par la conception d'un outil *designé* et de l'ingénierie d'un dispositif.

¹²² Voir Partie 2 – chapitre 2 - 5.2. Le *design* de l'outil : l'anticipation par la conception.

Le schéma qui suit synthétise les phases du projet de recherche SEMO* et indique les parties de la thèse concernées.

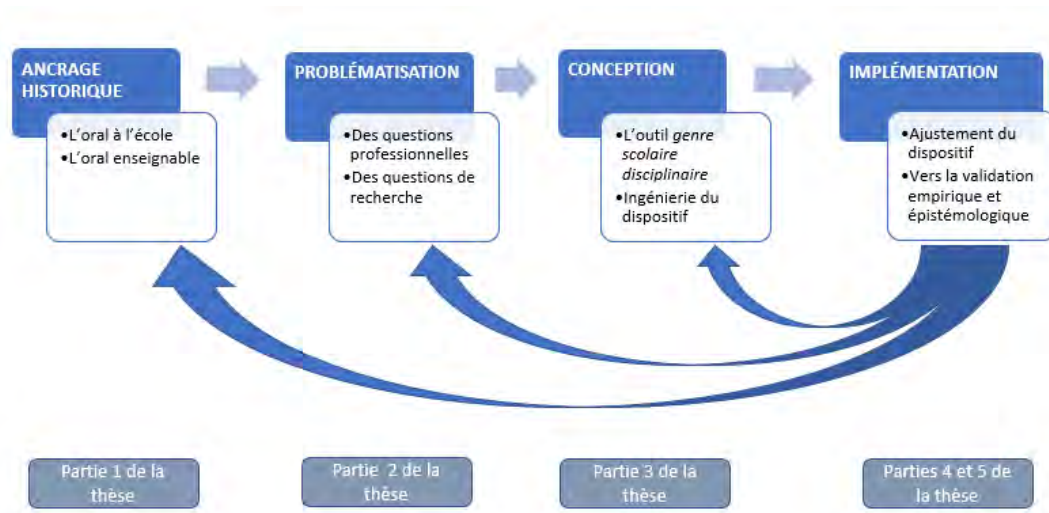


Figure 1. Le projet de recherche SEMO. Source : auteure

Les phases de contextualisation et de problématisation qui faisaient l'objet de nos parties 1 et 2, nous amènent à la conception et à l'implémentation d'une nouvelle proposition didactique. Cette partie 3 de la thèse intitulée « méthodologie et contexte » permet de décrire minutieusement la phase de conception de l'outil *designé* et de l'ingénierie du dispositif dans lequel l'outil est mis en scène. Elle présente également les conditions de son implémentation dans quinze classes de cycle 3. Les parties 4 et 5 de la thèse consacrées au traitement des données et à leur analyse, nous permettront de revenir sur les ajustements du dispositif dans une démarche de coconception enseignants/chercheuse et d'avancer vers la validation empirique et épistémologique de la proposition didactique.

Cette partie méthodologique est divisée en quatre chapitres. Le premier présente la recherche orientée par la conception et ses spécificités du point de vue de la logique des acteurs. Le deuxième est consacré à la description de la conception de l'outil *designé* et de l'ingénierie du dispositif dans lequel celui-ci est mis en scène. Le troisième présente le contexte d'implémentation dans le cadre d'une recherche

collaborative longitudinale (temporalité d'une année scolaire) avec quinze enseignants de cycle 3. Le dernier chapitre expose les modalités de recueil et d'analyse des données afin d'examiner les conditions de la viabilité du projet côté enseignants et côté élèves.

Chapitre 1

La RoC et la logique des acteurs

Notre recherche admet des particularismes dans ses fondements épistémologiques et théoriques qui orientent sa mise en œuvre. Il convient dans ce chapitre introductif, de les rappeler afin de guider le lecteur dans les chapitres qui suivront.

Il s'agit premièrement, d'une recherche collaborative orientée par la conception de ressources didactiques innovantes que l'on va tester par le biais d'une implémentation (Basque, 2015 ; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015 ; Lacelle & Boutin, 2017). L'orientation déterminée par la chercheuse, définit des rôles particuliers pour chacun des acteurs au sein de la recherche.

Deuxièmement, les ressources qui constituent le produit de la RoC sont singulières puisqu'il s'agit, pour la première fois, de profiler des outils langagiers à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire en fonction d'usages ciblés et d'apprentissages spécifiques, et de les mettre en scène dans un dispositif qui constitue un espace de sémiotisation entre l'enseignant et ses élèves.

Troisièmement, les formes de participation des acteurs sont également originales car il s'agit de tester la viabilité du produit de la RoC tout en tentant d'apporter des réponses aux questions encore vives de la didactique de l'oral¹²³ et notamment aux questions professionnelles pour rendre effectif un enseignement de l'oral dans les classes. Cela implique de traiter et d'analyser les données de la recherche à partir de critères didactiques qui, dans leur utilisation systémique, recouvrent ces deux enjeux.

¹²³ Questions vives soulevées en partie 2 de la thèse.

Dernièrement, il est notable que, dans une visée praxéologique, nous testions aussi la viabilité des outils du point de vue de la réception des élèves, acteurs très rarement pris en compte dans les recherches.

1. Logique des acteurs dans la RoC

Nous précisons d'emblée la logique des acteurs qui a sous-tendu la RoC et les conditions de collaboration entre les enseignants et la chercheuse qui en découlent.

1.1. Collaboration et conception

La recherche collaborative suppose la présence d'un collectif de travail. De la collaboration émergent des savoirs qui supposent une coopération explicite entre enseignants et chercheurs concernant les différents rôles de chacun (Lacelle & Boutin, 2017). La recherche collaborative ne signifie pas qu'enseignants et chercheurs participent aux mêmes tâches mais qu'ils ont chacun une contribution spécifique dans le cadre d'un projet commun (Desgagné, 2007). En outre, la RoC ou recherche-*design* ajoute à cela la conception d'un produit qui prend ici la forme de ressources ou d'innovations didactiques qui orienteront les pratiques didactiques à partir de modèles théoriques prédéterminés.

Cet ancrage méthodologique suppose pour la chercheuse la mise en œuvre d'étapes que nous avons rappelées plus haut : l'exploration et l'analyse de la situation problématique, la conception, l'implémentation et l'évaluation de celle-ci suivie d'une réflexion théorique quant aux nouveaux savoirs construits (Lacelle & Boutin, 2017, p. 46). Des principes fondamentaux guident la chercheuse durant le processus. La recherche s'articule autour d'un processus itératif de construction, de discussion et d'analyse du *design* de l'outil et du dispositif, mené dans un collectif incluant la chercheuse et les praticiens. En effet, un processus long incluant quatre répétitions de l'outil *designé* et de son dispositif sont proposées et aboutissent à des micro-itérations (Basque, 2015) qui concernent les modifications apportées au modèle initial. De cette réflexion collective émane l'ajustement des outils proposés. La chercheuse observe et analyse la robustesse des outils (Kervyn, 2020) en prenant

en compte l'acceptabilité des enseignants et les modifications dans leur pratique mais également la perception qu'ont leurs élèves des apprentissages réalisés. Il est question de considérer l'expérience de chacun définie comme relevant de trois types d'espaces psychiques et sociaux différents (Barbier, 2017) : le vécu de l'activité « impliquant le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique » (Barbier, 2017, p. 108) ; les représentations pour soi qu'un sujet se fait de lui-même dans son activité ; le rapport qu'un sujet entretient avec d'autres sujets à propos de son activité. C'est cette communication de l'expérience qui est en jeu dans cette recherche.

1.2. Des acteurs, un processus.

Dans notre recherche, la chercheuse fait en premier lieu, une proposition de conception innovante (outil *designé* et dispositif)¹²⁴. En second lieu, La collaboration entre la chercheuse et les participants (enseignants et élèves) s'installe en contexte réel d'enseignement apprentissage¹²⁵. La prise en compte des diverses interactions a lieu en cours de démarche et participe à la bonification systématique du processus de conception et d'adaptation de la proposition. Ces interactions sont programmées et élaborées et se présentent selon différentes modalités. Elles sont écrites (questionnaires et Padlet) ou orales (entretiens, réunions de recherche en collectif). Elles sont parfois spontanées ou improvisées (échanges de mails, échanges oraux directs ou téléphoniques). Elles visent à respecter au maximum une relation horizontale entre les enseignants et la chercheuse dans une communication de l'expérience. L'adaptation de la proposition la plus efficiente suppose le recours à différentes modalités de recueil de données pour compiler un maximum de traces de l'activité enseignante, mais également, des informations sur le point de vue des élèves¹²⁶.

¹²⁴ Objet du chapitre 2 de cette partie « Méthodologie et contexte ».

¹²⁵ Objet du chapitre 3 de cette partie « Méthodologie et contexte ».

¹²⁶ Objet du chapitre 4 de cette partie « Méthodologie et contexte ».

2. Le *design* de l'outil : le produit de la RoC

Dans notre perspective didactique, la conception initiée par une RoC est un moyen d'accéder aux phénomènes didactiques observables de l'enseignement explicite de l'oral en fonction des modèles de références : le genre scolaire disciplinaire et l'outil *designé*.

Rappelons que le genre scolaire disciplinaire pris dans sa dimension d'outil langagier, peut être profilé en fonction d'un usage disciplinaire ciblé et des apprentissages spécifiques, qu'ils soient langagiers ou disciplinaires, en fonction des objectifs d'enseignement. L'outil, produit historico-culturel d'une société (Vygotski et al., 2014), oriente et donne une forme et un sens particulier à l'activité humaine en formant également celui qui l'utilise. Son *design* permet de cristalliser des significations relatives aux activités d'apprentissage, aux objets de savoirs, aux modalités de transmission et aux tâches à accomplir. Dans le contexte scolaire, la définition, la gestion et l'appropriation de l'outil *designé*, apparaissent pour les enseignants comme pour leurs élèves, comme un enjeu fondamental pour acquérir des savoirs et développer des compétences pour agir (Dupont & Grandaty, 2019). L'outil *designé* est mis en scène dans un dispositif didactique issu d'un travail d'ingénierie *a priori*. Cet ensemble constitue une séquence organisée pour atteindre un but explicite (Weisser, 2010). Les savoirs inhérents à la matérialité de l'outil et les savoirs engagés au cours des séquences d'apprentissage représentent le produit spécifique de la RoC.

3. Les formes de participation

Contrairement à la recherche-développement, l'objectif n'est pas la seule conception et mise à l'essai d'un prototype didactique. À partir de l'observation fine des données de terrain, nous interrogeons d'une part, la viabilité de la proposition qui, *in fine*, pourra améliorer et conforter la proposition didactique mise en œuvre. D'autre part, nous cherchons à enrichir les connaissances sur la pratique d'enseignement de l'oral et la perception qu'en ont les élèves. Ces connaissances font

référence aux questions professionnelles encore posées – l’enseignement, l’apprentissage, la programmation et l’évaluation de l’oral – pour amener à une théorisation de nouveaux phénomènes. En cela, cette approche a pour vocation de réduire l’écart supposé par les enseignants entre théorie et pratique et de réunir les deux grandes postures épistémologiques qui prévalent en recherche : la recherche appliquée et la recherche dite fondamentale par la production de connaissances scientifiques (Van der Maren, 2004).

Dans le cadre de la RoC, la chercheuse met en place un dispositif réflexif impliquant les enseignants afin :

- de répondre à la problématique posée concernant l’enseignement explicite de l’oral en proposant des outils ;
- d’apporter des savoirs et des connaissances sur la pratique en fonction des modèles théoriques sous-jacents ;
- de transformer les pratiques en visant le développement professionnel des enseignants à partir d’un partage de l’expérience autour d’une activité et de la création d’un outil qui la réoriente ;
- de prendre en compte les perceptions de leurs élèves en termes de visibilité et de conscientisation des apprentissages.

Pour intégrer l’ensemble de ces questions, la chercheuse s’appuie sur un cadre méthodologique didactique comportant des critères de validité didactique (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). Au regard des caractéristiques originales de la proposition didactique, il s’agit préalablement de tester sa viabilité. Cela revient à dégager pour chaque critère didactique proposé dans le cadre de référence, des indicateurs spécifiques appropriés en prenant pour repères des indicateurs d’un cadre méthodologique issu de l’ergonomie (Renaud, 2020).

4. Des acteurs peu pris en compte dans les recherches : les élèves

Selon la visée praxéologique de cette étude, nous ciblons aussi une catégorie d'acteurs peu prise en compte dans les recherches : les élèves.

Notre protocole de recherche en l'état ne permet pas d'apporter des résultats sur une potentielle augmentation des performances orales des élèves ou sur l'enrichissement possible de leurs connaissances sur les genres oraux à l'issue de l'implémentation dans les classes. Cela exigerait nécessairement un échantillon choisi, paramétré et supposerait une étude randomisée afin de réaliser une comparaison initiale entre les apprentissages d'un groupe d'élèves dont les enseignants disposent des outils, et les apprentissages d'un groupe d'élèves dont les enseignants pratiquent ou enseignent l'oral sans les outils. Cela exigerait sans nul doute d'utiliser des grilles de critères dont l'interprétation serait soumise à la variation selon les acteurs de la recherche (Wiertz et al., 2021).

Ce qui va susciter notre intérêt, c'est tout d'abord la manière dont les élèves vont reconstruire le sous-domaine langage oral à l'issue de l'implémentation des outils, autrement dit, l'avancement de leur conscience disciplinaire (Cohen-Azria et al., 2013). Dans les travaux de l'équipe de Théodile-CIREL, les différentes configurations de la discipline français n'admettent pas comme composante le langage oral, les déclarations des élèves ne le mentionnant jamais. Nous tenons à étudier si l'enseignement explicite de l'oral tel qu'il est proposé, engendre des modes de représentation du sous-domaine rendant aux élèves visible cet enseignement.

Enfin, en appui sur la « conscientisation critique », faisant écho aux travaux de Freire (1974), nous voulons observer le processus par lequel les élèves deviennent capables de saisir de manière critique les apprentissages réalisés et leur progression, à savoir l'acquisition de connaissances sur les genres et le développement de compétences en langage oral.

Nous nous sommes saisis de ce premier chapitre pour guider le lecteur dans les différents aspects méthodologiques qui caractérisent notre RoC : la logique des acteurs dans les processus de conception et de collaboration au sein d'un collectif de partage de l'expérience, le produit de la RoC qui intègre un outil *designé* et un dispositif original, et enfin, la représentation inusuelle dans les recherches des acteurs apprenants, les élèves.

Les trois chapitres qui suivent présentent dans le détail ces caractéristiques.

Chapitre 2

Conception d'un outil *designé* et ingénierie du dispositif

Le projet de recherche SEMO* - Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral – prend en compte l'ensemble des questions encore vives¹²⁷, relatives à la didactique de l'oral et à son enseignement dans les classes. D'un point de vue praxéologique, il intègre les questions professionnelles des enseignants qui restent des freins à la mise en place de cet enseignement à l'école. Nous rappelons ici que les questions du terrain concernent essentiellement les contenus d'enseignement et leur programmation, les apprentissages et leur progression, l'évaluation, le découpage des disciplines scolaires, la gestion du temps et la gestion des prises de parole.

Ce chapitre présente la conception de l'outil *designé* et l'ingénierie du dispositif dans lequel cet outil *designé*, s'appuyant sur le concept de genre scolaire disciplinaire, est mis en scène en classe : il inclut des ressources pour les enseignants et pour les élèves ainsi que différentes modalités de travail. Au-delà des séquences didactiques spécifiques, nous en proposerons une programmation. Enfin, parce que notre conception de l'évaluation est intégrative et donc, indissociable de l'ingénierie des séquences, nous décrirons finement les ressources et les indicateurs possibles pour rendre accessibles aux enseignants tout au long des séquences, les connaissances acquises et les compétences mobilisées par les élèves durant l'année, afin de les évaluer.

1. Du modèle didactique du GSD à la conception de l'outil *designé*

Il s'est agi de concevoir un outil à partir de la modélisation didactique du genre scolaire disciplinaire (GSD) dont la forme est porteuse de savoirs et guide les activités d'enseignement et d'apprentissage, puis de mettre en place un dispositif afin de

¹²⁷ Voir Partie 2 – Chapitre 1 : Neuf questions encore vives pour enseigner l'oral.

déléguer¹²⁸ cet outil aux élèves. Nous allons user du paramétrage du genre scolaire disciplinaire afin de configurer notre outil pour des usages d'enseignement et d'apprentissage ciblés, ce que nous appelons *designer* l'outil. Nous nous appuyons sur un exemple de *design* de l'outil : le paramétrage du genre exposé dans la discipline scolaire histoire¹²⁹.

Pour ce faire, nous ciblons tout d'abord les savoirs et les objectifs d'apprentissage pour la séquence au regard du genre et de la discipline choisie. Cela permet à l'enseignant de poser le contrat didactique, à savoir de faire le choix de développer certaines compétences et d'enseigner certaines connaissances à ses élèves. Puis nous identifions les facteurs possibles pour paramétrer une situation d'enseignement apprentissage contrôlée.

1.1. Savoirs et compétences dans le paramétrage du genre exposé en histoire

Une des caractéristiques de l'outil *designé* est, nous le rappelons, de jouer le rôle d'interface didactique entre l'enseignant et les élèves mais également entre savoirs et compétences. L'appropriation des savoirs passe en effet en partie par l'outil et le rôle qu'il joue dans la maîtrise de la situation langagière complexe qui est de réaliser un exposé. Les savoirs résident dans le *design* de l'outil, autrement dit, dans le paramétrage de notre genre scolaire disciplinaire de l'exposé. Ces savoirs sont liés aux programmes et aux objectifs d'enseignement ; les compétences se construisent dans les manières des élèves de les repérer et de se les approprier à partir des activités générées par l'outil. Nous précisons dans le tableau 1, les savoirs et les compétences auxquels il est possible de faire appel pour le paramétrage du genre oral de l'exposé dans la discipline histoire :

¹²⁸ Nous rappelons que nous entendons par délégation, une transmission dynamique de l'outil, à savoir son emploi dans le cadre (la classe, la séquence d'enseignement, l'activité) qui donne sens à des pratiques sociales auxquelles il est donné la possibilité aux élèves de prendre part, afin de sémiotiser les tâches scolaires et d'éclaircir les ambiguïtés inhérentes à tout contrat didactique (Dupont, 2014).

¹²⁹ Il s'agit d'un des genres scolaires disciplinaires proposé dans le projet de recherche SEMO.

Savoirs liés aux programmes et aux objectifs d'apprentissage ¹³⁰	Repérage et appropriation possible par les élèves à partir des activités proposées
<ul style="list-style-type: none"> • Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours comme l'exposé • Parler en prenant en compte son auditoire • Organiser et structurer le propos selon le genre de discours • Utiliser des techniques de présentation de son discours pour attirer l'attention de son auditeur • Réalisation d'exposés • Mises en situation d'observateurs ou de co-évaluateurs dans des situations variées d'exposés • Utilisation d'oraux et d'écrits de travail pour préparer des prises de parole élaborées 	<p>Du point de vue des connaissances sur le genre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre que l'exposé en histoire sert à faire connaître des choses sur un personnage historique : c'est augmenter les connaissances des auditeurs sur ce thème que l'on a construit • Comprendre qu'on fait un exposé en histoire pour décrire/expliciter la vie d'un personnage sur lequel on a construit des connaissances • Comprendre que les auditeurs doivent avoir saisi les informations historiques abordées lorsque l'exposé est terminé. <p>Du point de vue des compétences à développer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Structurer le propos en faisant une présentation • Construire une ouverture, une introduction, un plan, une conclusion, une fermeture • Utiliser des marqueurs de temps, des connecteurs logiques, des déictiques • Fournir des informations pertinentes sur le sujet • Utiliser des techniques pour garder l'attention des auditeurs : les regarder, s'adresser directement à eux, poser des questions pour expliquer les passages plus compliqués.

Tableau 1. Savoirs et compétences dans le paramétrage du genre oral exposé en histoire. Source : auteure

Il s'agit donc de configurer l'outil au plus près des objectifs d'apprentissage prévus, ce qui en fait un outil *designé* unique, dans une séquence d'enseignement unique qu'il convient pour cela de paramétrer.

¹³⁰ Programmes de cycle 3 – cycle de consolidation publiés au B.O du 17 juillet 2020, annexe 2 : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>

1.2. Paramétrage du genre exposé en histoire

Nous identifions maintenant les facteurs pour paramétrer des séquences d'enseignement en prenant en compte des variétés d'oral et cette programmation de contenus définis. Les sept paramètres du genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2016) sont utilisés pour construire une situation d'enseignement contrôlée autour de l'exposé en histoire. Ainsi, le paramétrage du genre oral de l'exposé en histoire peut-il être décrit comme suit :

Paramètres ¹³¹	Le genre scolaire disciplinaire de l'exposé en histoire
Visées	<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage de la démarche de sélection d'informations pertinentes pour répondre à un enjeu disciplinaire • Apprentissage de la structuration et de la planification d'informations pour les présenter à d'autres • Construction de connaissances sur des personnages historiques • Acquisitions lexicales • Exercice du rôle d'un élève qui transmet un savoir à un auditoire (visée d'un oral public)
Contenus travaillés	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances historiques, chronologiques • Connaissances sur le genre exposé • Compétences linguistiques, discursives, pragmatiques, réflexives
Statut des interactants	<ul style="list-style-type: none"> • Interactants non-experts <i>a priori</i> mais ayant développé une forme d'expertise¹³²
Dynamique cognitivo-langagière	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation et exposition d'un savoir structuré, organisé et planifié • Utilisation de conduites discursives : décrire, raconter, expliquer • Utilisation d'un oral monogéré dans un groupe
Cadre participatif	<ul style="list-style-type: none"> • Conception d'un dispositif avec ressources et documents pour les enseignants, matériel pour les élèves, organisations spatiales variées, cadres d'échanges et d'interactions variés (collectif, petits groupes, individuel)
Interactions oral/écrit	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge d'un corpus de textes pluri codés en histoire • Élaboration d'un support écrit à un oral élaboré • Construction d'écrits collectifs, de fiches d'observation, de fiches-outils sur le genre, d'écrits réflexifs dans un carnet de bord
Distanciation régulation en contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Constitution de groupes alternants d'observateurs, de producteurs, de co-évaluateurs • Constitution d'un carnet de bord de suivi : institutionnalisation sous la forme « j'ai appris » ou « je retiens » ou « je réutilise » • Lecture de corpus, visionnage de vidéos, enregistrement filmé de productions, écoute et réécoute

Tableau 2. Paramétrage du genre scolaire disciplinaire exposé en histoire mis en scène dans un dispositif. Source : auteure

¹³¹ Paramètres issus du tableau de paramétrage d'une séquence d'enseignement des genres scolaires disciplinaires du débat de Pascal Dupont dans la revue *Repères* N°54 de 2016, p.160.

¹³² Pour enrôler les élèves et dans le cadre d'un jeu de rôle, ils peuvent, le temps d'un exposé, se déclarer historiens. Ce fut le cas dans une classe participant à une recherche exploratoire.

Le *design* de l'outil permet ainsi à l'enseignant de réduire l'imprévisibilité de l'enseignement de l'oral et de faire des choix. Aucune méthode « clé en main » ne lui est imposée mais une série de possibles lui est proposée et lui permet de s'interroger et d'interroger son activité. L'outil *designé* permet, d'une certaine façon, de libérer l'activité créative de l'enseignant. Une question reste en suspens : comment de manière concrète mettre en scène les outils en classe ? Nous émettons l'hypothèse qu'il est nécessaire de construire un scénario didactique qui favorise une modélisation de l'activité adaptée à un instant T de la classe. Ce scénario doit répondre aux questions professionnelles des enseignants tout en leur donnant les moyens de pouvoir le reproduire et l'adapter à d'autres situations d'enseignement apprentissages ciblés, à d'autres moments. Il permet d'opérationnaliser les éléments du paramètre de distanciation et de régulation en contexte.

2. L'ingénierie du dispositif

Notre partie consacrée à la problématique faisait état de questions encore vives concernant la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral. Elles constituent les fondements des principes de base que nous retenons pour concevoir l'ingénierie du dispositif et nous les rappelons ici dans un premier point. Les situations d'enseignement apprentissage sont par ailleurs, composées d'activités et d'exercices relevant de formes sociales du travail. Le dispositif met en effet en scène des outils sémiotiques, objets matériels ou symboliques, qui médiatisent l'activité langagière et la manière de la penser (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous décrivons ces activités et exercices dans les points qui suivent. Cette ingénierie du dispositif comporte une organisation spatiale et temporelle, des activités, des ressources et des supports pour les élèves dont le carnet de bord. Ce dispositif vise à mettre en place un espace de sémiotisation afin que les enseignants rendent visibles les contenus d'enseignement, compréhensibles le contrat didactique et délèguent l'outil aux élèves.

2.1. Quatre principes pour une ingénierie du dispositif

L'ingénierie du dispositif prend en compte quatre principes :

- La temporalité relative à différentes amplitudes - année scolaire, période, séquence, séance - avec la nécessité de construire des séquences courtes qui puissent être intégrées à l'emploi du temps de la classe ;
- la mise en œuvre d'un enseignement spécifique avec la création de cadres participatifs (planification et enjeux, ressources, matériel, situations problèmes, productions langagières) ;
- la question des apprentissages des élèves à savoir, la connaissance des genres oraux, l'identification de compétences ciblées et une prise de conscience de ces apprentissages ;
- la question de l'évaluation que nous explorons d'un point de vue intégratif car elle croise plusieurs modalités et prend place tout au long du processus d'apprentissage et non uniquement du point de vue de la seule prestation orale finale.

En écho à ces quatre principes, nous proposons de construire un dispositif adaptable à des situations d'enseignement apprentissage contextualisées, dans lesquelles sera mis en jeu l'outil *designé*.

2.2. Quatre étapes de base

L'outil *designé* est mis en scène dans un dispositif qui comprend quatre étapes :

- une étape 1 d'acculturation qui permet de construire les connaissances sur le genre et d'identifier les compétences à développer pour réaliser une production orale ;
- une étape 2 de présentation des enjeux qui sont de deux ordres : l'enjeu disciplinaire – où une situation problème est posée en lien avec la discipline scolaire choisie – et l'enjeu de la prise de parole publique* ;

- une étape 3 de régulation des apprentissages où il est question de revenir sur les connaissances et les compétences en cours d'acquisition ;
- une étape 4 de mobilisation des savoirs construits et de conscientisation des apprentissages.

Dans la figure qui suit, nous schématisons les quatre étapes du dispositif faisant mention des activités proposées.

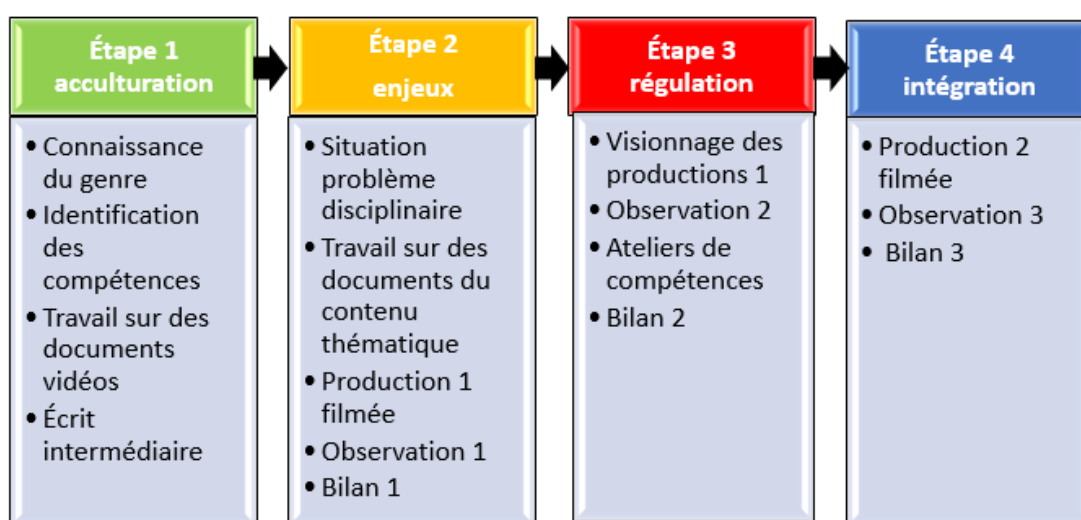


Figure 2. Les quatre étapes du dispositif d'une séquence minimale. Source : Auteure

Ce dispositif inclut des documents pour les enseignants et pour les élèves, des ressources (textes, vidéos), des modalités différenciées de travail et un carnet de bord individuel utilisé aux différentes étapes notamment pour établir des bilans.

2.3. Ressources et matériel proposés aux enseignants

Les ressources proposées aux enseignants prennent la forme de documents de préparation et d'accompagnement pour la mise en œuvre des activités et de documents d'aide à l'évaluation.

2.3.1. Le document de préparation

Le document de préparation est conçu comme un conducteur pour l'ensemble de la séquence. La première page du document reprend la compétence générale et les compétences associées qui seront enseignées durant la séquence. Elle fait mention d'un point didactique sur la connaissance du genre dont il est question. Les autres pages décrivent minutieusement les propositions de mises en activité pour les quatre étapes du dispositif. Un exemple de document de préparation est proposé en annexe 2 : il s'agit de la SEMO 2 dans la discipline histoire portant le genre de l'exposé dont la figure qui suit montre une capture de la seconde page :

ÉTAPE 1 ACCULTURATION	Activités de l'enseignant	Tâches des élèves	Dispositif	Matériel	Temps
Connaissance du genre Identification des compétences Travail sur documents : écrits/oraux/ vidéos/ Supports numériques Écrits de travail	<p>Présentation du genre exposé</p> <p>1) <u>Entrée dans l'activité</u> : l'enseignant propose aux élèves un apport de connaissance sur le genre « exposé » et leur permet d'identifier des compétences à mettre en œuvre pour le réaliser.</p> <p>2) Pour cela, leur dire qu'on leur propose de visionner des documents de pratiques sociales (conférences). Ils seront pour cela « outillés » d'une fiche de visionnage.</p> <p><u>Consigne</u> : vous aller visionner les parties de conférences que j'ai sélectionnées. Durant ces conférences, vous aurez à remplir une « fiche d'observation d'experts » sur la façon dont ils mènent leur conférence. Il faut écouter et écrire sur la fiche ce que font les conférenciers durant leur conférence, notamment au début, à la fin et lorsqu'ils s'adressent aux auditeurs - Attention ! il faut être bien à l'écoute !</p> <p><u>Préciser</u> : Le thème de la conférence ne nous intéresse pas. Ce qui nous intéresse, c'est comment le conférencier s'y prend pour présenter son exposé et comment il garde l'attention de ses auditeurs.</p> <p>3) Distribuer et lire ensemble la « fiche d'observation d'experts » : vérifier la compréhension des attendus.</p> <p>4) <u>Visionnage</u> et relevé des structures langagières appropriées et des éléments de communication avec l'auditoire par étape :</p>	<p>1) Écouter</p> <p>2) Écouter la consigne</p> <p>Reformuler et bien écouter la reformulation des consignes</p> <p>3) Lecture de la fiche d'observation</p> <p>4) Visionner les documents vidéo et écrire sur la fiche de visionnage les éléments à repérer</p>	<p>1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 → classe entière</p> <p>4 → remplir la fiche individuelle</p>	<p>Vidéoprojecteur</p> <p>Documents Vidéo</p> <p>Fiche d'observation d'experts : une par élève</p> <p>Fiche-outil sur le genre PE</p> <p>Fiche-outil sur le genre élève : 1 par élève</p> <p>Stylos : un par élève</p> <p>Paper board</p>	<p>1) 2 min</p> <p>2) 10 min</p> <p>3) 5 min</p> <p>4) 20 min</p>
Objectifs	<p>- Faire prendre conscience aux élèves qu'ils vont construire des compétences à l'oral (conscience disciplinaire)</p>			<p>4) Doc vidéo :</p> <p>- Introduction miel</p> <p>- Introduction paléontologue jusqu'à 1min24.</p> <p>- Conclusion miel</p> <p>- Conclusion paléontologue : de 44 : 00 à 45 :11</p>	

Dorothee Sales-Hilber- EFTS UT2J

Figure 3. Capture d'écran de la page 2 du document de préparation enseignant SEMO 2. Source : auteure

Sont présentés sous la forme d'un tableau :

- les objectifs d'apprentissage ;
- les activités de l'enseignant : entrée et présentation de l'activité, consignes orales, distribution de documents, mise en commun, organisation, structuration, clôture de l'activité ;

- les tâches des élèves : écouter, observer, écrire, produire à l'oral, interagir... ;
- les dispositifs spatiaux et les organisations différentes du groupe classe ;
- le matériel et les documents nécessaires à chaque activité ;
- des repères temporels pour chaque phase de mise en activité des élèves.

C'est un document central qui guide l'enseignant et structure l'ensemble de la séquence. Un temps de lecture et d'acculturation est nécessaire avant la mise en œuvre en classe. Pour cette recherche, un document de préparation est conçu par la chercheuse à chaque séquence proposée. Il est rédigé à partir des discussions et des compromis réalisés avec les enseignants dès la seconde séquence.

2.3.2. Les documents d'accompagnement pour la mise en œuvre

Des documents apportent à l'enseignant des aides au repérage des connaissances sur le genre et à l'identification des compétences que les élèves devront développer. En effet, les documents d'observation et les fiches-outils sur les genres sont préalablement renseignés de manière exhaustive pour aider l'enseignant à guider les élèves dans chacune des activités. Ils lui permettent notamment d'anticiper le contrat didactique qui sera posé avec ses élèves (voir annexe 3). Ils proposent également des ressources pour les ateliers de régulation de l'étape 3.

2.3.3. Les aides à l'évaluation

Les aides à l'évaluation à disposition des enseignants sont matérialisées par des billets conseils/bilans à destination des élèves, des repères annuels de progression du ministère de l'Éducation Nationale et des fiches d'observations flottantes lors des moments de travail en autonomie des groupes (voir exemple en annexe 4). Nous reviendrons plus loin dans le chapitre, sur l'utilisation de ces aides dans la description des enjeux de l'évaluation dans le projet SEMO.

2.4. Matériel conçu pour les élèves

Le matériel à destination des élèves est également conçu et proposé. Il s'agit de documents vidéo de pratiques expertes, de documents pour nourrir le contenu thématique, de fiches d'observations, de fiches-outils sur le genre et d'étiquettes bilans consignées dans un carnet de bord individuel.

2.4.1. *Les documents vidéo d'experts ou documents authentiques*

La mise à disposition de ces documents d'experts permet aux enseignants d'établir des normes langagières d'usage sur lesquelles baser les attentes concernant le comportement des élèves. Il s'agit pour ces derniers de repérer les conduites discursives liées à l'enjeu de communication, l'organisation textuelle du support écrit au service de l'oral à produire, le lexique et les structures langagières propres à chaque situation, la diction, l'usage de la voix et l'usage du non verbal dans la communication orale. Ces vidéos sont utilisées durant l'étape d'acculturation (étape 1) dans l'objectif de représenter la production orale à effectuer et de l'inscrire socialement. Elles peuvent parfois être réutilisées dans le cadre d'ateliers d'approfondissement prévus à l'étape 3 de régulation des apprentissages.

Les documents à disposition sont parfois découpés, montés, pour faciliter le repérage, montrer la récurrence, enrichir le répertoire de mots ou d'expressions. À titre d'exemple, on peut évoquer les débuts et fins de conférences de scientifiques pour caractériser les « formules d'entrée » ou « de sortie », « l'introduction » et « l'annonce du plan » dans le repérage des caractéristiques du genre exposé. Ils permettent aux enseignants de pointer les contenus à enseigner et sont conçus pour participer à la conscientisation des apprentissages par les élèves¹³³.

¹³³ Les documents d'experts sont parfois « fautifs » telles que les *vraies et fausses interviews de Raphaël Mezrahi* qui permettent de cibler des ruptures dans l'interaction interviewé-interviewer pour le genre de l'interview : couper la parole, poser des questions sans écouter les réponses, poser des questions hors propos...

2.4.2. Les documents de nourrissage du contenu thématique

L'enjeu de la prise de parole publique* est lié à un enjeu disciplinaire. Lors de l'étape 2, les élèves ont à élaborer un support à cette prise de parole qui prend différentes formes selon le genre et la discipline : un texte du discours d'une personne remarquable à travailler lors de la lecture à d'autres en enseignement moral et civique (EMC), la présentation d'un personnage historique pour un exposé en histoire ou encore, l'interview d'un sportif de haut niveau qui expose les règles du jeu d'une pratique sportive sociale de référence en Éducation Physique et Sportive (EPS) à l'école. Ces différents exemples montrent qu'il est nécessaire de cibler des contenus pour nourrir les thématiques. Nous avons donc élaboré des « dossiers » thématiques¹³⁴ réunissant suffisamment de documentation pour répondre à chaque enjeu disciplinaire proposé. Pour exemple, afin de réaliser des exposés en histoire sur des personnalités historiques, une problématique constituant l'enjeu disciplinaire est posée : *pourquoi avons-nous décidé de nous souvenir de ce personnage-là*¹³⁵ ? les élèves ont alors à travailler sur :

- l'emboîtement des échelles temporelles : date de naissance et de décès du personnage, le siècle d'existence, le règne ou le régime politique à l'époque du personnage ;
- un ou deux évènements marquants que le personnage a réalisés et qui font que l'on se souvient de lui. Cela peut être au choix des élèves qui prennent le rôle d'historiens ;
- la justification de l'événement de la vie du personnage qu'ils retiennent.

¹³⁴ Toutes les séquences proposées ont fait l'objet de la préparation de dossiers thématiques : les enseignants font le choix de s'en emparer totalement, partiellement ou pas du tout.

¹³⁵ Le « nous » représentant le collectif national.

Pour ce faire, six dossiers documentaires sont proposés¹³⁶ et une carte d'identité du personnage historique¹³⁷ reprend les paramètres de la problématique posée afin de synthétiser les ressources mais également de servir de support écrit à la production orale.

Le dossier thématique ainsi constitué peut, il nous semble, libérer les enseignants de la préparation des ressources à produire pour que les élèves réalisent cet oral public, et leur permet de concentrer leur attention sur les contenus oraux. Pour les élèves, l'enjeu disciplinaire permet d'une part, d'apprendre l'oral dans des situations diverses où la posture énonciative diffère, et d'autre part, d'appartenir à une communauté discursive engendrée par cette culture commune.

Enfin, les autres documents proposés aux élèves sont présentés sous la forme de fiches d'observation, de formulations de conseils, de bilans personnels ou de bilans collectifs, destinés à développer l'activité réflexive des élèves sur leurs productions langagières, associant ainsi ces derniers à l'évaluation de la progression de leur expertise. Ces écrits de travail sont recueillis dans un cahier que nous avons nommé le carnet de bord du langage oral.

2.4.3. Le carnet de bord du langage oral

Nous proposons une démarche au cours de laquelle les élèves sont actifs dans la construction de leurs connaissances sur les genres oraux et dans le développement des compétences en langage oral. Des outils développant cette activité métacognitive ont été proposés par Lafontaine notamment, tels que « le journal de bord » dans lequel les élèves laissent trace d'une démarche de recherche pour préparer une production orale, ou de leur réflexion personnelle sur leurs apprentissages leur permettant de « se regarder penser et travailler » (Lafontaine,

¹³⁶ Les personnages historiques ont été choisis selon trois critères : couvrir l'ensemble des périodes historiques travaillées au cycle 3, apparaître dans le programme d'Histoire, garder une parité. Il s'agit de : Jules César, Jeanne d'Arc, Christophe Colomb, Catherine de Médicis, Marie Curie, Jean Moulin. À titre d'exemples, deux dossiers font l'objet de l'annexe 5.

¹³⁷ Voir annexe 6.

2011). « Le portfolio » est aussi inspirant car il constitue un recueil ou une collection continue des travaux des élèves montrant leurs réalisations et leur évolution.

Le carnet de bord du langage oral vise à la fois à associer les élèves dans la production de ressources collectives (fiche d'observation des documents d'experts durant l'étape 1) mais également à les associer à l'évaluation de la progression de leur expertise (fiche d'observation des pairs aux étapes 2, 3 et 4), et enfin à ajuster leur représentation de l'activité à l'effectuation des tâches prescrites (bilans des étapes 2, 3 et 4). Pour cela, ils sont invités à écouter mais aussi à lire les observations, commentaires et rétroactions de leurs pairs. Ils doivent également produire des écrits réflexifs sur ce qu'ils pensent avoir appris au cours des étapes 2, 3 et 4. Ils se projettent enfin sur ce qui leur reste à améliorer lors de la prochaine séquence d'oral. Les documents proposés pour le carnet de bord sont visibles en annexe 7.

Nous postulons que lorsqu'ils portent un regard critique sur leurs réalisations, qu'ils prennent conscience de leurs progrès, de leurs réussites ou de leurs faiblesses, lorsqu'ils se lancent des défis et qu'ils cherchent des solutions pour les relever, les élèves conscientisent et régulent leurs apprentissages pour finalement s'en emparer.

De plus, la matérialisation du carnet de bord permet, nous semble-t-il, une distanciation et rend visibles aux élèves les apprentissages en langage oral, sous-domaine ainsi représenté par un outil de la classe¹³⁸.

Enfin, outre son rôle dans l'évaluation des apprentissages à l'oral que nous décrivons plus loin dans ce chapitre, le carnet de bord participe à l'élaboration de ressources collectives pour la classe à partir des productions individuelles des élèves qui y prennent place. C'est ce que nous décrivons dans le prochain point.

2.5. Ressources collectives à construire

La particularité de la démarche proposée aux enseignants est de mettre en œuvre un enseignement de l'oral à partir de productions réalisées en classe. Nous

¹³⁸ Les documents proposés sont à coller dans le cahier petit format fourni aux enseignants participants.

émettons l'hypothèse que l'utilisation de ressources construites collectivement donne de la valeur aux productions des élèves, les enrôle dans la tâche et encourage leur prise de risque. Par exemple, l'observation des vidéos d'experts lors de l'étape d'acculturation donne lieu à un écrit. Il s'agit pour les élèves de repérer les connaissances sur le genre et d'identifier des compétences à travailler pour réaliser un oral public. Durant un bilan oral collectif, un affichage posant le contrat didactique est construit par l'enseignant à partir de ces écrits. La fiche-outil est alors élaborée en grand groupe à partir de ces observations individuelles. De la même façon, les élèves observent durant l'étape 3 les vidéos des premières productions orales filmées par l'enseignant à l'étape précédente. Ces vidéos deviennent des ressources collectives pour améliorer la production et approfondir les connaissances lors des ateliers de régulation qui suivent.

2.6. L'organisation de la classe

Le dispositif propose des cadres d'échanges et d'interactions différents ainsi qu'une diversification des rôles pour les élèves. Ils sont observateurs, auditeurs ou producteurs. Ils sont parfois co-évaluateurs lorsqu'ils effectuent des rétroactions à l'adresse de leurs pairs. Ils alternent ces rôles en collectif ou en petits groupes (de quatre à six élèves) disposés en ilots dans la classe. Ces ilots sont un moyen de répondre aux questions de gestion de temps et de gestion du collectif. Ils sont pour les élèves un cadre facilitant pour encourager leur prise de risque dans les prises de parole.

2.7. Des possibilités d'expansions de la séquence de base

Dans le cadre d'une SEMO, les quatre étapes se succèdent toujours dans l'ordre établi. La séquence est dite « minimale » car il existe des possibilités d'expansions en fonction des projets des enseignants. Des séances supplémentaires peuvent être consacrées à un travail spécifique sur les contenus thématiques (expansion de l'étape 2) dans la discipline concernée. Des ateliers de compétences supplémentaires en fonction des besoins des élèves peuvent être ajoutés à l'issue de l'étape 3. Enfin, la

production orale peut être valorisée à l'issue de l'étape 4 dans le cadre par exemple, d'une présentation à des auditeurs en dehors de la classe (représentation devant les parents, public expert ou au contraire non expert...). Ces possibilités d'expansions laissent aux enseignants une grande souplesse dans la mise en place des séquences avec un dispositif de base en quatre étapes incontournables et la possibilité de l'adapter aux projets de classe ou aux apprentissages prévus dans les autres disciplines.

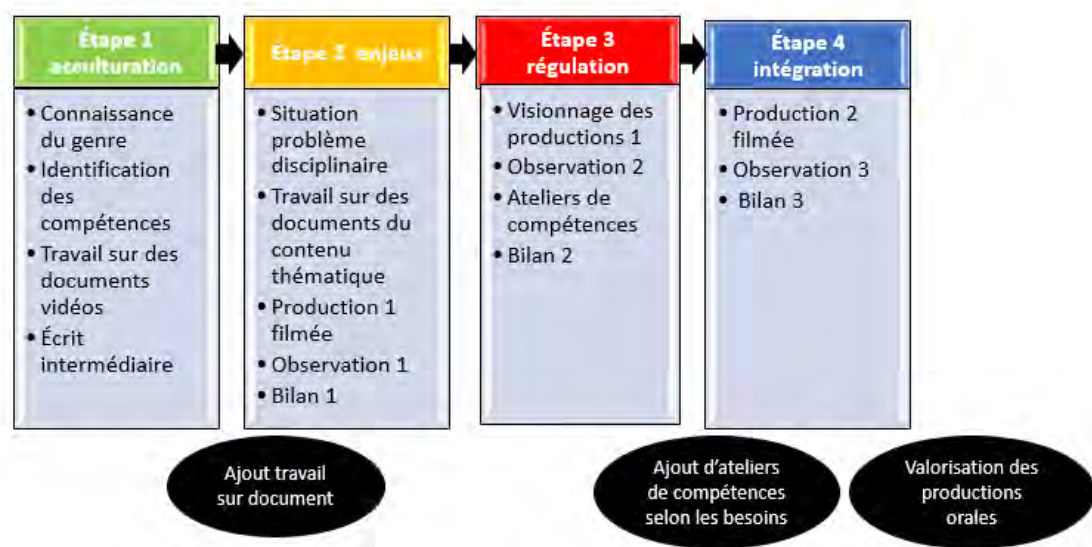


Figure 4. Des expansions possibles dans le dispositif d'une séquence minimale. Source : Auteure

Nous avons décrit l'ingénierie du dispositif dans lequel l'outil *designé* est mis en scène. Nous avons présenté l'ensemble du matériel et des ressources qui servent la mise en œuvre de situations d'enseignement apprentissage de l'oral. La Séquence didactique d'Enseignement Minimale de l'Oral comprend un outil *designé* (un genre scolaire disciplinaire paramétré dans et en fonction d'une discipline) qui est mis en scène dans un dispositif en quatre étapes. Chaque séquence est donc unique.

Dans notre projet de recherche, quatre séquences didactiques sont proposées. Elles prennent place dans une temporalité annuelle et sont pensées pour assurer une programmation de l'enseignement explicite de l'oral sur une année de cycle 3, avec une prise en compte de la progression des apprentissages. Nous allons

dans la partie qui suit, décrire cette programmation de l'enseignement et cette progression des apprentissages.

3. Programmation d'un enseignement et balisage d'une progression des apprentissages

Notre projet de recherche a une dimension longitudinale afin de mettre en cohérence, côté enseignant, des contenus d'enseignement de l'oral à l'échelle d'une année scolaire, et côté élève, donner la possibilité de constater une avancée dans la conscientisation des apprentissages. Dans ce cadre, nous interrogeons l'articulation entre le curriculum prescrit, à savoir les programmes, la programmation de contenus d'enseignement évaluables, et le curriculum réel qui renvoie aux apprentissages effectifs des élèves.

Dans la genèse du projet de recherche, il s'agissait de proposer le *design* du genre oral de l'exposé dans plusieurs disciplines tout au long de l'année scolaire pour les raisons que nous avons évoquées plus haut concernant les caractéristiques de ce genre. Cependant, des recherches ont montré d'une part, la nécessité de diversifier les activités d'oral dans les différentes disciplines tout au long d'une année scolaire (Colognesi & Deschepper, 2019a) et, d'autre part, la difficulté pour documenter le contenu thématique des exposés dans plusieurs disciplines avec les élèves (Sales-Hitier & Dupont, 2020). Il ne nous a donc pas paru pertinent, sur le plan du protocole de recherche qui a pour visée de tester sa viabilité, de proposer des itérations du seul genre de l'exposé pour enseigner les compétences orales sur une année scolaire¹³⁹. Afin d'établir une correspondance adéquate entre les caractéristiques enseignables des genres et les compétences du prescrit, nous avons plutôt mis à disposition des enseignants, d'autres genres dans différentes disciplines.

¹³⁹ C'est cependant une nouvelle recherche en cours que nous menons au collège : le genre exposé est *designé* dans différentes disciplines avec les différents enseignants d'une même classe de sixième « spécialistes » de la discipline dans le cadre d'un LéA : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/4e-et-5e-circonscriptions-primaire-college-rosa-parks>

3.1. Une proposition de programmation annuelle

Nous proposons de programmer dans l'année scolaire quatre séquences didactiques ou quatre SEMO, dans quatre disciplines ou sous-domaines enseignés à l'école, portant quatre genres oraux différents. La SEMO 1 étant un prototype, les SEMO 2, 3 et 4 étant des itérations du prototype dont la conception prend en compte les rétroactions des enseignants participant à l'étude. Ils sont amenés à conduire quatre séquences minimales de l'oral dans l'ordre chronologique de présentation : une SEMO en Enseignement Moral et Civique (EMC) portant le genre de la lecture à d'autres, une SEMO en Histoire portant le genre de l'exposé, une SEMO en Éducation Physique et Sportive (EPS) portant le genre de l'interview et enfin, une SEMO en Littérature portant le genre du débat.

Nous précisons que les préoccupations didactiques des enseignants dans leur pratique des exposés, restent focalisées sur les activités de construction du support écrit thématique (Sales-Hitier & Dupont, 2019, 2020) qui phagocytent l'essentiel du temps consacré à ces séances. Le genre lecture à d'autres en EMC, dont le support écrit n'est pas à construire, nous semble donc plus approprié à la fois du point de vue de la mise en œuvre et du point de vue du pointage des compétences à mobiliser.

L'ordre d'apparition des genres dans l'année est conditionné par le choix d'une progression des compétences établies à partir des prescriptions institutionnelles. Il s'agit d'un découpage et d'une mise en progression des contenus en fonction de l'organisation dans l'année scolaire.

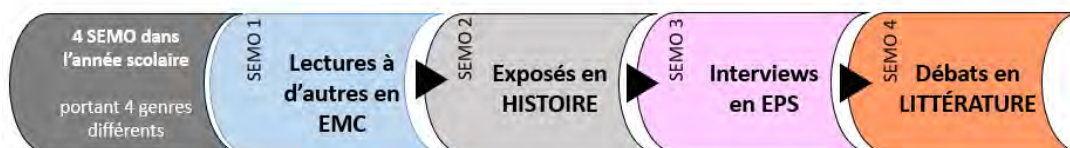


Figure 5. Programmation des SEMO sur l'année scolaire dans le projet de recherche. Source : auteur

Le choix de quatre séquences correspond à la scansion en cinq périodes de l'année scolaire en France. Les disciplines qui portent le genre conditionnent les choix des contenus d'enseignement oraux et thématiques. Elles permettent également d'ancrer les échanges dans une culture commune de la classe, de nourrir les contenus de prises de parole et d'agir sur la posture énonciative des élèves. Elles sont de plus, choisies pour tester le paramétrage du GSD dans des disciplines « inhabituelles » (la lecture à d'autres est surtout pratiquée en littérature, l'interview en EPS est peu commune dans les pratiques). Enfin, les propositions originales nous semblent opportunes pour engager les enseignants.

3.2. Une progression balisée par des indicateurs prescrits

Nous présentons ici la proposition d'une progression qui relève des objets de savoir et des compétences visées organisés en fonction des prescriptions institutionnelles.

Le tableau 3 proposé ci-dessous, rend compte du choix d'organisation chronologique des genres en fonction des compétences visées par le curriculum prescrit¹⁴⁰. Ces compétences sont organisées autour de quatre grandes dimensions à partir desquelles sont proposées des compétences et des connaissances associées ainsi que « des exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève »¹⁴¹ pour enseigner :

- des compétences liées aux compétences langagières en réception ;
- des compétences liées aux compétences langagières en production ;
- des compétences liées aux interactions en situation régulée ;
- des compétences liées à la langue élaborée et à sa dimension critique.

Nous mobilisons dans notre programmation/progression les quatre grandes dimensions auxquelles nous associons les compétences et les connaissances les plus

¹⁴⁰ Les compétences citées sont extraites des I.O. de 2015 (2018/2020).

¹⁴¹ Programme du cycle 3 publié au BO n°31 du 30 juillet 2020.

pertinentes à enseigner au regard des genres choisis. En effet, nous choisissons d'organiser chaque SEMO autour d'un progrès limité sans viser l'exhaustivité des critères d'évaluation. Nous focalisons à chaque séquence sur deux compétences des programmes. Le tableau 3 rend compte d'une progression possible des compétences du prescrit en fonction de l'organisation temporelle dans laquelle on retrouve la chronologie des GSD. Les quatre grandes compétences se décomposent en compétences et connaissances associées. Nous nous saisissons également des exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève¹⁴² que le texte propose. Nous associons les compétences et les connaissances qui nous semblent les plus pertinentes à enseigner au regard des genres choisis. Nous rappelons que le découpage du temps d'une année scolaire de primaire correspond au calendrier des vacances scolaires fixé chaque année par le ministère de l'Education Nationale. Ainsi, la période 1 commence en septembre et s'achève au début des congés d'automne (première colonne du tableau 3).

Périodes scolaires concernées	GSD oral de	Compétences générales et compétences associées des programmes
1-2 Septembre à décembre	La lecture à d'autres en EMC	Compétence générale : Parler en prenant en compte son auditoire <ul style="list-style-type: none"> • Compétence associée 1 : utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires. • Compétence associée 2 : utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés.
2-3 Décembre à février	L'exposé en Histoire	Compétence générale : parler en prenant en compte son auditoire <ul style="list-style-type: none"> • Compétence associée 3 : organiser et structurer le propos selon le genre de discours. • Compétence associée 4 : utiliser des techniques de présentation de son discours pour attirer l'attention de son auditeur. Réinvestissement compétences 1 et 2 (essentiellement la compétence 2)

¹⁴² *Ibid.*

3-4 De février à avril	L'interview en EPS	Compétences générales : écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu / Participer à des échanges dans des situations diverses
		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence associée 5 : écouter un propos et mobiliser son attention en fonction d'un but. • Compétence associée 6 : prendre en compte la parole de son interlocuteur pour construire son discours. Réinvestissement compétences 3 et 4 (essentiellement la compétence 3)
4-5 D'avril à juin	Le débat en Littérature	Compétence générale : participer à des échanges dans des situations diverses
		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence associée 7 : mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation. • Compétence associée 8 : présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, réfutation, apport de compléments, reformulation, etc.). Réinvestissement compétences 5 et 6 (essentiellement la compétence 6)
Sur l'ensemble des périodes	Sur l'ensemble du projet	Compétence générale : Adopter une attitude critique par rapport à son propos
		<ul style="list-style-type: none"> • Compétence associée : prendre en compte les critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. • Compétence associée : être capable d'autocorrection après écoute (reformulations).

Tableau 3. Programmation des SEMO sur l'année et progression des compétences visées en langage oral.
Source : Auteure

La dernière ligne du tableau prend en compte les compétences liées à la langue élaborée et à sa dimension critique. Nous considérons que cette dimension de l'apprentissage de l'oral et les compétences qui y sont associées, sont travaillées à tout moment d'une séquence. Par exemple, l'étape 1 du dispositif - étape d'acculturation - dont l'un des objectifs est de clarifier le contrat didactique, permet aux élèves d'identifier les critères de réussite de façon collective. Les rétroactions réalisées par les pairs durant le visionnage des premières productions orales lors de l'étape 3 - étape de régulation des apprentissages - permettent de prendre en

compte des remarques et conseils pour « s'autocorriger ». Être l'observateur de sa propre production orale participe également à cette prise de distance.

Enfin, la progression/programmation établie relève d'une conception qui prend en compte les progrès des élèves dans le continuum des apprentissages.

3.3. Une progression qui vise la capitalisation des connaissances et des compétences

Chaque SEMO renvoie à l'acquisition de connaissances sur le genre oral enseigné et pointe deux compétences issues des attendus et repères annuels de progression¹⁴³ qui seront développées puis réinvesties d'une séquence à l'autre dans le cadre d'une progression annuelle. Cette progression est mise en regard avec la programmation établie dans la figure 6 qui suit.

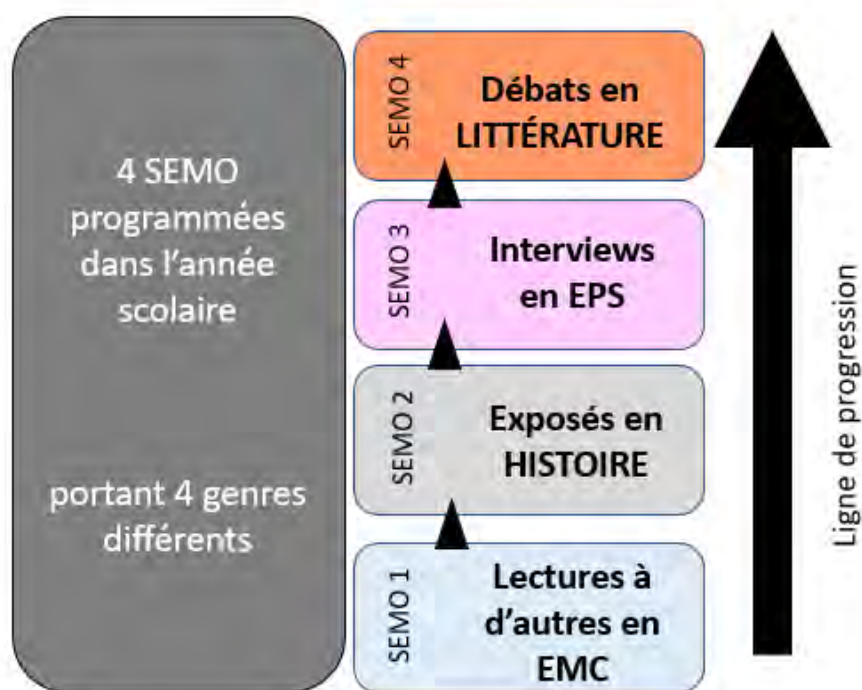


Figure 6. Programmation des SEMO et progression sur l'année scolaire. Source : auteure

¹⁴³ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol_1114752.pdf

La conception de la programmation des SEMO repose sur une capitalisation des connaissances sur les genres et le réinvestissement des deux compétences développées à la SEMO précédente. Il s'agit de prendre en compte les acquis des élèves qui, du point de vue des apprentissages oraux, « ne repartent pas de zéro » à chaque découverte d'un nouveau genre et peuvent s'appuyer sur les apprentissages réalisés durant les séquences précédentes. Les enseignants peuvent alors réaliser avec leurs élèves un « rebrassage » des connaissances acquises et une exercisation des compétences développées précédemment et, dans le même temps, pointer de nouveaux apprentissages. La programmation des genres étudiés élaborée selon une frise temporelle permet également de renvoyer à une ligne de progression des apprentissages des élèves. Nous schématisons cette progression par l'exemple du passage de la première séquence (SEMO 1) à la seconde séquence (SEMO 2) dans la figure qui suit :

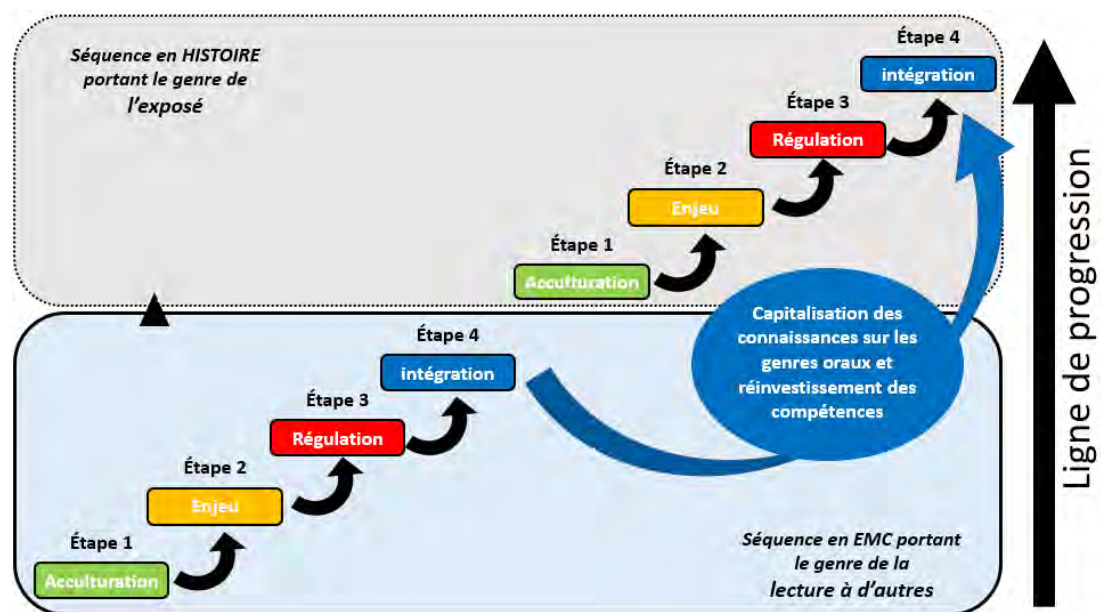


Figure 7. Progression visible pour les élèves par la capitalisation des acquis. Source : auteure

Un des objectifs de notre étude est que les élèves conscientisent cette progression des apprentissages. Pour cela, nous favorisons le recueil d'écrits dans le carnet de bord individuel, qui rendent visibles aux élèves ces apprentissages et cette progression. Ces ressources sont par ailleurs des moyens à disposition des

enseignants pour prélever à chaque étape des séquences, des indicateurs afin d'évaluer les apprentissages réalisés. Nous prenons en effet en compte cette question de l'évaluation des apprentissages à l'oral dans le projet SEMO. L'exposé de notre proposition concernant l'évaluation fera l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

4. L'évaluation dans le projet de recherche SEMO

L'évaluation des apprentissages des élèves prend place dans le projet de recherche SEMO et repose d'une part sur des ressources proposées pour l'évaluation, notamment l'ensemble des écrits réflexifs qui figurent dans le carnet de bord individuel des élèves. Elle est constitutive d'autre part de ce que l'enseignant choisit d'enseigner dans sa classe, ce que nous nommons une norme interne à l'activité. En effet c'est bien l'enseignement dispensé et les apprentissages réalisés qui doivent être visés par l'évaluation. Cela posé, comment l'enseignant peut-il formaliser l'évaluation des acquis dans une séquence ? Que peut-il prélever pour évaluer les progrès et réussites des élèves et comment peut-il s'y prendre ?

Il nous a semblé important dans un dernier temps, de décrire le système d'enseignement apprentissage dans une SEMO afin d'isoler des indicateurs de l'évaluation à chaque étape du dispositif et des moyens pour prélever ces indicateurs. Nous émettons l'hypothèse que le projet SEMO participe à une évaluation qui intégrerait l'ensemble des apprentissages réalisés en termes de connaissances et de compétences et qui favoriserait la participation active des élèves dans les tâches et activités proposées. Autrement dit, les enjeux de l'évaluation dépasseraient l'unique appréciation d'une seule production orale finale mise en regard avec les critères d'une norme externe aux apprentissages réalisés par les élèves. Au contraire, la posture évaluative de l'enseignant intègrerait une norme en cours de construction, interne, coconstruite avec des critères de réussite spécifiques. Pour cela, nous mettons à disposition de l'enseignant des ressources.

4.1. Des ressources pour l'évaluation

Rappelons que chaque SEMO renvoie à l'acquisition de connaissances sur le genre oral enseigné et pointe deux compétences issues des attendus de la norme externe institutionnelle (les programmes) qui sont réinvesties d'une séquence à l'autre dans le cadre d'une progression annuelle.

Pour chaque séquence sont ainsi circonscrits un progrès limité et des objectifs pour les élèves qui prennent place explicitement dans le carnet de bord. Se construit ainsi, tout au long des étapes de la séquence une norme interne par l'établissement de critères de réussite coconstruits dans la classe et visibles au moyen d'indicateurs. Outre l'ensemble des écrits de travail consignés dans le carnet de bord, l'enseignant dispose, pour prélever ces indicateurs, de billets conseils/bilans, des repères annuels de progression du ministère de l'Éducation Nationale et de fiches d'observations flottantes lors des moments de travail en autonomie des groupes. Enfin, les vidéos des productions intermédiaires et finales des élèves complètent ces ressources pour évaluer.

4.2. Les écrits réflexifs du carnet de bord à chaque étape du dispositif

Dans ce carnet de bord nous rappelons que sont recueillis des écrits de travail sous la forme de fiches d'observation, de formulation de conseils, de bilans personnels ou de bilans collectifs, destinés à développer l'activité réflexive des élèves sur leurs productions langagières, associant ainsi ces derniers à l'évaluation de la progression de leur expertise. L'enseignant dispose quant à lui de fiches de billets conseils/bilans qui prennent place également dans ce carnet de bord en fin de séquence. Ces divers écrits de travail sont présentés dans la chronologie d'une séquence ¹⁴⁴ :

- Une fiche d'observation des experts et une fiche-outil sur le genre oral enseigné sont rédigées à l'étape 1. La fiche d'observation renseignée par les élèves est destinée

¹⁴⁴ Cf. l'annexe 4 pour les aides à l'évaluation de l'enseignant et annexe 7 pour les documents du carnet de bord.

à dévoiler les compétences et connaissances propres au genre enseigné. Élaborée en grand groupe à partir des observations individuelles, la fiche outil est reprise par un affichage collectif qui pose le contrat didactique.

- Lors de l'étape 2, les élèves préparent en groupe à l'aide des dossiers documentaires leur production orale. Ces productions, qui sont filmées, donnent lieu à une observation par les pairs et à un bilan individuel temporaire afin d'asseoir la compréhension des contenus d'enseignement et la constitution d'une communauté discursive.

- Dans l'étape 3, les vidéos de ces productions orales intermédiaires deviennent des ressources collectives observées et analysées par les pairs pour dégager des pistes d'amélioration. L'enseignant se saisit de celles-ci pour proposer des situations langagières d'approfondissement. À l'issue de ces ateliers, un second écrit bilan individuel est proposé aux élèves.

- Enfin, dans la dernière étape, les élèves réitèrent la production orale de l'étape 2 qui est également filmée. Il est attendu qu'ils aient intégré les connaissances et compétences travaillées qui peuvent être évaluées à l'aune de la norme interne construite au cours de la séquence. Les écrits réflexifs du carnet, une fiche d'observation des pairs et un dernier bilan individuel, portent trace d'un niveau méta de mise en texte des connaissances et compétences acquises lors de la séquence. En fin de séquence, l'enseignant fait un retour à chaque élève donnant à voir des progrès de l'élève et pointant des éléments à approfondir au cours des SEMO suivantes.

4.3. Des indicateurs pour évaluer l'oral enseigné aux quatre étapes d'une SEMO

Afin de mettre en relief les indicateurs pour évaluer ce qui a été enseigné dans une SEMO, nous présentons sous forme de tableaux les activités proposées aux élèves, les tâches prescrites permettant de développer des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné, les ressources qui sont des moyens ou des documentations à disposition de l'enseignant pour prélever des indicateurs et enfin, les indicateurs eux-mêmes. Nous situons ces indicateurs dans le cadre du *design* du

genre exposé dans la discipline histoire, aux quatre étapes du dispositif. À l'aide de ces derniers, l'enseignant peut repérer la progression des apprentissages réalisés par ses élèves pour atteindre les critères de réussite retenus afin de dégager une norme de l'évaluation propre à la classe. Dans les tableaux qui suivent, nous noterons le carnet de bord, CDB et les fiches-outils, FO.

4.3.1. Étape 1 du dispositif : acculturation

Activités	Tâches prescrites	Moyens pour prélever des indicateurs	Indicateurs
Découvrir le genre Identifier deux compétences à construire	Visionner des documents d'experts	Écrits dans le CDB : Fiche d'observation des experts	L'élève repère des connaissances et des compétences sur le genre oral enseigné
Construire une FO sur le genre oral	Construire avec l'enseignant une FO sur le genre oral	Écrits dans le CDB : FO	L'élève met des mots sur la performance de l'expert et identifie les connaissances et les compétences du genre oral

Tableau 4. Indicateurs de l'oral enseigné à l'étape 1 de la SEMO. Source : auteure

Sur la fiche d'observation des experts, les élèves sont invités à décrire dans les prestations orales visionnées, ce que des conférenciers réalisent pour intéresser le public et faire comprendre aux auditeurs leur conférence. L'objectif est qu'ils repèrent des éléments permettant de définir le genre, son objectif pragmatique et les compétences nécessaires pour réaliser un exposé. Par ailleurs, cette étape favorise l'inscription sociale et la représentation de la production orale à effectuer.

Cette phase de dévoilement progressif des contenus d'apprentissage est mise en lien avec la fiche outil construite après le bilan collectif durant lequel les critères de réussite sont collectivement posés. L'identification des critères qui guideront les

apprentissages tout au long de la séquence, s'appuie sur ce premier repérage des connaissances et compétences orales. On peut supposer que la modalité de travail valorisant ce premier écrit réflexif en lui donnant un statut de ressource collective, peut faciliter pour les élèves l'appropriation des critères identifiés. En cela, les écrits des élèves sont des outils sémiotiques susceptibles de leur assurer une visibilité de ce qui va être enseigné.

4.3.2. Étape 2 du dispositif : enjeu disciplinaire et enjeu de la prise de parole publique

Activités	Tâches prescrites	Moyens pour prélever des indicateurs	Indicateurs
Travailler sur des documents disciplinaires Élaborer un support à la prise de parole publique	Coopérer pour organiser le contenu à mobiliser dans les échanges	Écrits de planification sur le thème Observations dans les îlots	L'élève s'empare des contenus disciplinaires L'élève coopère
Réaliser une 1 ^{re} production orale en îlot filmée Observer les pairs en îlots	Produire à l'oral Écouter, observer et faire des rétroactions sur la production orale d'un pair	Enregistrement vidéo des productions orales 1 dans les îlots Écrit dans CDB : fiche d'observation	Les productions orales portent trace de la norme en construction L'écrit du pair décrit les dimensions de l'objet enseigné
Produire un 1 ^{er} bilan individuel	Produire un écrit de travail	Écrits dans CDB	L'écrit de l'élève pointe des critères de réussite du genre enseigné

Tableau 5. Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 2 de la SEMO. Source : auteure

Cette étape participe et encourage la prise de risque. En effet, les élèves expérimentent une première production orale devant des observateurs dans un îlot de travail ; ils sont ainsi tour à tour en production, en réception ou en observation. Cette étape de coopération apporte de nouvelles contraintes car les élèves doivent ajuster leur propre compréhension des contenus d'apprentissage à celle d'autrui. Dans la fiche d'observation des pairs, les commentaires de l'élève

observateur donnent des indices sur l'appropriation des critères de réussite par l'élève orateur.

Les bilans écrits de l'élève sont réflexifs, ils participent à la métacognition. Ils ont pour objectif d'associer l'élève à l'évaluation de sa progression et de son expertise. Ils sont un indicateur pour l'enseignant qui peut ainsi accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Cet écrit participe à la réflexion de l'élève sur ses acquis et lui permet de poser des objectifs à atteindre lors des prochaines étapes.

4.3.3. Étape 3 du dispositif : régulation des apprentissages

Activités	Tâches prescrites	Moyens pour prélever des indicateurs	Indicateurs
Visionner les 1 ^{res} productions orales Rappeler les critères de réussite de la norme interne	Visionner et faire des rétroactions sur des productions d'élèves	Écrits dans CDB : fiches d'observation des pairs Observations des interactions orales des élèves	Les écrits et les interactions des élèves pointent les critères de réussite du genre enseigné
Améliorer sa production à partir des activités dans les ateliers différenciés	S'approprier des outils linguistiques, syntaxiques, pragmatiques	Observations flottantes de l'enseignant dans les ateliers	Les élèves indiquent leurs besoins pour progresser
Réaliser un 2 ^e bilan individuel de l'élève	Écrire de manière réflexive	Écrits dans CDB	L'élève utilise des modalités d'expression pour une production orale plus grammaticalisée

Tableau 6. Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 3 de la SEMO. Source : auteure

Durant cette étape de régulation, Les élèves observent et analysent les productions orales filmées à l'étape précédente pour dégager des pistes d'amélioration. Outillés d'une fiche d'observation, les élèves notent ce qui les aide et ce qui les gêne pour comprendre. Un bilan intermédiaire est proposé aux élèves.

4.3.4. Étape 4 du dispositif : mobilisation des savoirs construits et conscientisation

Activités	Tâches prescrites	Moyens pour prélever des indicateurs	Indicateurs
Réaliser une 2 ^e production orale Réaliser une 2 ^e observation croisée	Réitérer sa production orale Observer et réaliser des rétroactions sur la production orale des pairs	Enregistrement vidéo 2 des productions orales en grand groupe Écrits dans CDB : fiches d'observation des pairs	Formalisation des productions orales qui tiennent compte de la norme interne Écrits témoignant d'une observation plus fine prenant en compte ce qui a été enseigné
Écrire un bilan final dans CDB	Produire un écrit de travail	Écrits dans CDB	L'élève utilise un métalangage dans son écrit

Tableau 7. : Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 4 de la SEMO. Source : auteure

Cette dernière étape de réitération de la production orale en collectif donne lieu au réinvestissement par les élèves des connaissances et compétences visées par la séquence. Les élèves y occupent alternativement les rôles d'auditeurs, d'observateurs et de producteurs. Les élèves observateurs repèrent et signalent les points forts aux élèves producteurs : cela participe à une évaluation positive par les pairs. Le bilan final ponctue les écrits des élèves dans la séquence. C'est une étape durant laquelle les élèves mobilisent les savoirs construits et intègrent les compétences travaillées lorsqu'ils produisent. C'est également une étape durant laquelle ils conscientisent les apprentissages réalisés d'un point de vue individuel (écrits réflexifs dans le CDB) et d'un point de vue collectif (rétroactions sur les productions orales des pairs).

Nous avons décrit finement la conception d'un exemple d'outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire ainsi que l'ingénierie du dispositif que nous proposons dans ce projet de recherche. Nous avons également expliqué, par la conception d'une progression/programmation notamment, les enjeux et les finalités d'enseignement, d'apprentissage, de progression et d'évaluation des outils

présentés. Nous allons maintenant centrer notre intérêt sur « l'expérience des usagers » (Vial, 2017). Il s'agit de présenter dans le second chapitre, les conditions de l'implémentation des outils proposés dans le cadre d'une recherche collaborative longitudinale.

Chapitre 3

Conditions d'implémentation du projet de recherche

Dans ce chapitre nous exposons les conditions d'implémentation du projet de recherche SEMO. Nous retraçons la chronologie de la constitution du groupe puis nous présentons les spécificités de l'échantillon retenu et enfin, nous présentons brièvement le processus de la recherche longitudinale sur une année scolaire.

1. Chronologie de la constitution du groupe d'enseignants

Nous avons en premier lieu fait part de la volonté de mise en œuvre d'une recherche sur l'enseignement explicite de l'oral spécifiquement au cycle 3 à toutes les écoles élémentaires de Toulouse. Le mail envoyé aux directeurs des écoles le 20 juin 2020 spécifiait qu'il s'agissait d'une recherche doctorale en Sciences de l'éducation. Douze enseignants ont répondu favorablement à cette sollicitation et début juillet, la prise de contact effectuée, les coordonnées de la chercheuse sont laissées à la disposition des enseignants pour toute information sur le protocole de recherche.

Un courriel est envoyé pour définir le cadre de la recherche et ses grandes lignes. Le contexte de l'étude est précisé : il était important de spécifier aux enseignants que cette recherche doctorale universitaire n'entrait pas dans le cadre du plan académique de formation continue des enseignants du primaire organisé par l'académie de Toulouse et qu'elle ne se substituait pas aux animations pédagogiques ou aux constellations dans le cadre des heures de formation obligatoire des enseignants.

Par ailleurs les séquences proposées sont présentées succinctement et les modalités de la collaboration (réunions, données à collecter, vidéoscopie ou enregistrements en classe) sont évoquées. Par ce courrier, nous précisons que les

enseignants participent à une recherche dont les modalités s'organisent sur leur temps personnel.

Une relance début septembre est effectuée auprès de l'Inspé (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) de Toulouse pour engager dans la recherche des professeurs des écoles stagiaires qui deviennent titulaires. Dix-sept enseignants constituent alors le groupe puis, deux se désistent.

La prise de contact suivante engage les enseignants volontaires dans l'étude. Il s'agit de répondre en ligne à un questionnaire¹⁴⁵ avant toute mise en œuvre des séquences. Il est précisé que ce questionnaire n'a aucune valeur évaluative et que le traitement des résultats sera anonymisé. Une fois les réponses au questionnaire réceptionnées, un document explicatif est envoyé aux enseignants fin septembre¹⁴⁶. Il contient des éléments plus précis de cadrage de l'étude, précise le fonctionnement spécifique des séquences, énumère les ressources et détaille les usages du carnet de bord et de l'évaluation.

À la suite, un entretien individuel est proposé à chaque enseignant. Cet entretien¹⁴⁷ est l'occasion du premier contact entre l'enseignant et la chercheuse et d'une première approche du milieu pour cette dernière (contexte de l'école, collègues, directeur, équipement de la salle de classe).

Les documents relatifs à la première séquence sont adressés par courriel aux enseignants. Après une phase d'appropriation, ils mettent en œuvre la séquence dans leur classe. En suivant, ils renseignent un premier questionnaire pour témoigner de leur appropriation. Une première date de réunion de recherche en collectif est posée.

2. Présentation de l'échantillon de recherche

Le groupe de recherche est constitué d'une chercheuse et de quinze enseignants : onze femmes et quatre hommes. L'ancienneté en tant que professeur

¹⁴⁵ Le questionnaire ante est présenté dans le chapitre qui suit.

¹⁴⁶ Ce document fait l'objet de l'annexe 8.

¹⁴⁷ L'entretien semi-directif de début de recherche est présenté dans le chapitre suivant.

des écoles des enseignants se prêtant à l'étude oscille entre deux années et vingt-neuf années. Deux enseignants sont débutants¹⁴⁸.

Nous décidons de mettre en regard les anciennetés avec le texte des programmes en vigueur au moment de l'entrée dans le métier des enseignants. Cette répartition nous permet d'avoir des indices sur la place accordée à l'oral par l'institution au moment de la formation initiale des enseignants. Cette ancienneté se répartie ainsi :

Texte des programmes en vigueur	Programmes de 1995	Programmes de 2002	Programmes de 2008	Programmes de 2015
Ancienneté des enseignants	3 enseignants entre 18 et 25 ans	6 enseignants entre 12 et 17 ans	3 enseignants entre 5 et 11 ans	3 enseignants entre 1 et 4 ans

Tableau 8. Répartition de l'ancienneté des enseignants en fonction des I.O.

Tous les enseignants ont à charge une classe de cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans). Nous comptons douze cours doubles de CM1/CM2, un cours triple de CE2¹⁴⁹/CM1/CM2 et deux cours simples de CM2. Les groupes classes comptent des effectifs compris entre vingt-et-un et vingt-sept élèves, soit 348 élèves au total.

Les enseignants exercent dans des contextes socio-culturels très différents qui restent en milieu urbain. Les contextes sont les suivants :

- six écoles relèvent d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP ou REP+)¹⁵⁰ ;
- trois écoles présentent peu de mixité du point de vue des professions et des catégories socioprofessionnelles des parents des élèves (PCS) ;
- cinq écoles dont deux écoles d'application ont une mixité plus marquée ;

¹⁴⁸ Titulaires première année - T1 - entrant dans le métier après leur année de stage en responsabilité à mi-temps en alternance à l'Inspé (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation).

¹⁴⁹ Élèves de 8 à 9 ans relevant du cycle 2.

¹⁵⁰ Les Réseaux d'éducation prioritaire renforcée, ou REP+, sont les réseaux qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant des incidences fortes sur la réussite scolaire. Dans les REP+, les obligations de service des enseignants du 1^{er} degré sont modifiées par une libération de dix-huit demi-journées remplacées. La liste des collèges et écoles REP+ est arrêtée au niveau national en concertation avec les académies. Elle fait l'objet d'un arrêté national.

- une école est située en centre-ville.

Il est à noter que trois participants sont formateurs d'enseignants ou PEMF¹⁵¹ et une enseignante est en chemin pour le devenir puisqu'elle prépare le CAFIPEMF¹⁵². Nous comptons enfin trois enseignants en reconversion professionnelle.

Nous pouvons conclure à une hétérogénéité de l'échantillon du point de vue de l'expertise dans le métier et, du point de vue du contexte d'exercice.

3. Les conditions de mise en œuvre de l'étude

La mise en œuvre de la recherche sur l'année scolaire alterne trois types de situations. La mise à disposition pour appropriation des séquences, la mise en œuvre d'une séquence en classe, le partage d'expérience lors de réunions collectives. Chacune des séquences est conçue progressivement, les réunions de recherche ciblent un point particulier (exemple : l'enjeu disciplinaire, le contenu thématique, le carnet de bord...). Tous les enseignants ne sont pas présents aux réunions. Certaines ont lieu en distanciel au regard des conditions sanitaires du moment. Nous représentons le déroulement longitudinal de la recherche à l'aide de la figure qui suit.

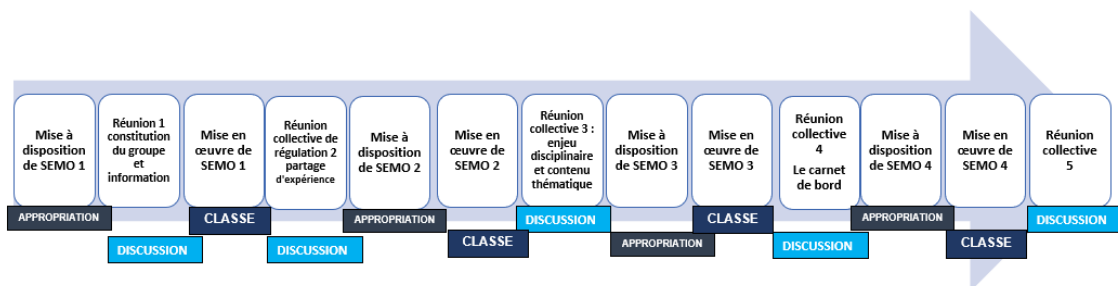


Figure 8. Déroulement de la recherche sur l'année scolaire. Source : auteure

À chaque mise en œuvre d'une séquence, le processus est identique. L'année de recherche est scandée par une phase d'appropriation, une phase de mise en œuvre, une phase de discussion.

¹⁵¹ PEMF : Professeur des Écoles Maître Formateur

¹⁵² CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur

Tout au long de ce processus de recherche, nous prélevons des traces de l'appropriation des séquences par les enseignants et de la progression des élèves dans la conscientisation des apprentissages. Ce recueil de données est explicité dans le chapitre suivant.

Chapitre 4

Modalités de recueil de données

Nous testons si notre proposition didactique est viable dans le contexte de l'institution scolaire et plus précisément dans le contexte de quinze classes de cycle 3. Pour cela, nous analysons l'appropriation des outils et du dispositif par les enseignants et la conscientisation des apprentissages par les élèves. Ainsi, nous rappelons les questions de recherche qui orientent notre recueil de données :

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et de développer leur expertise dans le domaine de la didactique de l'oral ?

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils de rendre plus visibles pour les élèves les contenus d'enseignement de l'oral et les amènent-ils à avoir une meilleure conscientisation de leurs apprentissages ?

Nous adoptons une méthodologie qualitative pour recueillir et interpréter nos données. Notre analyse est centrée sur les deux catégories d'acteurs, enseignants et élèves. Nous cherchons à comprendre comment les enseignants s'approprient l'outil *designé* et le dispositif à travers sa mise en œuvre. Nous voulons observer si cette mise en œuvre permet aux élèves de conscientiser l'enseignement de l'oral et les apprentissages dans ce sous-domaine.

Cette recherche longitudinale sur la période d'une année scolaire, a nécessité plusieurs modalités de traces de l'activité enseignante qui, une fois synthétisées, ont donné lieu à une triangulation des données pour prendre en compte le point de vue des autres acteurs concernés, les élèves.

Dans ce chapitre, nous présentons en premier lieu les différentes modalités de traces recueillies pour rendre compte de l'appropriation des enseignants. Ce recueil de données constitue un corpus pour notre analyse.

La construction d'un questionnaire et la conduite d'un premier entretien permettent d'accéder au panorama des pratiques déclarées des enseignants concernant l'oral avant toute mise en œuvre des séquences. Des questionnaires itératifs et un questionnaire final, ainsi qu'un entretien de fin de recherche permettent le recueil de traces de l'appropriation. Deux modalités de recueil secondaires, un mur collaboratif et des notes rédigées lors des réunions de recherche, complètent ce corpus.

Au cours de cette étape, nous avons dû surmonter la difficulté d'accéder à des cadres méthodologiques dans la littérature pour construire un recueil de données et baliser l'analyse de celles-ci concernant la viabilité des propositions didactiques. Nous retenons pour constituer et analyser notre corpus¹⁵³, les critères didactiques d'analyse développés par Sénéchal et Dolz-Mestre en 2019, dans le cadre de la validation de séquences didactiques pour enseigner l'oral¹⁵⁴. Néanmoins, dans un souci de précision, nous enrichissons cette proposition de cadre didactique en le mettant en parallèle avec le cadre ergonomique de Tricot et al. (2003) repris et développé par Renaud (2020).

En second lieu, nous présentons les modalités de recueil de données qui concernent les élèves. Il s'agit dans une première phase de repérer si les élèves ont perçu l'existence d'un sous-domaine langage oral ainsi que des modalités d'identification de ce sous-domaine à l'issue des mises en œuvre des séquences dans les classes. Nous construisons pour cela un questionnaire sur le modèle de l'enquête sur la conscience disciplinaire (Reuter, 2007). Dans une seconde phase, il s'agit de constituer un corpus des écrits réflexifs issus des carnets de bords des élèves d'une classe. L'analyse de ce corpus a pour objectif de repérer des éléments témoignant de la conscientisation des apprentissages et de la progression de ceux-ci. Pour étudier la progression et la capitalisation des apprentissages, nous examinons les écrits réflexifs produits durant l'ensemble des séquences.

¹⁵³ Il sera également utilisé pour le traitement et l'analyse des données dans notre cinquième partie.

¹⁵⁴ Voir Partie 2 – Chapitre 3 – L'implication des acteurs dans les projets de recherche

Nous concluons ce chapitre par l'exposé des principes généraux qui organisent et guident le traitement et l'analyse de nos données : la présentation des modalités de l'analyse de contenu, les principes relatifs aux aspects déontologiques et les aspects relatifs à la transcription des corpus oraux.

1. Modalités de recueil des données concernant les enseignants

Le questionnaire et l'entretien semi-directif de recherche sont utilisés plusieurs fois dans la recherche, qui nous le rappelons, court sur une année scolaire. Nous décrivons leur fabrication, le recueil de données qu'ils permettent en fonction du type d'informations qui nous intéressent pour notre recherche.

1.1. État des lieux des pratiques avant l'implémentation : le questionnaire initial

Nous utilisons le questionnaire papier¹⁵⁵ ou en ligne car il permet :

- une saisie rapide des réponses quelle que soit la zone géographique concernée des répondants ;
- une standardisation des réponses dans un souci d'objectivité ;
- une automatisation de la saisie et du traitement des données.

Il présente l'avantage de la souplesse quant à la structure et aux modalités de passation. Cet instrument de collecte des données exige des participants, des réponses écrites à toutes les questions. Nous mesurons cependant les inconvénients de cet outil : un taux élevé de données manquantes et l'impossibilité pour les répondants d'obtenir des éclaircissements sur certains énoncés contenus dans les questionnaires. C'est pour cela que, côté enseignants, nous complétons cette modalité de recueil avec des entretiens semi-directifs de recherche individuels.

¹⁵⁵ Le questionnaire papier sera utilisé plus favorablement à destination des élèves. En effet, les modalités de passation en ligne sont plus complexes à réaliser dans une classe (outil informatique, anonymat des élèves...).

1.1.1. Les finalités du questionnaire initial

Dans la chronologie de la recherche, un premier questionnaire en ligne est soumis aux quinze enseignants participant à l'étude, avant toute diffusion par la chercheuse d'informations sur les séquences d'enseignement. Ce questionnaire a trois visées :

- il permet de recueillir les données sur les pratiques déclarées des enseignants en milieu écologique. Il est d'une part, un point d'appui pour observer si les questions professionnelles et les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral relevées dans la littérature sont représentées dans l'échantillon des enseignants participant à l'étude. Il est d'autre part, un moyen d'envisager des perspectives d'acceptation et de conception des outils ;

- proposé à nouveau aux enseignants dans une forme quasi identique en fin d'année scolaire (questionnaire final), il est un moyen de comparer leurs réponses après l'implémentation de l'outil et du dispositif. Cette comparaison permettra de mettre à jour d'éventuels changements dans les pratiques et l'acquisition d'une expertise dans le domaine d'enseignement visé ;

- dans un objectif formatif, il permet aux enseignants de réfléchir et de se questionner sur leurs pratiques dès le début de la recherche.

1.1.2. La conception du questionnaire initial

Les questions posées prennent en compte les variables suivantes : les représentations et les conceptions de l'oral, les modalités des activités et des situations proposées en classe, la connaissance du prescrit, les questions professionnelles, les freins inhérents à la mise en place de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral. Les indicateurs¹⁵⁶ proposés sont pour la plupart directs : ils portent sur les variables étudiées ce qui rend l'objet d'étude transparent. La plupart

¹⁵⁶ Un indicateur est une manifestation observable d'un concept ou d'une variable (Le questionnaire, Cours magistraux de Licence SEF de Pierre Ratinaud - ratinaud@univ-tlse2.fr).

des indicateurs sont formels (for), deux indicateurs sont subjectifs (sub). Nous présentons les variables et les indicateurs dans le tableau qui suit.

Variables	Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> • Représentations et conceptions de l'oral • Désintrication du « continent oral » • Repérage des situations d'oral (communication, pédagogique, travaillé, enseigné) 	Caractérisation des types d'activités mises en œuvre (for) Dénomination des activités dans l'emploi du temps Domaines disciplinaires concernés
<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques déclarées dans le domaine de l'oral • Modalités des activités et des situations proposées en classe 	Activités mises en œuvre (for) Fréquence des activités Traces de l'activité Fréquence de la mise en œuvre des quatre genres oraux
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du prescrit • Connaissance des genres oraux 	Liste des genres oraux dans les programmes (for)
<ul style="list-style-type: none"> • Questions professionnelles encore posées 	Pointage des contenus d'enseignement (for) Activité de l'enseignant /ressources utilisées pour ce pointage Enjeux des prises de parole des élèves Contenus des prises de parole des élèves Présence d'une programmation Contenus d'évaluation Moyens /ressources pour évaluer Fréquence des évaluations
<ul style="list-style-type: none"> • Freins inhérents à la mise en place de l'enseignement de l'oral et de son évaluation 	Gestion du temps (sub) Prise de parole par tous Gestion du groupe dans les prises de parole Choix des contenus d'enseignement Choix des contenus des prises de parole Guidage des élèves dans l'activité Programmation des enseignements Articulation des enseignements oraux avec les autres disciplines Institutionnalisation Évaluation Accès à des outils
<ul style="list-style-type: none"> • Besoins, attentes, projections 	Raison(s) de la participation (sub)

Tableau 9. Variables et indicateurs du questionnaire initial enseignants. Source : auteure

1.1.3. La fabrication du questionnaire initial

Dix-huit questions sont posées : dix questions ouvertes, une question fermée, cinq questions en éventail (liste de réponses possibles exhaustives) et deux questions avec une série d'échelles¹⁵⁷.

Un premier prototype papier du questionnaire a été testé dans une étude exploratoire auprès d'un échantillon d'enseignants avec des retours directs au moment de la passation. Le questionnaire abouti est visible en annexe 9.

1.2. Bilan après implémentation : le questionnaire final

Le questionnaire final permet de faire un nouvel état des lieux des pratiques après la mise en œuvre de la proposition didactique. Une seule question diffère du questionnaire initial¹⁵⁸. Le questionnaire est proposé en annexe 10. Ce recueil a une visée comparative entre le début et la fin de l'étude. Il permet d'observer chez les enseignants, l'évolution de leurs conceptions et de leurs représentations de l'oral, l'accès à des réponses pour résoudre des questions professionnelles relatives à l'enseignement de l'oral et enfin, l'acquisition d'une forme d'expertise sur cette question. Le délai de passation d'une année scolaire évite nous semble-t-il, le biais de la mémorisation des questions.

1.3. Un complément de données à la faveur de l'entretien de recherche

L'entretien est « un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé » (Grawitz, 1993). Il est une discussion formelle dirigée par un enquêteur,

¹⁵⁷ Les échelles sont construites sur le modèle ordinal de l'échelle de Likert. À chaque choix de réponse sur l'échelle correspond une valeur (une série de chiffres, 1, 2, 3, 4, 5 ou 1, 2, 3, 4 sans « valeur refuge »). Nous utilisons cependant un différenciateur sémantique type échelle d'Osgood avec des énoncés ici du type 1- *jamais* à 4 - *très souvent* ou 1 - *Cela ne me pose jamais de difficultés* à 5 - *Cela pose un empêchement majeur à l'enseignement de l'oral*.

¹⁵⁸ Il s'agit de la question : « qu'attendez-vous de cette étude ? ». Elle est remplacée par deux autres questions : « Est-ce que la participation à cette étude a répondu à vos attentes, sur une échelle de 1 à 5 ? » et « Vous pouvez commenter ici votre réponse ».

orientée vers un but, qui produit du discours, la parole en est le vecteur principal (Blanchet et Gotman, 2017).

Nous utilisons l'entretien semi-directif de recherche car il permet une expression selon des thèmes définis à l'avance. La liberté de parole entre en effet, dans un cadre défini par le chercheur. Une question ouverte de départ permet des relances sur et en fonction de thématiques définies au moyen d'une grille d'entretien.

1.3.1. Les finalités de l'entretien semi-directif ante (avant implémentation)

Ce premier entretien semi-directif a un triple objectif. Il est d'abord l'occasion d'une rencontre individualisée entre les quinze enseignants et la chercheuse : ce qui permet à cette dernière d'avoir une première prise de contact avec le milieu (contexte de l'école, collègues, directeur, équipement de la salle de classe) puisqu'il a lieu dans les écoles d'exercice des enseignants. Il est ensuite un moyen pour l'enseignant de revenir sur ses déclarations dans le questionnaire, ce qui lui donne, dans une perspective formative, une seconde occasion de réfléchir sur ses pratiques, de verbaliser, de s'interroger. Il est enfin pour la chercheuse un moyen « d'affiner le grain » des premières données recueillies dans le questionnaire. Il complète l'analyse du déclaratif des enseignants concernant son activité et celle de ses élèves dans une situation d'oral. Cela donne notamment des points d'appui pour discerner les moments d'oral dans le continuum langagier de la classe.

1.3.2. Le guide d'entretien ante et les modalités de passation

Après avoir précisé le contrat éthique (autorisation d'enregistrement, durée de l'entretien, règles d'interactions, utilisation des données, anonymat, confidentialité), l'enseignant et la chercheuse s'entretiennent à partir d'un guide d'entretien dont les thèmes complètent le questionnaire initial. Il s'agit pour l'enseignant de décrire et/ou de commenter certaines réponses. Pour cela, la chercheuse est munie d'une copie papier du questionnaire rempli en ligne par l'enseignant et le met à sa disposition

pour une éventuelle relecture. Les axes du guide d'entretien sont donc en lien avec ceux du questionnaire. Ils concernent :

- le profil de l'enseignant (ancienneté dans le métier et dans l'école d'exercice, contexte d'exercice, nombre d'élèves, type et niveau de classe) ;
- ses motivations et ses attentes concernant cette étude ;
- la description fine de moments d'oral dans les pratiques citées dans le questionnaire (chronologie de séance, dispositifs mis en place, activités des élèves, supports utilisés) ;
- les modalités de mise en œuvre des genres oraux proposés dans le questionnaire (lecture à d'autres, exposé, interview, débat) ;
- des commentaires et des précisions de leurs réponses relatives aux freins inhérents à l'enseignement de l'oral.

Ce guide d'entretien fait l'objet de l'annexe 11.

Nous devons enfin fabriquer les questionnaires itératifs après chaque mise en œuvre d'une séquence. Nous devons également élaborer une grille d'entretien (entretien post) pour analyser l'acceptabilité par les enseignants des séquences et favoriser leur participation dans la coconception des itérations successives. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les critères didactiques développés dans les travaux de Sénéchal et Dolz-Mestre en 2019 que nous avons présentés plus haut¹⁵⁹.

1.4. Critères et indicateurs pour l'analyse de la viabilité des séquences

Dans le domaine de la didactique de l'oral, l'implémentation dans les classes des outils didactiques oblige les chercheurs à développer une nouvelle génération de

¹⁵⁹ Voir Partie 2 – Chapitre 3 – 2.1. Un cadre de validité issue de la didactique de l'oral

travaux consistant à tester et à analyser la viabilité et/ou la validité en contexte de ces outils comme par exemple, l'élaboration de critères de validité didactique.

Pour construire des outils afin de recueillir des indices d'une appropriation des enseignants qui rend acceptable la proposition, il est nécessaire d'anticiper un questionnement qui fera référence à des balises d'analyse des données : sur quels critères s'appuyer ? Quels indicateurs utiliser ?

Nous faisons le choix d'appliquer les critères de faisabilité*, de pertinence*, de cohérence*, de gains en termes d'apprentissage chez les élèves* et de légitimité* du cadre didactique de Sénéchal et Dolz-Mestre (2019) car il présente deux avantages pour notre recherche :

- il est à notre connaissance, le seul cadre méthodologique didactique pour tester la validité de dispositifs et d'outils dans ce domaine et de surcroît, dans le domaine de la didactique de l'oral ;

- il prend en compte dans le déclaratif des enseignants, l'appropriation des savoirs par les élèves. Autrement dit, les effets de l'activité d'enseignement générée par l'outil sont inclus dans un des critères, « la possibilité d'engendrer des gains chez les élèves ». Nous l'interprétons comme une ouverture à l'analyse d'un point de vue non pas du seul utilisateur de l'outil qu'est l'enseignant mais également du point de vue des « récepteurs » des fonctions de l'outil que sont les élèves¹⁶⁰.

Cependant, face à l'apport récent de ce cadre d'analyse en didactique de l'oral, il existe encore un vide méthodologique dans l'utilisation et la manipulation de ces critères pour notamment, construire un recueil de données. Afin d'accéder avec le plus de précision possible, aux conditions d'utilisation de l'outil *designé* et du dispositif par les enseignants, nous décidons de rapprocher les critères du cadre didactique choisi, des indicateurs d'analyse de trois dimensions de l'évaluation en

¹⁶⁰ Pour qu'à terme, les enseignants délèguent les outils aux élèves qui deviendront également des utilisateurs.

ergonomie nettement plus utilisées dans la littérature : l'utilité, l'utilisabilité, l'acceptabilité (Tricot et al., 2003).

1.4.1. Une mise en parallèle d'un cadre didactique et d'un cadre issu de l'ergonomie

Dans sa démarche d'élaboration d'un nouvel outil didactique à destination de l'enseignement de la lecture numérique de textes documentaires en cycle 3, Renaud (Renaud, 2020) analyse dans sa recherche doctorale¹⁶¹, les usages par les enseignants des premiers prototypes expérimentaux proposés. Elle élabore pour cela un dispositif méthodologique basé sur les critères d'utilité, d'utilisabilité et d'acceptabilité (Nielsen, 1994 ; Tricot et al., 2003) pour traiter les retours des utilisateurs. Une catégorisation de quinze indicateurs d'analyse permet de classer les retours des utilisateurs selon les trois dimensions citées¹⁶² :

3 dimensions	15 indicateurs
UTILISABLE (A)	<ul style="list-style-type: none"> • A1. Facilité pour comprendre l'outil • A2. Confort d'utilisation (simple, maniable) • A3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles) • A4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur) • A5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves
UTILE (B)	<ul style="list-style-type: none"> • B1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis • B2. Pertinence de la nature, de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports* • B3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences) • B4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles • B5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves • B6. Constats de progrès des élèves
ACCEPTABLE (C)	<ul style="list-style-type: none"> • C1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant • C2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes ... • C3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles et son organisation pédagogique • C4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

Tableau 10. Capture d'écran des indicateurs d'analyse de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité d'un outil didactique. Source : Renaud (2020).

La genericité des critères issus du cadre de l'ergonomie admet en effet un emprunt dans le champ plus limité de la didactique en ce qui concerne l'appropriation

¹⁶¹ Renaud, J. (2020). *Processus de conception d'un outil didactique d'enseignement de la lecture documentaire numérique au cycle 3*, [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sous la direction de Roland Goigoux, Université Clermont Auvergne].

¹⁶² Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14-2, pp.65-84.

d'un outil ou d'une ingénierie. Par leur précision et leur exhaustivité, ces indicateurs sont, pour notre recherche, un point d'appui à prendre en compte pour concevoir nos outils de recueil de données¹⁶³. Il s'agit de s'appuyer sur leur précision d'analyse dans l'objectif de construire un questionnement au plus proche des caractéristiques spécifiques de notre étude. Ainsi, nous proposons une mise en parallèle des critères didactiques de Sénéchal et Dolz-Mestre avec les indicateurs d'analyse ergonomique de Renaud. Cette correspondance a été évaluée par des enseignants-chercheurs en double aveugle.

Cadre didactique de Sénéchal et Dolz-Mestre (2019)	Cadre ergonomique de Tricot et al. (2003) et indicateurs de Renaud (2020)
<p>La faisabilité : vérifier les possibilités d'une mise en œuvre réussie (et transférable) dans un milieu éducationnel</p>	<p>UTILISABLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • A1. Facilité pour comprendre l'outil • A2. Confort d'utilisation (simple, maniable) • A3. Charge de travail (durée de la préparation, charge cognitive, ressources attentionnelles) • A4. Flexibilité : outil modifiable et/ou adaptable (par le professeur) • A5. Ajustement : ajusté et/ou ajustable au public d'élèves
<p>La pertinence : pertinence des savoirs choisis pour être enseignés et nécessité pour les élèves de l'enseignant pour accéder aux contenus</p>	<p>UTILE</p> <ul style="list-style-type: none"> • B1. Pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis • B2. Pertinence de la nature et de l'ordre des tâches proposées et des choix de supports • B3. Pertinence de la temporalité de l'enseignement (durée des tâches, séances, séquences) • B4. Apports de l'outil par comparaison avec les autres outils ou techniques disponibles
<p>La cohérence : la « solidarisation » des savoirs convoqués par le dispositif. Mise en cohérence des savoirs en fonction des buts</p>	

¹⁶³ Le tableau des indicateurs est reproduit en annexe 12 afin d'en faciliter la lecture.

visés ; les genres passent de genres pour communiquer à des genres à apprendre	
La possibilité d'engendrer des gains chez les élèves : permettre l'engagement des élèves dans les tâches qui sont proposées et ainsi, engendrer une amélioration de leurs capacités langagières	UTILE <ul style="list-style-type: none"> • B5. Constats d'intérêt, d'attention et de motivation des élèves • B6. Constats de progrès des élèves
La légitimité : concerne le consentement du groupe social ; la correspondance entre les contenus choisis pour être enseignés et les contenus prescrits dans les plans d'études.	ACCEPTABLE <ul style="list-style-type: none"> • C1. Compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant • C2. Compatibilité avec la prescription : programme, horaires, méthodes... • C3. Compatibilité avec le style pédagogique de l'enseignant, ses démarches habituelles, son organisation pédagogique • C4. Favorable au développement professionnel de l'enseignant : ses propres apprentissages, son intérêt personnel, sa reconnaissance ou valorisation, le sens de son travail

Tableau 11. Mise en parallèle des critères issus d'un cadre didactique avec des indicateurs issus d'un cadre ergonomique. Source : auteure

Au regard du croisement de ces deux cadres méthodologiques de référence, nous faisons deux remarques.

Il nous semble d'une part, complexe de mettre en correspondance des indicateurs ergonomiques avec le critère didactique de cohérence qui permet une analyse plus globale. En effet, nous comprenons la cohérence comme la mise en relation de plusieurs éléments (comme la cohérence entre les objectifs visés, les compétences à évaluer et le dispositif ou la cohérence entre le genre et la discipline...), éléments qui eux-mêmes, peuvent localement être évalués du point de vue de leur pertinence (pertinence des activités du dispositif, pertinence des contenus disciplinaires...).

D'autre part, les indicateurs B5 et B6 relèvent de l'utilité de l'outil pour les enseignants : le sentiment que leurs élèves s'impliquent dans les activités générées par l'outil et qu'ils ont mieux appris et compris confortent les enseignants dans l'utilité de l'outil d'un point de vue de leur sentiment d'efficacité personnelle (Renaud, 2020, p. 11). Nous avons mis en correspondance ces indicateurs avec le critère « gains chez les élèves » afin d'interroger l'efficacité de l'outil *designé* et du dispositif pour l'enseignant. Mais ce critère a, pour notre étude, une autre utilité : il renseigne également la chercheuse sur les pratiques déclarées des enseignants concernant de potentiels changements dans le comportement d'apprenant des élèves à l'issue de l'enseignement à l'aide des outils. Cette double lecture permet de penser des indicateurs communs sur la viabilité de la proposition du point de vue des enseignants et du point de vue des élèves.

Forts de ce croisement, nous dégageons les éléments les plus pertinents pour questionner les enseignants sur l'utilisation en contexte de nos outils.

1.4.2. Des indicateurs idoines au projet de recherche SEMO

Notre cadre doit, du point de vue des enseignants, nous permettre d'accéder à des éléments de réponses aux questions opérationnelles suivantes :

- Comment les enseignants mettent en place les séquences ?
- En quoi se sentent-ils suffisamment outillés ?
- Pourquoi le font-ils comme ils le feraient pour d'autres sous-domaines du français ?
- Se sentent-ils plus légitimes d'enseigner l'oral et de l'évaluer ?

Le tableau qui suit reprend les critères d'analyse établis par Sénéchal et Dolz-Mestre auxquels nous faisons correspondre les indicateurs construits pour nos finalités de recherche :

Critères	Indicateurs projet SEMO
<ul style="list-style-type: none"> Faisabilité 	<ul style="list-style-type: none"> Flexibilité et ajustement des étapes du dispositif Charge de travail pour préparer les étapes du dispositif Confort d'utilisation du carnet de bord Faisabilité de la programmation sur l'année scolaire
<ul style="list-style-type: none"> Pertinence 	<ul style="list-style-type: none"> Pertinence de la temporalité : nombre de séances par étape-étape la plus chronophage-comparaison séquence(s) précédente(s) Pertinence des tâches/activités proposées aux élèves dans le dispositif Pertinence des supports des contenus disciplinaires Pertinence du carnet de bord comme trace des apprentissages Pertinence pour renseigner les évaluations du prescrit Apports de l'outil <i>designé</i> et du dispositif par comparaison avec les autres outils disponibles
<ul style="list-style-type: none"> Cohérence 	<ul style="list-style-type: none"> Cohérence de l'articulation des étapes du dispositif Cohérence entre les objectifs visés, les compétences à évaluer et le dispositif mis en place Cohérence entre le genre et le domaine disciplinaire Cohérence de la progression des apprentissages Cohérence de la programmation des genres
<ul style="list-style-type: none"> Gains chez les élèves (déclaratif des enseignants) 	<ul style="list-style-type: none"> Constat de l'amélioration de la production orale entre deux étapes de la séquence Constat d'une visibilité des apprentissages à l'oral Constat de l'engagement des élèves dans les tâches coopératives Constat de capitalisation des connaissances et des compétences Constat d'autonomisation dans l'utilisation de l'outil <i>designé</i> Constat de l'utilisation du carnet de bord comme un outil
<ul style="list-style-type: none"> Légitimité 	<ul style="list-style-type: none"> Possibilité de programmer des séquences d'enseignement explicite de l'oral compatibles avec les prescriptions Légitimité d'évaluer l'oral Objectivation et élémentarisation des contenus d'enseignement de l'oral Clarification des représentations par rapport aux autres oraux ou aux autres fonctions de l'oral

Tableau 12. Critères didactiques et indicateurs projet SEMO. Source : auteure

Du point de vue de la mise en œuvre des séquences en classe (la faisabilité), nous faisons le choix d'interroger la flexibilité, la charge de travail et la temporalité de la programmation.

Nous mettons notamment en avant la pertinence des objectifs poursuivis et/ou redéfinis, la pertinence des tâches et activités proposées dans le dispositif et leur ordonnancement, la pertinence de la temporalité de l'enseignement.

La cohérence fait référence à la solidarisation des savoirs. Les indicateurs renvoyant à ce critère nous semblent plus facilement repérables en fin d'année scolaire car les enseignants ont du recul par rapport à leur expérience. Ils feront l'objet de plusieurs questions dans l'entretien semi-directif de fin de recherche. Ces questions concernent notamment la programmation ou l'ordonnancement des genres ainsi que le choix et le *design* des genres en fonction des disciplines.

Pour analyser les apports des séquences pour les élèves, nous décidons d'interroger les enseignants sur les constats d'amélioration des performances des élèves dans leur production orale aux différentes étapes de la séquence. Nous ajoutons des questions spécifiques à notre recherche : la visibilité d'un enseignement, la progression des apprentissages en termes de connaissances et de compétences, leur engagement dans les tâches coopératives, leur autonomisation dans l'utilisation de l'outil *designé*¹⁶⁴.

Enfin, pour que le projet soit acceptable par les enseignants, il doit répondre à des critères de légitimité de mise en œuvre des séquences, ce que nous traduisons par les apports professionnels. Nous interrogeons la compatibilité des séquences avec la demande institutionnelle d'un point de vue de l'enseignement explicite de l'oral et la légitimité de l'évaluer. Nous questionnons le développement de l'expertise des enseignants sur les enjeux spécifiques et les modalités pratiques de l'enseignement de l'oral.

À partir du cadre de recueil et d'analyse des données spécifiques que nous venons de présenter, nous concevons le modèle des questionnaires itératifs et le guide d'entretien de fin de recherche.

¹⁶⁴ Signe visible de la délégation de l'outil par l'enseignant.

1.5. La conception des questionnaires itératifs et de l'entretien post à partir des indicateurs

1.5.1. La fabrication des questionnaires itératifs

Les questionnaires sur la viabilité en contexte de l'outil et du dispositif sont proposés en ligne aux enseignants après chaque mise en œuvre des séquences. Il est demandé de les renseigner avant la réunion de recherche collective, toujours dans une approche réflexive. Ils sont tous conçus sur le même modèle : quatre blocs de questions reprennent les critères didactiques :

- mettre en œuvre SEMO dans ma classe (faisabilité) ;
- pertinence de SEMO pour mon enseignement (pertinence et cohérence) ;
- apports de SEMO pour mes élèves (gains chez les élèves) ;
- apports professionnels (légitimité).

Les questions posées sont relatives aux indicateurs proposés. Ils comportent entre vingt-trois et vingt-quatre questions. Pour quinze à vingt questions, il s'agit de questions en éventail ou de questions avec échelles. Ces modalités de questions permettent une saisie rapide des réponses pour les enseignants. Cinq questions ouvertes leur permettent de préciser leurs réponses. Elles ne sont pas imposées et sont formulées ainsi : « envie d'apporter des précisions à l'une de vos réponses, c'est ici » ; « si j'ai modifié la séquence, qu'ai-je modifié ? » ; « si des éléments n'étaient pas pertinents pouvez-vous préciser lesquels ? ». Les questionnaires itératifs pour les SEMO 1, 2, et 3 sont respectivement en annexes 13, 14 et 15.

1.5.2. L'entretien semi-directif post ou de fin de recherche

Le dernier entretien s'effectue dans les mêmes conditions que les entretiens initiaux, avec chaque enseignant qui a participé à la recherche. Il s'agit d'un entretien avec un questionnement majoritairement rétrospectif. Deux questions sont prospectives : elles concernent les projets des enseignants pour l'année scolaire à venir, du point de vue de l'enseignement de l'oral et des éventuelles utilisations et

adaptation des séquences expérimentées. Les axes des questions reprennent les cinq critères didactiques et leurs indicateurs. Dans le guide d'entretien, sont mis en regard les axes, les thèmes, les questions et les hypothèses de réponses. Ce guide d'entretien est consultable en annexe 16. Les enregistrements des entretiens sont retranscrits.

1.6. Des traces secondaires de l'appropriation : le mur collaboratif et les réunions

Dans un souci d'exhaustivité, nous recueillons des traces secondaires de l'appropriation des enseignants qui viendront enrichir ou apporter des éclairages aux données traitées. Il s'agit d'un mur collaboratif et de la prise de notes lors des réunions de recherche collaborative. Ces traces présentent l'avantage de confronter dans le collectif les retours individuels des enseignants dans les questionnaires et les entretiens.

1.6.1. *Les réunions de recherche*

La situation de réunion de recherche permet aux enseignants et à la chercheuse de construire, de discuter et d'analyser ensemble la mise en œuvre des séquences expérimentées. Elle est l'occasion pour la chercheuse de recueillir les retours qui font consensus et ceux qui sont isolés. Elle permet de réviser les modalités de conception par le biais de micro itérations (Basque, 2015) qui concernent les modifications apportées au modèle initial pour arriver à un compromis sur la finalisation de la conception. Ces réunions sont difficiles à mettre en œuvre car tous les enseignants ne peuvent pas toujours y être présents. Elles sont construites autour d'un élément qui fait obstacle lors de l'appropriation des séquences (exemple : l'enjeu disciplinaire, le carnet de bord, le contenu thématique...). Elles font l'objet de prises de notes par la chercheuse et d'enregistrements non retranscrits.

1.6.2. *Une appropriation dynamique des outils : un mur collaboratif tout au long de l'étude*

Dans la littérature scientifique, on constate que le développement des communautés virtuelles prend une place non négligeable dans le monde éducatif

(Godinet, 2007 ; Lebeaume et Chartier, 2007). Un mur collaboratif numérique est créé afin que les enseignants déposent des traces de leur activité. Il leur est demandé de déposer à chaque itération du dispositif, des réactions sur sa mise en œuvre, des remarques, des commentaires, des modifications... L'objectif pour les enseignants est de partager et de donner à voir ses pratiques mais cela permet également de pouvoir réagir en continu, à la suite ou en attente des réunions de recherche collaborative. La figure qui suit donne à voir une capture d'écran du Padlet SEMO.

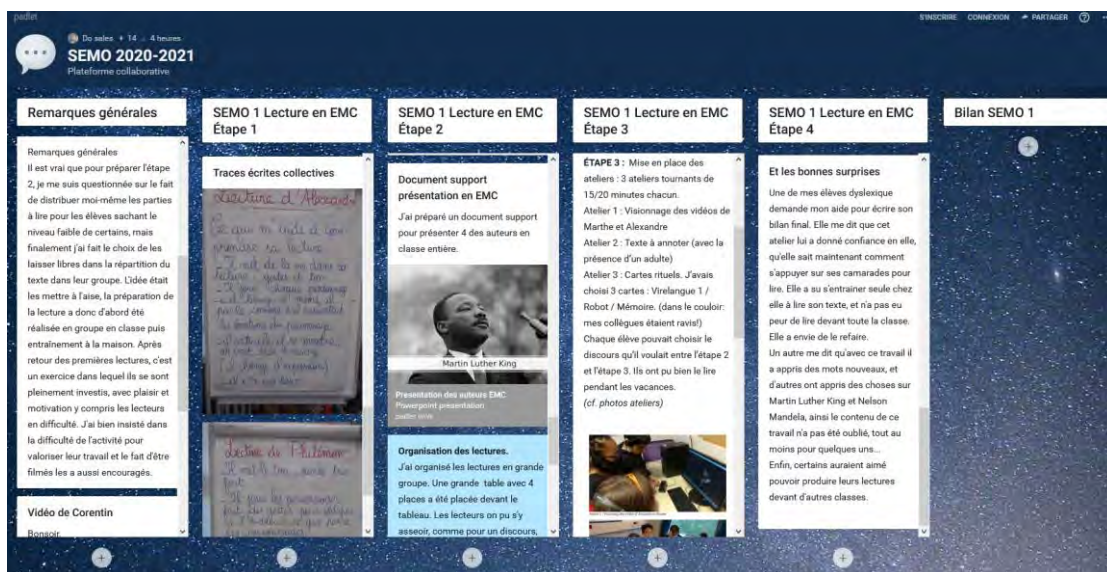


Figure 9. Capture d'écran du mur collaboratif de SEMO 2020-2021 pendant l'étude en cours. Source : auteure

Ce mur collaboratif numérique est viable car les membres partagent des objectifs, des enjeux et des valeurs proches, s'y engagent tant pour obtenir et/ou fournir de l'information que pour assurer une régulation des échanges entre pairs.

Pour les chercheurs, il est une trace de l'activité dans le continuum de la recherche : il donne à voir le processus d'appropriation des outils en action de manière dynamique. De plus, il est une formalisation écrite de savoirs en action.

Pour les enseignants, il représente une voie intéressante de co-formation professionnelle, comme un espace plus ou moins informel, qui offre à ses membres des opportunités non négligeables d'innovations pédagogiques, de partages

d'informations et de connaissances, d'expression de soi, de réflexions professionnelles.

Enfin, il est un outil intéressant dans le continuum d'une recherche collaborative car contrairement aux courriels, il permet d'horizontaliser les rapports entre enseignants et chercheurs.

2. Modalités de recueil des données concernant les élèves

Nous rappelons que deux modalités de recueil de données sont retenues :

- un questionnaire papier en fin d'année scolaire est proposé aux élèves des quinze classes. Il est question d'évaluer la conscience disciplinaire du sous-domaine langage oral ainsi que les modalités d'identification de ce sous-domaine à l'issue des mises en œuvre des séquences dans les classes ;

- un corpus des écrits réflexifs intermédiaires des carnets de bord des élèves d'une classe. L'analyse de ce corpus a pour objectif de repérer des éléments témoignant de la conscientisation des apprentissages et de la progression de ceux-ci.

2.1. Un questionnaire inspiré de la recherche sur la conscience disciplinaire

L'étude de l'équipe de Théodile-CIREL sur la conscience disciplinaire avait pour objectif de mieux comprendre comment des élèves de cycle 3 identifiaient et reconstruisaient les différentes disciplines scolaires, notamment le français, les mathématiques et les sciences (Cohen-Azria et al., 2013). Cette étude à grande échelle¹⁶⁵ réunissait trois méthodes de recueil de données qui, dans leur traitement, étaient croisées ou confrontées. Il s'agissait de l'élaboration de questionnaires qui visaient à recueillir le discours des élèves sur les disciplines¹⁶⁶ ; d'entretiens avec les enseignants suivant une trame conforme au questionnement du questionnaire à destination des élèves ; des observations en classe dont la finalité était de regarder comment les espaces participaient à la visibilité d'un découpage disciplinaire et

¹⁶⁵ Cette étude réunit 303 élèves répartis selon 13 classes de cycle 3 situées pour 12 d'entre elles dans l'académie du Nord-Pas-de-Calais (Cohen-Azria et al., 2013 : 21).

¹⁶⁶ Dans cette étude, trois sessions de questionnement en classe furent nécessaires.

comment ces espaces étaient occupés par les élèves (Cohen-Azria et al., 2013, pp. 24-25).

Nous retenons de cette étude principes le modèle du questionnaire à destination des élèves que nous adaptons pour le seul sous-domaine « langage oral ». En effet, nous visons par ce questionnaire à interroger les élèves des quinze classes participant à l'étude, sur leur identification et leurs modes d'identification de « l'espace » disciplinaire réservé au langage oral. Ainsi, nous voulons observer si l'enseignement de l'oral en appui sur les séquences proposées permet de rendre visible aux élèves cet espace disciplinaire, et s'ils le reconnaissent comme un espace langagier de savoir sur l'oral. Pour ce faire nous avons construit un questionnaire composé de treize questions¹⁶⁷ que les enseignants ont accepté de faire renseigner à leurs élèves en fin d'année scolaire, à l'issue de l'implémentation des séquences. Le questionnaire aborde différentes dimensions (délimitation, contenus, activités, finalités) pour repérer les éléments récurrents concernant une dimension. Nous mettons en regard dans le tableau qui suit les questions posées avec pour chacune, l'objectif visé par la question.

Questions du questionnaire	Objectif visé par les questions
<i>Est-ce que l'oral est une matière qu'on apprend à l'école ? Oui / Non</i>	Identification du sous-domaine comme un contenu disciplinaire enseigné à l'école
<i>As-tu déjà appris l'oral à l'école dans les autres classes avant cette année ? Oui / Non</i>	Distinction avec des situations plus « hybrides » où l'oral est objet d'enseignement et outil dans les disciplines
<i>D'après toi, à quoi ça sert le langage oral ?</i>	Signification des activités
<i>Comment sais-tu que tu es en cours de langage oral ?</i>	Modes d'identification du sous-domaine
<i>Qu'est-ce qu'on apprend d'important en langage oral ?</i>	Sélection des tâches et des activités et leur hiérarchisation
<i>Qu'est-ce que tu fais quand tu es en cours de langage oral ?</i>	Identification des activités et des tâches proposées dans le dispositif
<i>Pour toi, dans ta vie, en dehors de l'école, quand est-ce qu'il y a du langage oral ?</i>	Sens des apprentissages (compréhension de son utilité)

¹⁶⁷ Deux questions sont factuelles : le prénom et le niveau de classe.

<i>A ton avis, pourquoi fait-on du langage oral à l'école ?</i>	Construction en tant qu'élève dans l'espace du sous-domaine
<i>Est-ce que ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école ? Oui / Non</i>	Construction en tant qu'élève dans l'espace du sous-domaine
<i>Si oui, peux-tu nous expliquer un peu ?</i>	Commentaire supplémentaire
<i>Veux-tu ajouter quelque chose ?</i>	Commentaire supplémentaire

Tableau 13. Questions et objectifs visés du questionnaire élèves

Le questionnaire est disponible à la consultation en annexe 17.

La dernière modalité de recueil de données que nous conserverons est la constitution d'un corpus des écrits réflexifs intermédiaires des carnets de bord des élèves d'une classe.

2.2. La constitution d'un corpus à partir des carnets de bord d'une classe

Les divers écrits de travail consignés à chaque étape de chacune des séquences dans le carnet de bord individuel des élèves ont pour fonction de développer leur réflexivité sur les productions orales circulant dans la classe, que ce soient les productions des experts, des pairs ou les leurs. Ces écrits sont constitutifs de chaque étape de la séquence générique et sont de différents types ((re)voir l'annexe 7). On compte :

- une fiche d'observation des experts et une fiche-outil sur le genre oral enseigné à l'étape 1 ;
- une fiche d'observation par les pairs et un bilan individuel temporaire en étape 2 ;
- un deuxième écrit bilan individuel proposé aux élèves en étape 3 ;
- une fiche d'observation des pairs et un dernier bilan individuel en étape 4.

Nous retenons pour l'analyse, les bilans des élèves réalisés aux étapes 1, 3 et 4. Ils se présentent sous la forme de réponses à des questions posées dans un jeu d'étiquettes que l'enseignant distribue en fin d'étape. L'organisation textuelle est de

type question-réponse qui donne à voir le dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'élève (Promonet, 2017). Ces écrits font partie des pratiques langagières réflexives qui sont très peu normées dans les pratiques langagières scolaires (Chabanne & Bucheton, 2000). Ils permettent aux élèves :

- de penser parce que la réalisation d'un bilan écrit demande de synthétiser et de formaliser les savoirs ;

- d'apprendre parce que la communication écrite rend possible la conceptualisation et donc la production de la pensée ;

- de se construire puisque ces écrits sont transitoires et peuvent être revisités pour mesurer le chemin parcouru.

La présence de ces écrits à chaque étape de la séquence leur prête un statut scolaire défini. Les consigner dans le carnet de bord leur donne une existence matérielle reconnue (Chabanne & Bucheton, 2000, p. 3).

Notre analyse n'a pas pour objectif un traitement linguistique des écrits des élèves, ni une observation des compétences rédactionnelles, ou encore, une analyse dialogique du discours (Bakhtine et al., 1979) visant l'observation de forme de co-énonciation mise en scène par l'enseignant dans l'organisation du support écrit (Maingueneau, 2009). Notre analyse est une analyse de contenu avec une visée sémantique (Bardin, 2017). Nous pointons le recensement des traces d'un apprentissage de l'oral et le repérage d'éléments témoignant de la conscientisation des apprentissages et de la progression de ceux-ci. Pour cela, nous analysons les bilans des élèves d'une classe sur l'ensemble de l'année scolaire. Nous visons dans ces bilans, six catégories de réponses aux questions posées dans le déclaratif des élèves :

- 1- leur ressenti général sur le travail réalisé ;

- 2- les apprentissages réalisés ;

- 3- leurs projections d'amélioration ;

- 4- les réinvestissements des apprentissages réalisés ;
- 5- les apports des activités de régulation ;
- 6- leurs commentaires libres.

Nous analysons ce jeu de six questions pour chacune des séquences mise en œuvre.

3. Délimiter un recueil pour la thèse

Le recueil des données sur une année de recherche peut être très exhaustif. Le jeune chercheur fait feu de tout bois et en récolte un maximum. Nous avons durant ce travail recueilli d'autres données qui ne seront pas utilisées pour cette thèse : observations armées dans cinq classes, entretiens d'auto-confrontation avec des élèves, vidéos des productions orales d'élèves... Elles seront utiles dans le prolongement de ce travail. Par la figure qui suit, nous illustrons le travail de récolte durant l'année de recherche en précisant les éléments conservés pour la recherche qui nous concerne au moyen de deux astérisques**.

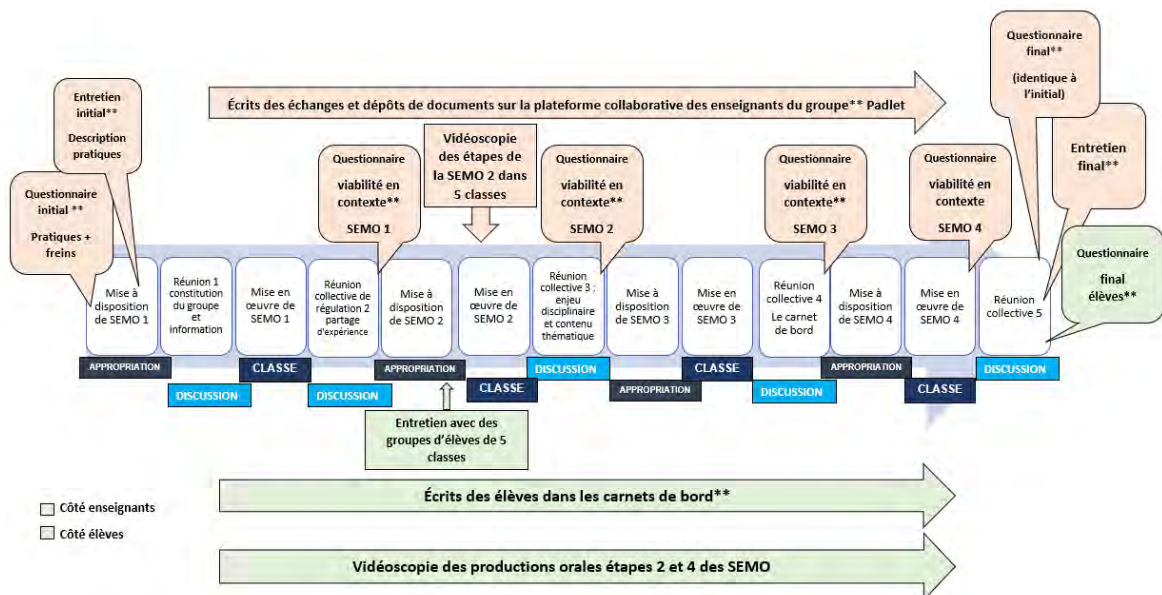


Figure 10. Recueils des données sur une année de recherche. Source : auteure

Pour conclure ce chapitre, nous exposons les principes généraux qui organisent et guident le traitement et l'analyse de nos données : la présentation des modalités de l'analyse de contenu, les principes relatifs aux aspects déontologiques et les aspects relatifs à la transcription des corpus oraux.

4. Vers le traitement et l'analyse des données

Dans notre étude, le traitement des données est essentiellement qualitatif et l'analyse des corpus est sémantique. L'interprétation et l'analyse sont réalisées au moyen d'une analyse qualitative catégorielle (Bardin, 1977/2017). Les étapes de l'analyse de contenu sont sensiblement toujours identiques. Nous choisissons une analyse de contenu thématique : le critère de classification est sémantique. Comme le procédé méthodologique utilisé pour traiter et analyser nos données sera sensiblement le même, quelles que soient les modalités de recueil, nous en faisons une présentation générale.

4.1. L'analyse de contenu (Bardin, 1977/2017)

Une préanalyse permet dans un premier temps une lecture « flottante » pour s'imprégner des données. Elle donne lieu au choix et à la constitution d'un corpus. En ce qui concerne notre étude, les corpus sont issus de plusieurs documents : questionnaires, entretiens, corpus écrit et contenu d'un mur numérique.

La formulation d'hypothèses et d'objectifs de travail et l'élaboration d'indicateurs font partie de ce travail préliminaire¹⁶⁸. S'ensuit une préparation du matériel : les enregistrements des entretiens sont tous intégralement retranscrits et donnent lieu à des corpus écrits ou transcriptions ; les réponses aux questions ouvertes des questionnaires sont rassemblées ; le corpus écrit dans les carnets de bord est ciblé.

Ces données brutes sont « transformées et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes de contenu »

¹⁶⁸ Dans les faits, cette étape est nécessairement abordée dans la conception des modalités de recueil de données.

(Holsti, 1969). Il s'agit d'une étape de codage. Nous procédons à un découpage (choix des unités), à une énumération (choix de règle de comptage), à une classification et une agrégation selon des règles précises (choix des catégories). La catégorisation qui fait suite doit présenter les qualités exigées par Bardin (1977/2017) :

- l'exclusion mutuelle : les catégories sont construites de telle sorte que chaque élément ne peut être affecté auprès de plusieurs catégories ;
- l'homogénéité : les catégories sont organisées selon un même principe ;
- la pertinence : le cadre théorique retenu pour nos indicateurs est celui de la didactique de l'oral ;
- l'objectivité et la fidélité : le codage doit être effectué de la même manière par plusieurs analystes. Cela dépend de la précision des indices qui déterminent l'entrée d'un élément dans une catégorie et de la précision également de la définition des variables énoncées par l'organisateur de l'analyse ;
- La productivité : les catégories permettent d'objectiver les retours des enseignants et ceux des élèves.

L'analyse de contenu concernant les entretiens passe par une retranscription des propos oraux en corpus écrits ou transcriptions dont il convient de définir les conventions d'écriture.

4.2. Conventions de transcription des entretiens

L'opération de transcription audio tend vers une version écrite des propos recueillis lors des entretiens la plus fidèle possible au contenu initial. Cependant, on ne peut prétendre à la parfaite restitution de l'ensemble des informations et il existe forcément une transformation et une perte de ces contenus qu'il convient de minimiser au maximum. Nos transcriptions ont uniquement pour objectif de saisir le contenu sémantique des échanges. Le grain de transcription ne prend donc pas en compte des phénomènes oraux très « fins ». Largement inspiré des conventions de

transcription régissant les corpus de la banque de données du groupe VALIBEL¹⁶⁹, lui-même issu des travaux du groupe GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe), notre travail de transcription prend néanmoins en compte des principes généraux :

- une présentation du texte avec une mise en page spécifique et l'anonymisation des données ;
- des symboles temporels ;
- une prise en compte des chevauchements ;
- des aspects paraverbaux ;
- une utilisation standard de l'orthographe avec des variantes non standards.

Cette transcription des corpus a été réalisée à l'aide du logiciel informatique de reconnaissance vocale Dragon[®].

4.2.1. La mise en page et l'identification des locuteurs

Le corpus est structuré sous la forme de tours de parole de l'enseignant et de la chercheuse. Les tours de parole sont numérotés de 1 à N pour faciliter leur repérage dans l'analyse. Le corpus se présente sous la forme d'un texte continu qui ne suit pas les règles de la ponctuation standard de l'écrit (pas de virgule ni de point), à l'exception du point d'interrogation pour indiquer les questions de la chercheuse. Nous faisons le choix d'anonymiser les enseignants par le moyen de deux lettres majuscules P et E pour « Professeur des Écoles » que nous faisons suivre pour les distinguer d'une lettre de l'alphabet de A à O : PE A, PE B... Nous choisissons de désigner la chercheuse par le codage « CH ». Le corpus est renseigné dans un tableau à trois colonnes : la première correspond à la numérotation des tours de parole, la

¹⁶⁹ Dister, Francard, Geron, et Alii. (2004/2007). Conventions de transcription régissant les corpus de banque de données. Université Catholique de Louvain. En ligne : https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reldot/valibel/documents/conventions_valibel_2004.PDF

deuxième au codage des locuteurs (PE ou CH) et la troisième à la transcription des propos.

4.2.2. Orthographe et phénomènes d'interaction

Nous adoptons un système de transcription orthographique. Lorsque certaines formes courantes ont plusieurs prononciations (exemple : « tu », « il y a »), nous retenons la transcription en orthographe standard. En revanche, nous faisons le choix de transcrire les formes de la négation telles qu'elles sont prononcées.

Concernant les symboles temporels, nous retenons les signes +, ++ ou +++ pour préciser la longueur des pauses. Un chevauchement de propos tenus par les locuteurs est symbolisé par le début et/ou la fin du mot souligné. Lorsque la prononciation d'un mot est inachevée, nous ajoutons un tiret à la fin de ce dernier (enf-). Les syllabes inaudibles sont symbolisées par le signe X.

Nous avons gardé certains marqueurs d'hésitations notamment des répétitions. L'intonation montante est marquée par une flèche orientée vers le haut (↑).

Les nombres ordinaux sont écrits en chiffres (exemple : SEMO 3). Les nombres cardinaux sont eux en lettres. Les titres (exemple : ouvrages, projet culturel...) sont notés en italiques.

Toutes les remarques non verbales qui nous semblent utiles sont transcrites entre soufflets. C'est le cas par exemple des gestes et actions (exemple : <PE A se lève pour aller chercher le matériel cité>), des réactions (<rires>) ou encore des variations de volume sonore (<à voix basse>).

Enfin, des indicateurs pour signifier des acronymes par exemple sont ajoutés entre crochet (exemple : APC [Activités Pédagogiques Complémentaires]).

En guise de synthèse, nous proposons dans le tableau qui suit le codage et la signification associée pour nos transcriptions de corpus :

Codage	Signification
mot	Standard
<i>mot</i>	Titre (d'ouvrage)
3	Nombre ordinal
trois	Nombre cardinal
enf-	Prononciation du mot inachevée
<u>mot</u>	Chevauchement
+	Pause (courte, moyenne, longue)
++	
+++	
↑	Intonation montante
<rire>	Remarques sur les gestes audibles, le non verbal ou le volume sonore
X	Inaudible
[mot]	Indicateur de sens

Tableau 14. Codage retenu pour la transcription des entretiens

Dans le cadre d'une étude empirique, nous accordons de l'importance aux aspects déontologiques et institutionnels.

4.3. Les conditions d'anonymisation et les autorisations

Nous faisons le choix d'anonymiser¹⁷⁰ les personnes participant à l'étude. Nous prenons le parti de limiter la présentation et la conservation d'informations personnelles sur les personnes et de restreindre au maximum toute possibilité de recoupement d'informations pour remonter à la personne. C'est pour cela que nous faisons le choix dans le traitement des données d'utiliser le masculin pour désigner tous les enseignants.

Chaque citoyen, élèves et enseignants, a un droit à la protection de son image et de sa voix¹⁷¹. Une fiche individuelle pour chaque enseignant et chaque élève

¹⁷⁰ Bien qu'il soit très difficile d'anonymiser totalement des données dans une recherche qualitative et qu'il s'agit plus précisément d'une pseudonymisation qui permet de traiter les données d'individus sans pouvoir identifier ceux-ci de façon directe.

¹⁷¹ Depuis la directive européenne du 24/10/1995, le droit à l'information préalable porte à la fois : sur l'usage de l'image (ou du son) et sur le type de traitement(s) qu'elle subit. La personne concernée peut s'opposer à la diffusion et à l'utilisation de son image. L'article 9 du Code Civil donne aux individus le droit à la protection de leur image.

concerné explique succinctement le travail réalisé et est remise aux enseignants ou aux familles des élèves¹⁷².

Enfin, l'observation des séances en classe suppose d'obtenir l'accord des corps d'inspection en responsabilité des circonscriptions où se trouvent les classes. Une convention pour autoriser la présence de la chercheuse est signée par tous les partis¹⁷³.

Nous avons dans ce chapitre 3, détaillé les différentes modalités de recueil de données pour notre recherche et leur fabrication. Nous avons également précisé les informations auxquelles elles renvoient pour répondre à nos questions de recherche. Nous avons enfin présenté les modalités de codage et de traitement des données. La partie suivante est consacrée au traitement et à l'analyse de ces données.

¹⁷² Voir ces deux documents en annexe 18.

¹⁷³ Voir convention en annexe 19.

Partie 4

Traitement et analyse des données

Chapitre 1. Enquête préliminaire sur les pratiques déclarées

Chapitre 2. Viabilité de la proposition didactique du point de vue des enseignants

Chapitre 3. Viabilité de la proposition didactique du point de vue des élèves

Chapitre 4. L'évaluation dans le projet SEMO : un focus enseignant-élève

« Girafe. - Me voici en position de présenter un exposé intitulé : *Tristesse et joie dans la vie des girafes*. J'espère que vous aurez plaisir à voir ce travail et que vous ne serez pas guettés par l'ennui. Un exposé est une recherche, faite par un ou plusieurs élèves, dans le but de la présenter à l'école. L'école est le bâtiment où les élèves absorbent l'éducation. L'éducation est un ensemble de règles pour le développement du corps et de l'esprit. Ça, c'est mon corps et c'est un corps géant pour mon âge. Ça, c'est mon esprit. L'esprit est invisible mais je vous jure que c'est un esprit géant pour mon âge. »

(Tristesse et joie dans la vie des girafes, Acte 1, scène 1, Tiago Rodriguez, 2012, traduit du portugais par Thomas Quillardet en 2014)

Nous consacrons cette quatrième partie au traitement et à l'analyse des données recueillies lors de la mise à l'épreuve pratique dans les classes, de l'implémentation de l'outil *designé* et du dispositif. Cette partie comprend quatre chapitres.

Le premier chapitre constitue un état des lieux des pratiques déclarées des enseignants participant à l'étude avant l'implémentation. Cette analyse est réalisée à partir d'un questionnaire et d'un premier entretien semi-directif de recherche, conduit avec chaque enseignant.

Le deuxième chapitre présente l'analyse de la viabilité des trois itérations de la mise en œuvre de l'outil *designé* et de son dispositif : la lecture à d'autres en Enseignement Moral et Civique (EMC) dite la SEMO 1, l'exposé en histoire dite la SEMO 2, l'interview en Éducation Physique et Sportive (EPS) dite la SEMO 3. Cette analyse suivant un processus longitudinal, se base sur de nombreuses traces de retours des enseignants : des questionnaires itératifs, un mur collaboratif ou Padlet, un entretien de fin de recherche, des enregistrements de réunions de recherche. Elle nous invitera à conclure sur la viabilité de la proposition didactique du point de vue des enseignants et également sur le développement de leur expertise dans ce domaine.

Le troisième chapitre ouvre l'analyse de la viabilité de l'outil *designé* et de son dispositif au point de vue des élèves. Nous faisons le choix d'étudier la représentation qu'ont les élèves du sous-domaine dédié au langage oral dans la classe et d'observer leur prise de conscience des apprentissages et de leur progression à la suite de l'implémentation. Il s'agit dans un premier temps, d'examiner les réponses des élèves des quinze classes à un questionnaire sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria et al., 2013). Puis, dans un second temps, nous focalisons notre analyse sur une seule classe participant à l'étude, la classe C. Nous observons, au moyen d'un corpus d'écrits réflexifs issus des carnets de bord des élèves de cette classe, s'ils conscientisent les apprentissages réalisés à l'oral.

Dans le quatrième chapitre enfin, nous réalisons un focus enseignant-élève nous permettant de traiter la question de l'évaluation des connaissances et des compétences orales. Il s'agit, toujours dans cette même classe C, d'observer comment se construit, au cours d'une des séquences proposées, une norme interne à l'activité en fonction des critères de réussite posés, et des apprentissages de l'élève E1 C dont on analyse les traces dans le carnet de bord. Les pratiques déclarées de l'enseignant de E1C, PE C, recueillies au moyen l'entretien de fin de recherche et du Padlet, nous éclaireront sur le choix et l'utilisation d'indicateurs pour évaluer.

Chapitre 1

Enquête préliminaire sur les pratiques déclarées

Cette première enquête constitue un état des lieux des pratiques déclarées des enseignants participant à l'étude. Pour l'enseignant, elle est un moyen de se questionner sur ses pratiques courantes. Pour la chercheuse, elle permet d'une part de mieux connaître le groupe et de constater les concordances et les écarts avec l'état des lieux réalisé à partir de la littérature. Celui-ci fondait les repères pour concevoir les outils et cette enquête apporte des points d'appui pour les raffiner au cours de leurs mises en œuvre successives. A nouveau soumise aux enseignants en fin de recherche, cette enquête constitue d'autre part un jalon stratégique pour observer le développement de l'expertise des enseignants par le moyen d'une analyse comparative de ses versions *ante* et *post*.

Il s'agit de :

- cerner les caractéristiques des activités mises en œuvre dans les classes ;
- prendre des informations sur les différentes conceptions de l'oral et leurs représentations ;
- repérer les stratégies d'enseignement en classe ;
- lister les difficultés inhérentes à la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral ;
- accueillir les attentes relatives à la recherche qui s'annonce.

Cet état des lieux est réalisé grâce au questionnaire initial et à l'entretien semi-directif initial. Au moyen d'une analyse de contenu (Bardin, 1977/2017) réalisée sur les questions ouvertes des questionnaires¹⁷⁴ et d'une analyse quantitative statistique

¹⁷⁴ Voir annexe 20.

réalisée sur les questions fermées et les échelles, nous présentons les résultats de cette enquête préopératoire.

L'analyse des réponses au questionnaire sera étayée par les réponses obtenues lors des entretiens semi-directifs réalisés avant la mise en œuvre des séquences didactiques dans les classes. En effet, nous rappelons que ces entretiens sont à usage complémentaire : ils permettent de préciser les réponses du questionnaire par la description ou le commentaire de ces réponses, afin d'affiner le grain de notre analyse.

1. Que mettent en œuvre les enseignants dans leur classe ?

Il s'agit dans cette partie de cerner les caractéristiques des activités mises en œuvre dans les classes. Nous réalisons une description des données du questionnaire que nous précisons par quelques verbatims issus des transcriptions des entretiens (voir annexe 21).

1.1. Des activités nombreuses et diversifiées

Le premier fait saillant concernant les activités ou situations d'oral déclarées par les enseignants c'est leur quantité et leur variété : pas moins de 85 réponses qu'on peut répartir en 21 types d'activités. Nous faisons le choix de les regrouper en respectant les règles de catégorisation de Bardin (1977/2017). Ces catégories sont présentées dans le tableau qui suit.

Catégories proposées	Activités citées	Occurrences
Oral public /genre oral Dimension pragmatique	Lectures et mises en voix de textes littéraires	5+5 = 10
	Exposés	7
	Débats (philo, réglé, interprétatif, EMC)	6
	Poésies	6
	Oraux publics divers (compte-rendu, présentation de journal, affiche, conférence, recherche)	6
	Théâtre	3
	Interview	2
	Racontage	1
	Total	41
Oral pédagogique Dimension interactionnelle	Conseils d'élèves/de classe	7
	Prises de parole	3
	Réponses à des questions	2
	Oraux d'expériences privées (<i>quoi de neuf, moments communs, petits partages</i>)	4
Oral enseigné (en production et en réception) Dimension réflexive	Séances spécifiques d'enseignement	3
	Conduites discursives (expliquer, justifier, argumenter)	5
	Écoute	2
Oral moyen d'apprentissage	Oraux dans les situations d'apprentissage (oral pour apprendre)	5
	Oraux en arts pour donner son avis sur une œuvre	4
Oral pour apprendre la langue Dimension linguistique	Lexique	3
	Rituels de langue	2
Oral médium	Langue vivante	3
	Chant	1

Tableau 15. Catégories des activités d'oral dans les pratiques déclarées des enseignants. Source : auteure

Les activités les plus représentées relèvent de situations où les élèves sont amenés à produire des oraux publics (41 occurrences). On retrouve des activités qui appartiennent aux formes scolaires (Vincent, 1980) les plus présentes dans l'histoire de l'oral à l'école : la lecture à voix haute, l'exposé et la poésie y sont favorablement

représentés. Le débat prend également une large place dans différentes disciplines. Il est cité par les enseignants comme présent dans des situations comme le conseil de classe ou le conseil des élèves. Ces conseils sont repérés dans des activités en lien avec des situations d'échanges et de régulations de ces échanges en classe (16 occurrences) centrées le plus souvent sur l'expression des élèves.

Dix propositions nous indiquent un enseignement de l'oral dans le cadre de séances spécifiquement dédiées à la production (et peu à la réception) et une focalisation sur des objets telles que des conduites discursives. On peut distinguer ces propositions de situations où l'oral est un moyen pour apprendre dans d'autres disciplines, ou encore un médium dans le cadre de l'enseignement du chant ou d'une langue vivante étrangère. Les situations permettant des moments d'apprentissage spécifique de la langue sont enfin peu nombreuses, ce qui est plutôt en rupture avec l'étude de De Pietro et Wirthner (1998) où l'on repérait l'enrichissement du vocabulaire comme l'une des activités les plus souvent pratiquées.

Les situations et activités repérées dans notre étude sont assez représentatives des pratiques déclarées listées dans des études antérieures (De Pietro & Wirthner, 1998 ; Nolin, 2013). Pour comprendre mieux ces activités, nous allons en dégager les caractéristiques propres à notre travail de conception : leur fréquence (rapport à la temporalité), leur place dans les situations d'apprentissage (est-ce un enseignement spécifique ?) ; leur ancrage disciplinaire (en lien avec notre modèle du GSD) ; l'utilisation des genres oraux qui nous occupent.

1.2. De l'oral tous les jours et toutes les semaines

Concernant la fréquence des activités, les réponses oscillent entre la ritualisation de leur mise en œuvre hebdomadaire (46,7%) et des activités journalières (40,1%). Ce constat aurait tendance à confirmer le hiatus déjà soulevé entre la pratique quotidienne où tout est oral et la mise en place de situations spécifiquement dédiées (Colognesi & Deschepper, 2019a). Pour une minorité, cette fréquence est très variable et peu repérable (13,2%).

1.3. Un « oral ritualisé » et un « oral décroché »

Au-delà des situations d'enseignement spécifique, les enseignants peuvent être amenés à mettre en place en classe, des activités ritualisées ou des activités décrochées. Les activités ritualisées désignent des activités repères marquées par leur régularité, leur répétition, leur fréquence de reproduction. Elles permettent une structuration des apprentissages. Les activités décrochées sont des moments d'apprentissage, de structuration et d'entraînement menés en parallèle d'un projet d'enseignement programmé. Par exemple, dans un projet d'écriture, les séances décrochées concernent l'étude d'un point précis en langue au service du projet d'écriture.

Quels types de situations d'apprentissage correspondent aux activités d'oral citées ?

La tendance à la ritualisation dans les pratiques déjà observées du point de vue de la fréquence des activités, est confirmée par la caractérisation des situations d'apprentissage dans lesquelles ces activités s'inscrivent, comme l'indique le graphique qui suit.

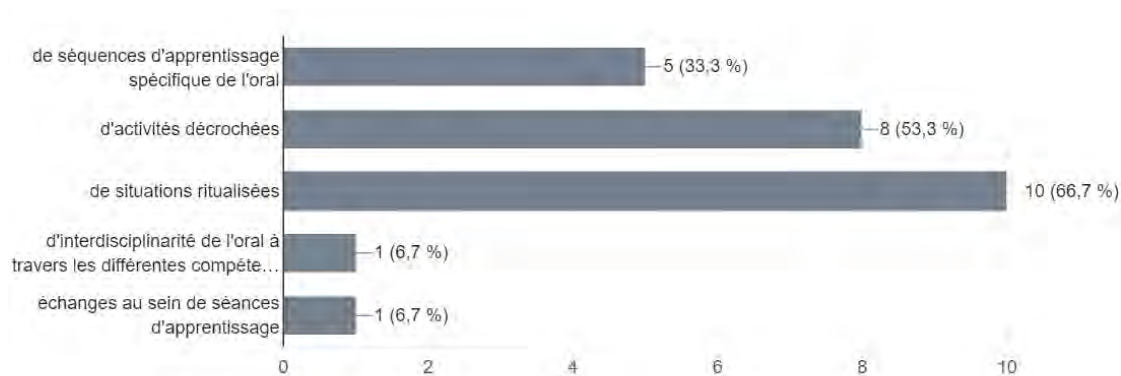


Figure 11. Types de situations d'apprentissage pour les activités d'oral citées

En effet, les activités d'oral prennent le plus souvent place dans des situations d'apprentissage ritualisées. Par ailleurs, les activités décrochées qui relèvent d'une focalisation précise sur un fait de langue par exemple, sont aussi des situations très

représentées. Cette répartition nous interroge sur les conceptions des enseignants concernant ces deux types de situations : les distinguent-ils et de quelle manière ? Nous pouvons cependant acter une majorité d'activités d'oral ponctuelles et plutôt courtes s'il s'agit en effet de rituels. Enfin, un tiers d'entre eux disent mettre en œuvre des séquences d'apprentissage spécifique de l'oral.

Interrogeons à présent les domaines disciplinaires dans lesquels ces situations d'oral prennent place.

1.4. Des activités éclatées dans toutes les disciplines... Et dans aucune

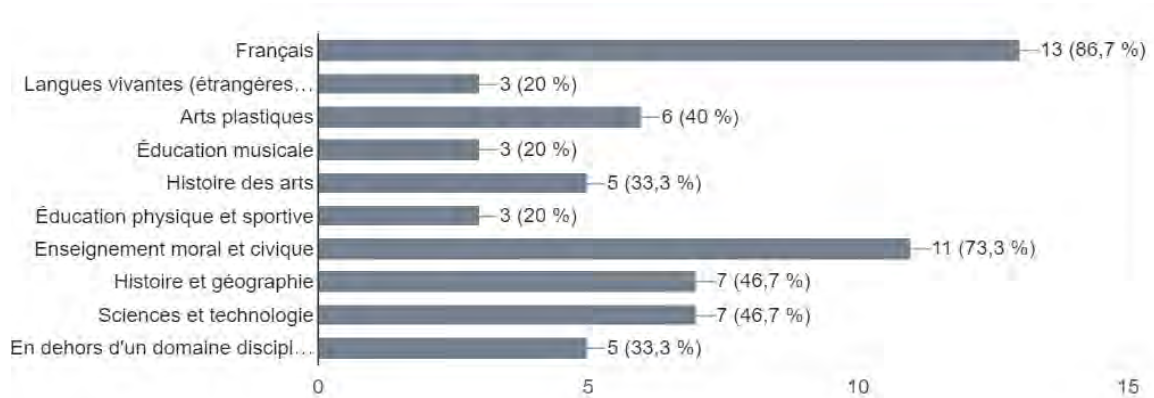


Figure 12. Domaines disciplinaires auxquels sont rattachées les activités d'oral

Deux constats sont immédiats :

- des situations ou activités d'oral prennent place en dehors de tout domaine disciplinaire pour un tiers d'entre eux. Cette part renvoie-t-elle aux situations - souvent - ritualisées d'expériences privées (*quoi de neuf, moments communs, petits partages*) ou aux situations de communication informelles ?

- toutes les disciplines enseignées au cycle 3 à l'école primaire française sont représentées dans les déclarations des enseignants participant à l'étude. On retrouve de manière significative une correspondance assez évidente entre la fréquence de certaines activités et le rattachement au domaine disciplinaire le plus favorablement concerné.

En effet on peut aisément admettre que la poésie, la lecture, le débat interprétatif, le théâtre, mais aussi les activités spécifiquement liées à l'étude de la langue et à l'enseignement spécifique du sous-domaine langage oral, prennent place en français, discipline la plus largement citée (86,7%). Cela va dans le sens de nos suppositions concernant la mise en œuvre de la lecture à voix haute comme moyen de performer les compétences en lecture.

Néanmoins, l'investissement très important de l'enseignement moral et civique (73,3%) laisse supposer une corrélation avec la mise en œuvre de débat en EMC et d'oraux qualifiés de « régulation de la vie de la classe » tels que les conseils d'élèves. Ces deux modalités sont-elles si distinctes pour les enseignants ? Une description plus fine de la conduite de séance pourrait nous renseigner.

Observons à présent plus précisément la fréquence et les caractéristiques des activités qui relèvent des quatre genres oraux qui nous occupent.

1.5. Pratiques déclarées et genres oraux

Nous focalisons notre analyse sur la pratique des genres proposés dans notre recherche : la lecture à d'autres, l'exposé, l'interview et le débat.

1.5.1. *Des lectures et des débats plus fréquents*

Si l'on croise les activités qui relèvent des quatre genres oraux et leur fréquence, on constate que la lecture à voix haute est la plus représentée dans les activités hebdomadaires et/ou journalières (33,3% « souvent » et 60% « très souvent »). Elle est en effet une pratique courante en classe (Colognesi & Deschepper, 2019, p. 10) notamment pour améliorer les performances en lecture. La diversité des situations de débat en fait une pratique récurrente (47% « souvent »), alors que l'exposé, activité largement citée, est pratiquée de manière ponctuelle (60% « parfois » à 13% « souvent »). Signalons une fréquence très faible de la pratique de l'interview, genre oral le moins scolarisé (33,3% « parfois » à 67%

« jamais »). Le graphique qui suit reprend les réponses du croisement fréquence / genres oraux par enseignant.

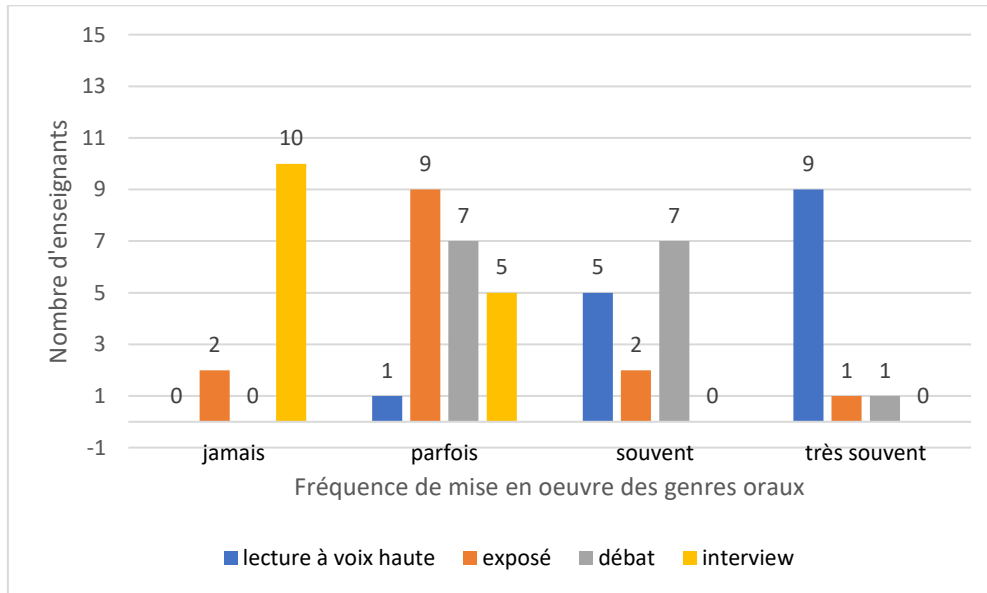


Figure 13. Fréquence de la mise en œuvre des genres oraux par les quinze enseignants

1.5.2. Forme scolaire ou oral enseigné à partir du genre ?

Dans les entretiens, tous les enseignants évoquent la lecture à voix haute. Elle apparaît sous différentes utilisations. Elle entre dans le cadre d'un oral public pour lequel il est fait mention d'auditeurs comme l'évoque PE G :

« il s'agit de mettre en œuvre la lecture d'un extrait d'une pièce de théâtre à plusieurs en lisant à haute voix en prenant en compte un auditoire++ » (28)

Mais elle est également un rituel de lecture :

« souvent on fait des temps lecture en classe de quinze minutes et chacun a un choix de livres dans la classe par période ». PE C (39)

Ou une lecture suivie dans le cadre de la littérature :

« je la fais très régulièrement en littérature essentiellement comme c'est en plus un roman assez long Harry Potter on alterne sur des lectures que je fais-moi et sur des lectures faites par les élèves [...] » PE J (38)

C'est effectivement le débat qui est le plus mentionné après la lecture - douze enseignants l'évoquent - et sous différentes formes : le débat philosophique, le débat en EMC et le débat interprétatif en littérature¹⁷⁵. Dans les descriptions des conduites de débat, il est notable que les enseignants mentionnent systématiquement la mise en œuvre d'un dispositif (organisation de l'espace et constitution de groupes) spécifique comme l'évoque PE C :

« ça va plus être autour de débats réglés qui vont prendre la forme d'une sorte d'assemblée plénière donc je divise la classe en deux groupes un groupe qui va pouvoir mettre en place justement une situation vécue ou une situation en enseignement moral et civique sur un personnage historique par exemple sur une valeur ou quelque chose comme ça » PE C (18)

La description d'une enseignante distingue les critères du genre oral et les compétences mises en œuvre pour l'incarner. En effet, elle focalise l'attention de ses élèves sur des objets de savoir plutôt que sur des échanges verbaux :

« moi je l'ai expérimenté l'an dernier++ voilà [pour les débats] créer des outils de langage oral dont les élèves s'emparent mais vraiment s'emparent+ avec des repères d'affiches moi j'avais vraiment fait ça après c'était devenu un peu plus ritualisé+ intégré pour les élèves » PE O (22)

On saisit la distinction entre une approche qui consiste pour les élèves à participer à des échanges - ce qui apparaît le plus souvent dans les descriptions des enseignants - d'une situation où il s'agit de débattre (Grandaty & Dupont, 2010).

Quant à l'exposé, il est largement évoqué également par les enseignants et apparaît systématiquement dans sa forme scolaire reflétant les passions des élèves (Sales-Hitier & Dupont, 2020) :

« j'ai eu un exposé sur Mercure et [...] un exposé sur Mercure y'en a qui a fait un exposé sur son pays d'origine c'était le Ghana il y en a un qui a fait un exposé sur un jeu vidéo » PE D (26)

Cependant, deux enseignants dont PE H, décrivent des situations d'enseignement de l'oral en appui sur l'exposé :

« on regarde des conférences d'experts et on note sur une petite fiche les choses qui nous semblent intéressantes dans leur manière de parler à l'oral après on en discute et après on essaye de voir et de les transférer dans les exposés+++ » (12)

¹⁷⁵ Ce qui va dans le sens d'une enquête auprès d'enseignants qui tend à montrer que le débat interprétatif est déclaré comme étant le plus pratiqué (Dias-Chiaruttini, 2008).

Enfin, l'interview est très peu évoquée et prend place dans le cadre de « projets journalistiques » :

« on a aussi un projet journal d'école où là il y avait aussi des interviews où là moi j'aimais bien qu'on travaille un peu comme dans un comité de rédaction » PE K (30)

en appui sur des projets culturels extérieurs comme le présente PE B :

« j'avais eu un projet sur l'interview un projet radio avec *Radio Mon País* donc du coup on en a profité pour travailler l'interview » (10)

La description dans l'entretien de la mise en œuvre des activités proposées dans le questionnaire, montre des écarts entre les pratiques d'enseignement incluant des genres oraux. Il s'agit, pour la plupart des enseignants, d'utiliser ces genres dans des pratiques traditionnelles à l'école (lecture à voix haute et exposé) ou en référence à des pratiques socialement et culturellement reconnues (débat et interview) afin de créer des situations propices à la communication dans la classe ou à l'évaluation de connaissances dans d'autres sous-domaines ou disciplines. Il s'agit pour trois d'entre eux, de créer des situations d'initiation aux genres et de faire repérer aux élèves leurs contenus enseignables.

Les pratiques déclarées de notre échantillon d'enseignants sont à première vue, représentatives des pratiques déclarées déjà observées dans d'autres études (Colognesi & Deschepper, 2019 ; Nolin, 2013 ; De Pietro & Wirthner, 1998). Notons que ces enseignants se focalisent moins sur des activités d'oral très normatives (Nonnon, 2011) pour corriger et enrichir la langue et abordent des activités aux dimensions pragmatique et réflexive. Les caractéristiques que nous avons dégagées (fréquence, utilisation des genres, type de situation d'apprentissage, discipline scolaire) indiquent plus précisément les conditions de leur mise en œuvre en classe. Les activités d'oral sont hebdomadaires ou journalières, elles prennent le plus souvent la forme d'activités ritualisées et s'inscrivent dans l'ensemble des disciplines enseignées à l'école. Les genres oraux les plus fréquemment mis en place sont la lecture à voix haute et le débat.

Les entretiens permettent de clarifier les situations qui relèvent de pratiques sociales ou scolaire de référence dans l'utilisation des genres oraux, de situation d'enseignement de l'oral. Ces différentes situations supposent différentes conceptions de l'oral que nous nous proposons de clarifier.

2. Quelles conceptions et représentations ont-ils de l'oral ?

Nous prenons des informations dans le questionnaire sur les différentes conceptions de l'oral et leurs représentations. Pour cela, nous voulons savoir d'une part, comment les enseignants nomment ces activités d'oral dans l'emploi du temps journalier disponible pour leurs élèves. En effet, cela nous permet d'avoir des éléments sur la distinction qu'ils font des types de situations d'oral qui coexistent en classe¹⁷⁶. D'autre part, nous dressons un inventaire au moyen des transcriptions des entretiens, des différents oraux que les enseignants mentionnent. Enfin, nous les interrogeons sur leur connaissance du prescrit concernant plus précisément les genres oraux.

2.1 Des désignations à plusieurs niveaux dans l'emploi du temps

Après une analyse catégorielle des réponses à cette question ouverte du questionnaire, nous proposons les regroupements suivants. Les catégories sont rangées par nombre d'occurrences.

¹⁷⁶ Et par ricochet, cela donne des indices sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria *et al.*, 2013) de leurs élèves car l'emploi du temps est un repère organisationnel.

Catégories proposées	Précisions / citations	Occurrences
Des disciplines ou sous-domaines dont celui du langage oral	EMC x3 - Français x2 - Littérature x2 - Anglais x1 Langage oral x 6 - Oral x3	8 + 9
Des activités de communication et de régulation	<i>Quoi de neuf ?</i> x2 - Échanges de vie de classe Accueil et lecture du programme - <i>Moment expo</i> Boîte à questions - Conseil x3 Café philo	11
Non nommés spécifiquement	Pas de titre de la matière - Pas de nom spécifique Ça n'apparaît pas - Pas nommées Transdisciplinaire - Des étapes de séances Non nommées - Pas de nomination	8
Des activités scolaires ou des genres oraux	Théâtre x2 – Exposé - Débat Poésie – Chant Problèmes à l'oral	7
Des savoir-faire	-Commenter des textes lus et entendus - Présenter / restituer une recherche - Donner son avis - Mettre en voix	5

Tableau 16. Dénomination des activités d'oral dans l'emploi du temps de la classe. Source : auteure

On retrouve cinq grands types de regroupement des activités d'oral dans les emplois du temps. Elles sont nommées :

- par discipline ou sous-domaines ;
- par activités ;
- par savoir-faire ;
- en personnalisant les échanges au sein de la classe ;
- elles ne sont pas nommées du tout.

Lorsque ces activités entrent dans le cadre d'une discipline, il s'agit du français ou du sous-domaine littérature et de l'EMC. Le sous-domaine spécifique langage oral se distingue largement puisque neuf d'entre eux disent nommer ainsi les activités d'oral : ce qui nous laisse entrevoir des situations d'oral où celui-ci serait objet ou contenu d'enseignement.

Beaucoup de moments d'oral entrent dans le cadre d'activités de communication et de régulation (11 occurrences). On retrouve dans cette catégorie des activités qui relèvent d'un oral pédagogique qui n'entre pas dans le cadre d'une discipline scolaire spécifique. Ces moments sont liés à des activités ritualisées quotidiennes (accueil et lecture du programme par exemple) ou hebdomadaires qui structurent la vie au sein de la classe. Cela corrobore les constats sur la fréquence des situations d'oral plus spontané, telle que la causerie, dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois (Sénéchal, 2022).

De plus, des moments d'oral (huit occurrences) sont présents en permanence dans la classe sans qu'il soit possible pour les enseignants de les nommer : il s'agit peut-être de situations ordinaires de communication et d'échanges ou de moments de régulation des activités cognitives... Ces moments n'entrent pas dans la programmation de la journée (pas de titre, pas de matière, non spécifique).

La dénomination des activités concerne notamment le débat, l'exposé et le théâtre qui sont des objets ou des contenus vraisemblablement délimités pour eux et significatifs pour leurs élèves. Remarquons que la lecture à voix haute, activité la plus citée, n'est pas nommée en tant que telle dans l'emploi du temps. Elle est plus favorablement assimilée à un savoir-faire spécifique dans le cadre de la discipline français ou du sous-domaine littérature : « mettre en voix » apparaît d'ailleurs comme un savoir-faire mettant en avant la seule dimension de l'interprétation subjective du texte. Le « genre » est plus communément rattaché au genre textuel littéraire qui sera l'objet de la lecture.

Enfin, c'est l'objectif visé par le moment d'oral proposé que les enseignants mentionnent dans l'emploi du temps. Il peut relever de la production orale (mettre en voix), de la structuration des apprentissages (restituer une recherche) ou de la réflexivité (commenter ou donner son avis).

Par ces différentes désignations, on mesure la complexité causée par le foisonnement de situations d'oral qui coexistent en classe et la difficulté pour les

enseignants de les distinguer afin d'isoler des situations spécifiques d'enseignement¹⁷⁷.

2.2. Les dimensions de l'oral évoquées

De la même façon, l'oral objet multidimensionnel (Plane, 2019) remplit différentes fonctions complexes à désintriquer pour les enseignants. Afin d'avoir une vision plus précise de leurs représentations, nous avons repéré dans les entretiens « les oraux » qu'ils mentionnent et nous les illustrons par des extraits de verbatims.

La principale dimension évoquée par les enseignants (neuf occurrences) c'est sa dimension sociale. L'oral est pour eux un « marqueur social¹⁷⁸ » créant des inégalités entre les élèves et il est également un marqueur identitaire : « travailler avec des élèves de REP on voit les écarts entre les familles » ; « mes élèves sont dans un milieu social compliqué ». L'oral participe selon eux à la sélection de ceux-ci dans leur parcours scolaire et universitaire : « une sélection à un moment donné de la vie ».

L'oral apparaît également dans sa fonction première de communication (cinq occurrences) – « c'est la première source de communication » - qu'il prenne place dans les interactions en classe – « c'est important quand je m'adresse à eux, qu'ils s'adressent entre eux ou à moi » - ou dans un cadre plus large : « ça sert dans la vie de tous les jours ». Interagir apparaît ici comme la manière dont la relation institutionnelle entre les élèves et l'enseignant s'instaure, chacun cherchant à préserver la face (Goffman, 1974).

La dimension affective de l'oral est également représentée (quatre occurrences). Il s'agit d'oser s'exprimer devant les autres et de prendre confiance en soi :

« prendre confiance en soi parce qu'il y a des élèves qui n'osent pas prendre la parole et qui++ comment dire+++ ils ne savent pas quoi dire dans quel sens le dire par rapport au regard des autres » PE M (12)

Dans les entretiens, cette dimension émane souvent d'un « rapport à » l'oral de l'enseignant (Barré-De Miniac, 1996). En effet, on repère la dimension affective

¹⁷⁷ On peut également se figurer les nombreuses stratégies que doivent développer les élèves pour reconstituer le sous-domaine langage oral au regard de ces indices.

¹⁷⁸ *Dixit* PE N.

qui fait écho aux émotions et aux propres sentiments de l'enseignant (Colognesi et al., 2022) :

« j'étais quelqu'un qui n'ose pas vraiment s'exprimer devant les autres et j'ai encore du mal devant une réunion et une quinzaine de personnes+++ [...] je me suis rendu compte que ça m'a permis vraiment de prendre confiance auprès des adultes et de formaliser aussi ma pensée et de savoir ce que j'allais dire [...] c'est l'oral qui m'a vraiment aidé à cela si pour moi ça été profitable je pense que pour des élèves qui sont dans un milieu social qui est quand même compliqué et qui viennent d'horizons divers ça serait d'autant plus profitable » PE M (10)

Deux occurrences font référence à la construction de la pensée. Il s'agit de « développer leur façon de dire les choses »¹⁷⁹ ou de « structurer des connaissances »¹⁸⁰. Ces propos révèlent la complexité des processus cognitifs en jeu (Plane, 2019) :

« c'est assez difficile parce que pour les enfants établir une hiérarchie des connaissances ça c'est vraiment à l'adulte de les mettre en place dans un ordre précis justement pour que les connaissances puissent s'imbriquer pour arriver à formuler toutes les connaissances ensembles » PE C (14)

Enfin, ne figure qu'une mention concernant la dimension linguistique de l'oral du point de vue notamment de la qualité du contenu : « la façon de communiquer avec d'autres personnes au niveau du vocabulaire » (PE A).

2.3. La connaissance des programmes

Il existe une grande confusion quand on demande aux enseignants de nommer les genres oraux dans les programmes. Seuls trois d'entre eux mentionnent effectivement (et exclusivement) des genres. Ce sont l'exposé (trois occurrences), le débat (quatre fois), la lecture à voix haute (trois fois) et le compte-rendu (une fois) qui sont cités. Ils mettent par ailleurs sur le même plan ce qui relève des conduites discursives, d'exercices scolaires (la récitation par exemple), de différents usages de l'oral (l'oral pour apprendre, l'oral à apprendre...), et de compétences. Tout a effectivement un lien avec l'oral mais ce sont des choses très différentes non distinguées. Enfin, la connaissance des programmes est à interroger car les diverses

¹⁷⁹ *Dixit* PE N.

¹⁸⁰ *Dixit* PE C.

réponses ne renvoient pas toujours à ce qu'il y a effectivement écrit dans les textes officiels.

Dans notre échantillon, les enseignants évoquent toutes les dimensions de l'oral qui sont activées en classe simultanément et tour à tour. Les désintriquer pour repérer celles qui s'enseignent s'avère complexe car elles sont constamment mêlées. Par la caractérisation de ses dimensions, les enseignants montrent qu'ils sont prioritairement conscients que l'oral est un instrument de la socialisation scolaire (Plane, 2019) et qu'il est donc nécessaire d'agir didactiquement dessus. Ils évoquent sa transversalité dans toutes les situations d'apprentissages et il demeure une grande diversité de propositions pour nommer ces situations dans l'emploi du temps de la classe. D'un point de vue de leur connaissance du prescrit, on note également une grande confusion entre les différentes situations d'oral qui coexistent en classe et les objets enseignables. Ces données sont des points d'appui pour comprendre le contexte du terrain dans lequel sont implémentés les outils. La conception de ces outils prend également en compte le critère d'enseignabilité. Autrement dit, au-delà des conceptions de l'oral, des activités proposées en classe et de leurs spécificités, nous soumettons aux enseignants des questions qui renvoient plus spécifiquement à ce qui peut être enseigné.

3. Quelles stratégies d'enseignement en classe ?

Maintenant que nous avons un aperçu assez précis des activités mises en place par les enseignants, nous allons resserrer notre analyse sur ce qui relève de leur professionnalité pour rendre effectif un enseignement de l'oral. Les questions que nous abordons dans cette partie renvoient à leurs déclarations sur la mise en œuvre des activités d'un point de vue des problématiques déjà évoquées et qui concernent l'axe praxéologique de notre étude : la programmation, l'enseignement, les apprentissages, l'évaluation. Nous voulons savoir ce qu'ils enseignent, ce que les élèves apprennent et ce qu'ils évaluent quand ils « font » de l'oral. Enfin, nous les

interrogeons sur la manière dont ils s’y prennent concrètement pour organiser ces moments d’oral en classe.

3.1. Des contenus pointés vs des contenus évalués

Nous faisons un parallèle entre les contenus qu’ils font repérer à leurs élèves quand ils font de l’oral et les contenus qu’ils évaluent.

3.1.1. « Une attention fixée sur la syntaxe » et sur « le placement de la voix »

Lorsque les enseignants travaillent l’oral avec leurs élèves, ils focalisent leur attention prioritairement sur des contenus linguistiques (14 occurrences) et des contenus paraverbaux (11 occurrences). D’un point de vue linguistique, différentes unités textuelles sont citées : le mot, la phrase et sa syntaxe, le discours et sa structuration. Ils soulignent également le niveau de langage ou la richesse du vocabulaire et le pointage de structures langagières. Sur le plan paraverbal, la voix, l’articulation, la diction et le volume sont évoqués.

Dans une moins grande mesure, ils focalisent l’attention de leurs élèves sur des contenus qui relèvent de compétences pragmatiques où la captation et la compréhension de l’auditeur est première (cinq occurrences). Dans la même proportion, ce sont les compétences non-verbales qui sont citées et notamment l’importance de la respiration, de la posture et du regard.

Enfin, apparaissent de façon plus marginale des contenus sur les thèmes des prises de parole (trois occurrences) et sur des contenus qui relèvent des interactions (une seule occurrence).

Précisons que la focalisation de l’attention des élèves ne nous renseigne pas sur un enseignement effectif.

3.1.2. On évalue ce qu’on pointe...Exceptée l’écoute

Le parallèle entre les focales qu’ils privilégient dans des situations d’oral et les compétences orales qu’ils déclarent évaluer fait ressortir de grandes ressemblances. Ce sont essentiellement les compétences paraverbales qui sont ciblées par l’évaluation (12 occurrences) et les compétences linguistiques (9 occurrences). Les

compétences non verbales et interactionnelles reviennent également dans une moindre proportion.

Deux différences sont notables :

- L'évaluation est ciblée sur des activités issues d'une longue tradition scolaire (quatre occurrences) : la poésie, la lecture à voix haute et le chant ;

- alors qu'elle n'est jamais pointée dans les activités de classe, ils disent évaluer l'écoute dans des situations de compréhension ou d'interaction (huit occurrences).

Enfin, notons que deux enseignants déclarent ne pas évaluer l'oral.

3.2. Les apprentissages des élèves : quelles prises de parole ?

Les enjeux des prises de parole des élèves durant ces situations d'oral ne sont pas concordants avec les contenus pointés ou évalués. En effet, ce sont essentiellement les enjeux pragmatiques d'un oral public qui sont mis en avant dans les productions orales des élèves (huit occurrences) : on peut supposer que c'est essentiellement dans ce cadre que sont abordées et évaluées des compétences paraverbales. Les thématiques des prises de parole en lien avec les disciplines scolaires (16 occurrences) sont représentées en français (lecture et poésie).

Cinq occurrences manifestent des enjeux de contrôle de connaissances (par exemple, savoir si la récitation est mémorisée) ou de vérification de la langue (par exemple, le lexique). Cinq occurrences posent des enjeux liés à l'apprentissage de conduites discursives.

Les autres enjeux cités correspondent aux besoins spécifiques des élèves. En effet les enseignants prennent en compte des enjeux liés à la dimension affective et au contrôle des émotions (quatre occurrences) ; ils ont une attention toute particulière aux enjeux liés à l'expression personnelle des idées (cinq occurrences) et mettent en relief les enjeux spécifiques des interactions entre les élèves (cinq occurrences). Les élèves parlent d'ailleurs de sujets en lien avec leur histoire personnelle (six occurrences) ou en lien avec les événements propres à la classe ou à l'école (six occurrences). Néanmoins, PE O évoque la nécessité de choisir des

contenus de prise de parole relatifs à une discipline pour favoriser une culture commune dans la classe :

« J'ai du mal à m'inscrire dans ce rituel du *quoi de neuf* ? car il y a des élèves pour lesquels il n'y a rien de neuf je trouve ça difficile parce que justement ceux qui vont avoir le plus besoin de cet outil oral ils n'ont à mon sens pas la possibilité de le faire donc je pense que c'est mieux de le faire sur des disciplines classiques comme le français » PE O (16)

Si les élèves parlent en classe, c'est surtout pour réaliser un oral public dans le cadre de disciplines scolaires. Cependant, il apparaît que les enseignants prennent également en compte la diversité de leurs besoins dans des prises de parole liées à des enjeux plus informels, sur des thématiques plus personnelles. On constate ici le hiatus existant entre ce que les enseignants veulent transmettre comme contenu, les enjeux liés aux apprentissages dans les prises de parole des élèves et ce qui est finalement évalué. Il existe en effet chez les enseignants une tension entre la prise en compte des dimensions sociales et affectives de l'oral chez leurs élèves et le pointage de contenus à évaluer essentiellement linguistiques dans le cadre d'activités d'oral traditionnelles.

Analysons la mise en œuvre concrète déclarée de ces moments d'oral en classe.

3.3. Les démarches et moyens utilisés : quelle mise en œuvre ?

Nous allons à présent exposer la manière dont s'y prennent les enseignants pour aborder les situations d'enseignement de l'oral en classe. Comment les anticipent-ils ? Que mettent-ils en œuvre pour enseigner et évaluer ?

3.3.1. Une programmation peu présente

Les deux tiers des enseignants n'anticipent pas les apprentissages à l'oral dans leur classe : le diagramme circulaire montre les scores obtenus à la question « les apprentissages en langage oral sont-ils inscrits dans votre programmation ? » pour les quinze enseignants.

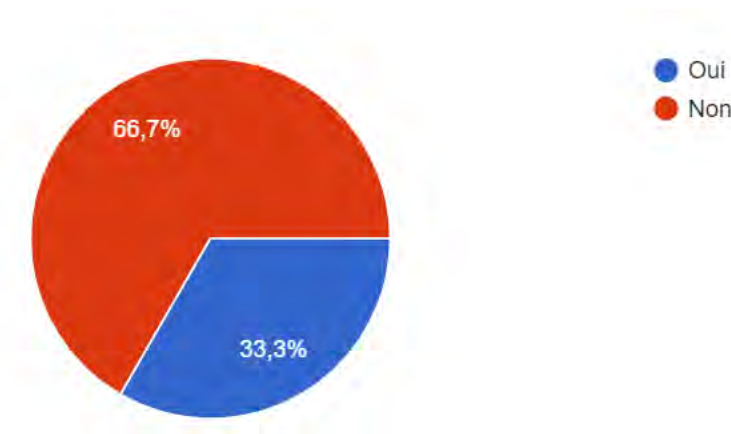


Figure 14. Programmation des apprentissages à l'oral en classe

Nous observerons dans la partie suivante, si la programmation apparaît comme une difficulté inhérente à l'enseignement de l'oral.

3.3.2. Des moyens numériques et des rôles joués par les élèves

Pour focaliser l'attention des élèves sur des contenus d'oral, les enseignants procèdent de différentes manières.

Ils proposent tout d'abord une forme de guidage de l'attention des élèves pour maintenir l'orientation vers un objectif et signalent ce qu'il est nécessaire de faire ou de dire pour réaliser la tâche (huit occurrences). Ils usent pour cela du langage dans ses dimensions pragmatiques et interactionnelles pour orienter ou commenter l'activité en cours, ce qui se rapproche de la notion d'étayage décrite par Bruner (1983). Ainsi, ils disent utiliser différentes fonctions du langage pour assurer cette gestion conjointe de l'activité : « rappeler l'objectif / recentrer les interventions / répéter / insister / demander des précisions / faire reformuler ».

Puis, ils accordent différents rôles aux élèves dans la gestion des interactions au sein de la classe (enseignant-élève ; élève-élève ; élève-groupe) dans les situations d'oral (huit occurrences). Les élèves sont locuteurs dans de nombreuses activités mais ils sont également collaborateurs dans le travail de groupe (neuf occurrences) ; ils sont parfois auditeurs lorsque l'écoute est prise en compte (trois occurrences) ;

d'autres sont modérateurs ou organisateurs du temps de parole dans les débats (une occurrence) ; enfin, les élèves sont évaluateurs dans les rétroactions sur les productions de leurs pairs (quatre occurrences) et observateurs ou « analystes » des productions orales de leurs pairs (cinq occurrences) comme le décrit PE H :

« Cette posture-là d'analyste ils s'observent entre eux et ils arrivent à avoir une attitude critique par rapport à leur propre exposé comme ils ont appris à analyser les conférences des experts ils commencent à avoir une attitude critique » PE H (12)

Cette dimension réflexive sur le langage s'appuie parfois sur des supports écrits (trois occurrences).

Enfin, les enseignants utilisent différents moyens qui relèvent du numérique dans l'objectif d'améliorer les compétences orales de leurs élèves. Il s'agit de :

- réaliser des captations audio ou vidéo avec leur téléphones portables (huit enseignants) ou avec des tablettes numériques mises à disposition par l'institution (deux occurrences) ;

- utiliser le Tableau Blanc Interactif de la classe (TBI) comme support de visionnage de vidéos (12 occurrences) ou comme support de présentations d'élèves lors d'exposés par exemple (trois occurrences) ;

- s'approprier l'Environnement Numérique de Travail (ENT) de l'école (trois occurrences) dont le cahier multimédia (une occurrence) permet le stockage d'informations relatives à une prise de parole ;

- initier les élèves aux applications de présentation telles que Genially® ou Power Point®.

3.3.3. Une évaluation encore complexe à mettre en œuvre

Quand on leur demande comment ils évaluent l'oral c'est avant tout une évaluation basée sur des observations dans le quotidien de la classe qui est majoritairement citée (huit occurrences) :

« non du moins j'évalue enfin c'est toujours de façon informelle chez des élèves qui sont plus à l'aise à l'oral mais je le vois je n'ai pas de grille je sais pas comment faire » PE M (45)

Certains (cinq occurrences) utilisent des outils d'observation (une grille d'items) ou de captation (vidéo et audio). D'autres évaluent au moyen d'activités (récitations et poésies) ; d'autres encore citent le LSU¹⁸¹. Mais il subsiste une réelle résistance à l'évaluation de l'oral pour six d'entre eux qui disent l'évaluer difficilement ou ne pas l'évaluer du tout.

Les enseignants décrivent des pratiques tournées vers les progrès des élèves. Ils sont attentifs aux inégalités scolaires en régulant par exemple des temps et des contenus de prises de parole. Ils mettent en place un cadre propice et développent des démarches en s'appuyant sur des moyens numériques. Ils prennent en compte la diversité des besoins de leurs élèves en leur accordant différents rôles qui encouragent la réflexivité. Cependant, il demeure des empêchements à la mise en œuvre de situations d'enseignement programmées et évaluées. Ces difficultés de mise en œuvre font l'objet de la partie suivante.

4. Quels freins inhérents à l'enseignement de l'oral ?

Nous repérons les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de l'enseignement de l'oral. Pour ce faire, nous traitons les données collectées à partir des questions avec échelle du questionnaire initial. À chaque choix de réponse sur l'échelle correspond une série de chiffres de 1- « Cela ne me pose jamais de difficulté » à 5- « Cela pose un empêchement majeur à l'enseignement de l'oral », à laquelle nous attribuons une valeur (de 0 à 4). Un score global est calculé pour l'ensemble des répondants correspondant à chacune des difficultés proposées. Les scores obtenus sont convertis en pourcentages. Nous étayons l'analyse de ces scores avec les commentaires des enseignants sur leurs réponses collectés lors des entretiens. En nous appuyant sur les questions professionnelles exposées précédemment, nous les interrogeons sur la temporalité (gestion du temps et de la programmation), sur la mise en œuvre d'un enseignement spécifique et l'accès à des

¹⁸¹ Livret Scolaire Unique : ce sont les livrets numériques de l'évaluation institutionnelle.

outils pour cela, sur la question des apprentissages des élèves (contenus d'enseignement et de prises de parole) et enfin, sur la question de l'évaluation.

Nous scindons l'analyse des données en deux parties : une partie, qui retient plus particulièrement notre intérêt, représentant les difficultés « majeures » pour enseigner l'oral selon les enseignants (score en pourcentage supérieur à 50%) ; une partie représentant les difficultés « mineures » (score en pourcentage inférieur à 50%).

4.1. Difficultés majeures pour enseigner l'oral

Sur onze propositions réalisées dans le questionnaire, sept sont considérées par les enseignants comme des difficultés majeures pour enseigner l'oral. Le graphique qui suit en présente les scores.

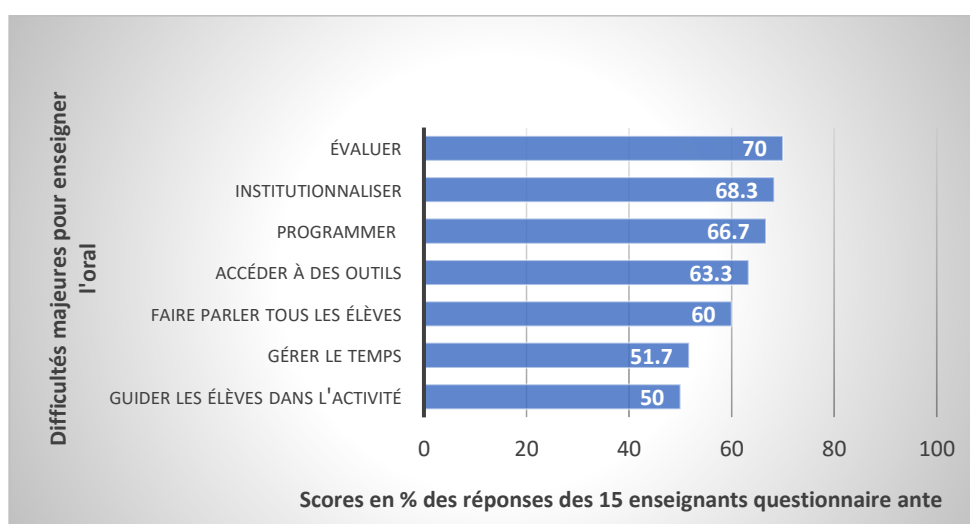


Figure 15. Les sept difficultés majeures pour enseigner l'oral

4.1.1. L'évaluation

L'évaluation pose un empêchement majeur à la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral. C'est la difficulté la plus citée par les enseignants dans le questionnaire (70%) et la plus commentée dans l'entretien. Ceci est lié à des raisons d'ordre empirique et théorique (Garcia-Debanc, 1999).

- Dans notre étude, trois obstacles d'ordre pratique s'imposent :

- le nombre d'élèves dans le groupe :

« parce que moi-même à la fin j'ai arrêté comme je le faisais à vingt-six ça ne fonctionnait pas techniquement observez les vingt-six élèves c'était compliqué oui ce serait plus intéressant en petits groupes mais comment faire avec les autres ? PE B (52) ;

- l'anticipation du choix de démarches ou d'outils d'évaluation ou de mesure dont sont démunis les enseignants :

« ça me semble encore plus difficile d'évaluer enregistrer c'est vrai et d'y revenir après++ j'ai pas trouvé vraiment de solutions » PE E (122) ;

- la nécessité de garder des traces de la prise d'informations sur les apprentissages des élèves :

« qu'est-ce qu'on garde comme trace non justement c'est ce que je me souviens de ce qui s'est fait [en classe] c'est vrai que c'est la difficulté de l'oral qu'est-ce qu'on garde et comment parce que l'oral par définition c'est l'oral quoi donc voilà c'est un peu cette difficulté-là » PE F (8)

• D'autre part, il est complexe de faire correspondre ce qui est réellement évalué en classe aux attendus du prescrit qui constituent la norme externe institutionnelle :

« alors c'est difficile de savoir si on revient sur les compétences des I.O. [Instructions Officielles] c'est difficile de dire que c'est complètement acquis surtout qu'ils n'ont pas du tout terminé c'est long c'est un processus + les compétences elles sont très générales et je trouve que c'est presque des compétences d'adultes qu'on demande dans les I.O. » PE I (36)

• D'un point de vue sociolinguistique, l'oral reste, pour les enseignants, marqué par les pratiques sociales de référence (Garcia-Debanç, 1999, p. 195) et lorsque les pratiques familiales sont éloignées des pratiques scolaires, ils sont réticents à évaluer par peur de stigmatiser des élèves qu'ils estiment en difficulté :

« parce que j'ai une certaine réticence à les mettre en œuvre quand même [...] parce que c'est peut-être lié au contexte où j'ai bossé très longtemps que le contexte de la REP [Réseau d'Education Prioritaire] où les capacités qu'avaient les élèves à s'exprimer à l'oral est fortement relié à quelque chose de qui allait au-delà du scolaire » PE G (65).

Se posent la question d'une objectivation des connaissances et des compétences orales au regard des variations existantes dans l'espace de la classe pour ne pas pénaliser des élèves :

« évaluer l'oral c'était encore plus difficile que dans d'autres matières encore plus qu'en mathématiques+++ c'était parfois mettre le doigt là où les gamins étaient clairement en difficulté mais pour des raisons qui n'avaient rien à voir avec eux donc forcément ça risquait de m'amener sur une évaluation qui serait plus négative que ce que j'aurais voulu » PE G (67)

• Enfin, l'oral est évidemment mal connu (Garcia-Debanc, 1999, p. 198) et les indicateurs de sa maîtrise ne sont pas encore clairement synthétisés. Mais on repère une difficulté supplémentaire qui est d'extraire et d'isoler des compétences à évaluer à l'oral dans une production qui forme un tout qu'on ne peut découper ; PE H illustre son propos en comparant l'évaluation de la production l'orale à celle de la production écrite :

« je trouve que par rapport à la production écrite par exemple on se dit bah là je vais travailler juste sur la segmentation des phrases donc l'objectif je vais refaire travailler à l'élève que la segmentation des phrases toutes les autres erreurs je vais les corriger mais comment je fais à l'oral+ je ne peux pas parler à sa place s'il parle pas assez fort↑ ou alors il faudrait que s'il ne parle pas assez fort je lui mette un micro mais bon c'est beaucoup plus un ensemble j'ai eu du mal à m'attacher juste à une ou deux compétences ça pour moi c'est difficile » PE H (42)

4.1.2. Institutionnaliser des savoirs mais lesquels ?

Des difficultés d'évaluer l'oral dérivent assez systématiquement dans les propos des enseignants les difficultés à institutionnaliser les savoirs (68,3%). L'institutionnalisation peut être envisagée et comprise de deux manières pour les enseignants (Cohen-Azria & Reuter, 2013) :

- un moment dans la classe où ils instaurent un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire ;

- un processus par lequel ils amènent les élèves à reconnaître les apprentissages réalisés.

Dans le premier cas, il s'agit de mettre en avant les savoirs à apprendre ; dans le second cas, c'est la légitimation collective des savoirs appris qui prime (Cohen-Azria & Reuter, 2013, p. 119).

Quelle que soit la conception des enseignants interrogés au sujet de l'institutionnalisation, on constate qu'elle se révèle être la plus grande difficulté avec l'évaluation (68,3%) : « Tout ce qui est institutionnalisation où évaluation c'est ce qui semble le plus difficile » (PE E). Cette difficulté est liée à l'absence de formalisation des savoirs pour un sous-domaine qui n'a pas d'existence propre et qui est dilué dans les autres disciplines :

« pour moi ça va toujours être lié aux autres disciplines d'où la difficulté de l'évaluer puisque ce n'est pas une discipline dans mon emploi du temps+ puisque ce n'est pas institutionnalisé en tant que tel pour moi c'est plutôt un outil et un support pour toutes les autres matières » PE P (90)

On peut mettre en avant la difficulté pour les enseignants à distinguer les savoirs et les savoir-faire spécifiques à l'oral qui relèvent du prescrit ou des apprentissages réalisés, des connaissances autres qui, pour l'oral, relève du « déjà là » ou du « allant de soi » (Chevallard, 1991) :

« On avait quand même des apprentissages comme ça qui se structurait au fil de l'année mais je ne dirais pas de manière très formalisée » PE H (16)

D'autre part, la forme que peut prendre une institutionnalisation est dépendante de la discipline ou du sous-domaine (Cohen-Azria & Reuter, 2013, pp. 120-121) : quels repères ont-ils du « type » d'institutionnalisation des savoirs en langage oral ? PE A le rapproche du sous-domaine de l'étude de la langue pour envisager des possibles :

« une trace+++ je ne sais pas ce qu'on peut faire + par exemple ben par exemple « pour repérer un verbe il faut » moi je n'ai pas « pour présenter un exposé il faut » voilà là je me dis que ce serait bien de construire ça avec eux » PE A (72)

quand PE E met en avant l'aspect volatil des apprentissages réalisés, spécificité de ce sous-domaine qui nécessite la fixation et la constitution de traces :

« *institutionnaliser en langage oral* oui parce que ben traces écrites trace++ ce qu'on a enregistré ce qu'on a filmé on peut le voir et on peut le questionner vraiment c'est toute la difficulté de l'oral c'est qu'il est éphémère aussi donc il faut vraiment+ le poser++ » PE O (89)

Enfin, plus prosaïquement, ils s'interrogent sur les savoirs et les savoir-faire qu'il y a effectivement à apprendre à l'oral :

« [...] comme j'ai l'impression que l'oral c'est quelque chose qui est assez vague on a++ enfin du moins moi j'ai du mal à mettre en place des critères de réussite et des critères d'évaluation qui soient compréhensibles par tous et qui s'appliquent vraiment à ce qu'on est en train de faire parce qu'il y a tellement d'oraux différents au final que++ il faut+++ on peut pas avoir les mêmes critères de réussite pour chaque genre oral et du coup c'est ce qui me semble le plus difficile » PE E (122)

4.1.3. Programmer : « ça me semble lunaire¹⁸² » !

La programmation de l'oral reste une difficulté majeure (66,7%) parce qu'il s'agit avant tout de réserver une plage horaire dans l'emploi du temps de la classe pour ce sous-domaine qui a peu de poids si on le compare au temps réservé à l'étude de la langue par exemple :

« les programmer à la limite oui j'aimerais mais je n'ai pas toujours le temps de le mettre en place c'est marqué mais bon » PE N (84)

Le second obstacle repéré est de prendre conscience de choix des contenus d'enseignement et des variables didactiques :

« programmer les enseignements pour moi c'est très très compliqué + ça pose problème parce que ça rejoint un petit peu choisir des contenus d'enseignement parce que non seulement j'ai du mal à choisir les contenus mais alors les programmer avec une cohérence voilà » PE D (54)

Enfin, programmer relève pour les enseignants, de la problématique plus globale déjà évoquée d'établir une chronologie des enseignements tout en prenant en compte la progression des apprentissages des élèves :

« je ne vois pas par quel bout le prendre et comment l'organiser +++ est-ce qu'il y a des priorités plus que d'autres dans les compétences attendues [...] pour l'oral est-ce que finalement on prend chaque compétence et il n'y a pas de priorités ? ou alors on essaie d'avoir un suivi de la période 1 à la période 5 avec une articulation logique ? » PE J (70)

4.1.4. Accéder à des outils

Sept enseignants commentent dans l'entretien la difficulté d'accès à des outils, variable largement signalée dans le questionnaire (63,3%). Ils évoquent le manque de moyen pour programmer, faire progresser les élèves, enseigner et évaluer l'oral. C'est une préoccupation majeure que l'on retrouve dans les besoins de formation des enseignants du primaire (Sénéchal, 2022, p. 11-12). L'enseignant PE I résume ces besoins :

« on n'a aucun outil vraiment en classe pour nous aider à mettre en route une progression à savoir comment amener les enfants à acquérir les compétences voilà on tourne un peu autour du pot mais on n'enseigne pas comme on enseignerait la lecture ou comme on enseigne la production d'écrits et puis des vrais objectifs d'enseignement des objectifs qui sont précis qui sont concrets et qui permet de savoir où on va » PE I (6)

¹⁸² Dixit PE E.

4.1.5. Faire parler tous les élèves

La complexité de faire parler tous les élèves (60%) se situe à plusieurs niveaux dans les déclarations des enseignants. Outre le manque de temps et d'outils (l'exemple d'une grille de prises de parole est cité), ils sont confrontés aux modalités pratiques déjà relevées pour l'évaluation : la mise en œuvre de dispositifs spécifiques et la gestion des prises de parole individuelles de chaque élève dans un groupe classe dont l'effectif tourne autour de 25 élèves :

« je sèche un peu je n'ai pas trop de coin et un seul adulte pour faire lire vingt-quatre élèves par petits groupes j'adorerais mais voilà ça ne fonctionne pas » PE C (41)

Faire parler tous les élèves les renvoie par surcroît à des problématiques spécifiques : il existe de « petits parleurs » trop timides qui ne veulent ou ne peuvent pas s'exprimer par manque de confiance alors que les « gros parleurs » envahissent les espaces de parole et il est délicat de les contenir :

« c'est toujours compliqué qu'ils parlent tous que chacun ait la parole c'est pas parce qu'on ne leur donne qu'ils la prennent [...] il y en a qui la prennent plus que d'autres et c'est ça la difficulté++ c'est amener les élèves qui ne la prennent pas à la prendre sans tu vois les opprimer parce que s'ils ne la prennent pas c'est que peut-être ils sont dans une posture délicate et c'est ça que je trouve un peu compliqué parce que ces enfants ont quand même quelque chose à dire mais tu les entends jamais » PE L (44)

Cette problématique nous renvoie à la difficulté de guider les élèves dans l'activité.

4.1.6. Guider les élèves dans l'activité

Pour les enseignants interrogés, les entraves au bon déroulement d'une situation d'oral en classe reposent sur la gestion des différentes interventions des élèves : quelles interventions de l'enseignant sont efficaces pour faire avancer les apprentissages ? Guider les élèves relève de la posture et des gestes professionnels¹⁸³

¹⁸³Nous présumons que pour enseigner l'oral, il s'agit plutôt de gestes professionnels langagiers didactiques (Coulange *et al.*, 2018).

(Bucheton & Soulé, 2009). Pour l'oral, il s'agit de « laisser parler » tout en posant un cadre dans un volume sonore acceptable¹⁸⁴ :

« bon après c'est un peu plus compliqué de guider les élèves car le volume sonore est plus important et quand il faut guider les élèves et qu'ils ne vous entendent pas c'est un peu plus difficile il faut vraiment que les règles soient claires et que quand l'enseignant demande qu'on s'arrête on s'arrête » PE D (50)

« ces élèves-là ont besoin de se poser à des moments car parler ils savent parler mais après ça part dans tous les sens++ l'idée c'est de trouver des barrières des justes milieux des limites » PE N (36)

4.1.7. Gérer le temps : « l'oral malheureusement est un petit peu le parent pauvre !¹⁸⁵ »

Enfin, la gestion du temps est un empêchement majeur à la mise en œuvre des situations d'oral (51,7%) en raison finalement, de tous les problèmes qui viennent d'être évoqués. Les enseignants font face en « délocalisant » de la classe à la maison ou sur un temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires¹⁸⁶ (APC), des tâches d'oral telles que la préparation d'une lecture oralisée, la constitution d'un support écrit pour un exposé. Enfin, la plage horaire allouée à l'oral (quand elle existe) est souvent évincée quand le temps vient à manquer, au profit d'une autre discipline :

« pour nous enseignants c'est très compliqué de gérer notre temps c'est à dire que si mon créneau de Langage oral il est après un créneau de maths et que j'ai pas fini ma séance de maths malheureusement eh bien je vais remettre cet enseignement à plus tard et je vais préférer terminer ma séance de maths parce que malheureusement j'ai pas su gérer mon temps donc ça peut être une des difficultés » PE D (38)

« En fait je fais Français Maths le matin et en fin de matinée Oral mais pour l'instant c'est passé un petit peu à la trappe sur les deux premières semaines de rentrée » PE E (60)

¹⁸⁴Nous considérons qu'il demeure peut-être une ambiguïté dans les réponses des enseignants relatives au guidage des activités d'oral et à la gestion des prises de parole qui est une des difficultés mineures repérée.

¹⁸⁵Dixit PE N.

¹⁸⁶« Les activités pédagogiques complémentaires (APC) ne relèvent pas du temps d'enseignement obligatoire pour les élèves. Elles s'ajoutent aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement dues à tous. Elles permettent d'apporter aux élèves un accompagnement différencié, adapté à leurs besoins, pour susciter ou renforcer le plaisir d'apprendre ». <https://www.education.gouv.fr/les-dispositifs-d-accompagnement-pour-les-ecoliers-8639>

Nous avons porté une attention toute particulière aux sept obstacles majeurs à l'enseignement de l'oral pour les enseignants de notre échantillon. Nous proposons de présenter - brièvement puisqu'elles sont peu évoquées et commentées dans les entretiens- les difficultés moins prédominantes pour cet enseignement.

4.2. Difficultés mineures pour enseigner l'oral

Quatre propositions sont estimées comme difficultés mineures (score inférieur à 50%). Le graphique qui suit en présente les scores pour les quinze enseignants.

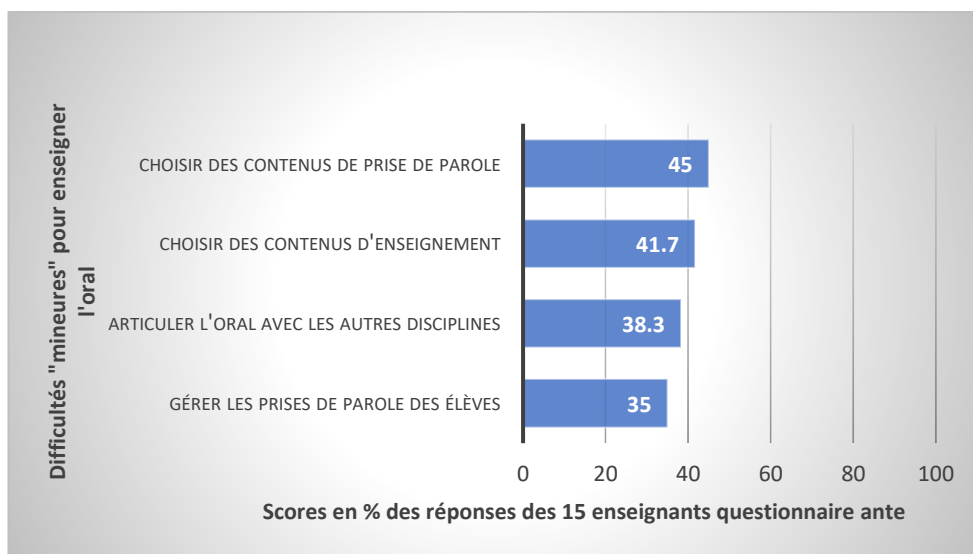


Figure 16. Les quatre difficultés mineures pour enseigner l'oral

Le choix des contenus de prises de parole et des contenus d'enseignement qui relèvent de l'oral semblent poser moins de problèmes aux enseignants. Seul PE O évoque son embarras face aux usages seconds du langage en différenciant le « parler sur » propre à l'école du « parler de » expérientiel (Bautier, 2016). Quant à articuler l'oral avec la discipline, l'inconvénient vient du choix entre enseigner l'oral au sein d'une discipline ou enseigner une discipline au moyen de l'oral :

« articuler l'oral avec d'autres disciplines c'est compliqué parce que comme l'oral intervient dans toutes les disciplines après ++ soit on travaille la discipline soit on travaille l'oral mais du coup d'articuler les deux ensembles c'est ça qui est compliqué ce qui pose problème c'est vraiment mettre l'oral au service de la discipline++ non en fait mettre la discipline au service de l'oral » PE D (54)

C'est la gestion de l'oral en réception (l'écoute des autres) plus qu'en production qui est évoquée comme un ennui.

Pour conclure sur ces pratiques déclarées, nous dirons que les freins majeurs à l'enseignement de l'oral relèvent de la mise en œuvre de cet enseignement. En effet, d'un point de vue didactique, l'enseignement recouvre les activités déployées par les enseignants afin qu'au travers de « situations formelles », des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques (Cohen-Azria & Reuter, 2013, p. 91). Ces situations formelles, dédiées à l'apprentissages sont mises en place explicitement à cette fin. Seulement, l'organisation de ces situations qui intègrent la programmation, le guidage, la gestion du temps, l'institutionnalisation et l'évaluation, est peu accessible aux enseignants qui dénoncent le manque cruel d'outils utiles à ces visées. *A contrario*, ils disent éprouver moins de difficultés à cerner des contenus à l'oral (savoirs, savoir-faire, compétences...) pour lesquels ils possèdent beaucoup de références (pragmatiques, linguistiques, discursives...). Il s'agit plus précisément de mettre en relation ces contenus¹⁸⁷ avec les élèves afin que ceux-ci s'en emparent par le biais de leur action. Ces difficultés majeures sont-elles au cœur de leurs préoccupations lorsqu'ils répondent à cette étude ? C'est ce que nous observons dans la dernière partie de ce chapitre.

5. Quels apports (formatif / de développement professionnel) attendent-ils de cette étude ?

5.1. Les attendus concernant l'enseignement de l'oral

Les enseignants ont répondu à la proposition de recherche principalement dans l'attente d'accéder à des outils¹⁸⁸ pour enseigner l'oral (29 occurrences). Ces résultats confirment les conclusions de l'enquête de Sénéchal (2022) sur les besoins de

¹⁸⁷ Qu'il conviendra nécessairement de trier, de choisir en fonction d'objectifs d'apprentissages.

¹⁸⁸ Différents termes sont utilisés : « Outil – guide – méthodes – aides – idées – idées d'activités – pistes ».

formation des onze enseignantes du primaire québécois concernant l'oral. Ces outils doivent avant tout permettre de résoudre les questions d'enseignement (16 occurrences), d'évaluation (15 occurrences), de progression des apprentissages des élèves (11 occurrences), de programmation des enseignements (10 occurrences). Dans une moindre mesure, on repère des besoins de formation qui sous-entendent une forme d'accompagnement plus que du « clé en main » (Sénéchal, 2022, p. 12). Des enseignants évoquent la nécessité de comprendre les différences entre les moments d'oral qui coexistent dans leur classe (quatre occurrences) : « beaucoup d'oraux, beaucoup de paroles dans ma classe » / « j'avais l'impression de l'enseigner mais en fait je le faisais pratiquer » / « travail de l'oral sans vraies séances ». Certains ont besoin de réponses pour organiser le temps de ces apprentissages (trois occurrences) : « on a peu de temps pour le faire » / « on manque cruellement de temps » / « on ne donne pas forcément le temps ». Il s'agit pour deux d'entre eux de répondre à la demande institutionnelle et enfin, pour un PEMF¹⁸⁹, « d'avoir des billes » pour la formation initiale des enseignants.

5.2. Les attendus concernant l'apport formatif

Dans l'entretien, nous questionnons leurs attentes de la participation à la recherche. Nous repérons cinq catégories. Leur objectif est majoritairement d'accéder à un nouveau niveau de compétence ou acquérir de nouvelles compétences (19 occurrences). Ils désirent en effet « améliorer/requestionner/redonner de l'intérêt » à leur pratique tout en « améliorant leurs connaissances et compétences », en s'acculturant et en se formant à cet enseignement spécifique. Ils se sont également inscrits dans une logique de réflexion sur l'action ou dans une logique de traduction culturelle par rapport à l'action si l'on se réfère aux six voies de professionnalisation proposées par Wittorski (Wittorski, 2007). Devenir un acteur réflexif apparaît en effet sous différentes formes dans 12 occurrences¹⁹⁰. Pour six d'entre eux, il s'agit aussi de

¹⁸⁹ Professeur des École Maître Formateur

¹⁹⁰ « Réfléchi(e) – réflexion – réfléchir – réflexif – avoir des instants donnés pour s'y pencher dessus – j'ai envie de tout essayer de tout faire – ma réflexion personnelle »

progresser avec l'accompagnement du chercheur (Sénéchal, 2022) et avec la possibilité de travailler en collectif :

« échanges avec des collègues / travailler avec des genres extérieurs à mon école / échanger avec des personnes extérieures / aussi parce qu'on est plusieurs / on pourra échanger sur nos pratiques, nos résultats »

Des enseignants participent également pour leur intérêt porté sur la recherche et dans une logique de valorisation de leur carrière (quatre occurrences) :

« c'est un enjeu très fort pour moi / pour participer à une recherche, pour aider à chercher / pour passer des diplômes pour cette partie-là des apprentissages »

Enfin certains s'imposent ainsi un cadre de travail (trois occurrences) :

« je bidouille mais je sens que ce n'est pas efficace / Besoin d'être cadrée quitte à me l'approprier plus tard / Tu seras obligé de le faire »

Nous avons abouti dans ce chapitre à une meilleure connaissance des pratiques déclarées qui ont trait à l'oral, des quinze enseignants impliqués dans la recherche SEMO. Pour cela, nous avons tout d'abord récolté des informations précieuses sur les caractéristiques des activités mises en place dans les classes.

Elles relèvent d'une longue tradition scolaire où la poésie, la récitation et la lecture à voix haute tiennent encore une place prépondérante. Elles sont suffisamment populaires pour être ritualisées et évaluées. Ces conclusions font échos aux résultats des études sur les pratiques déclarées que nous tenons pour références (De Pietro & Wirthner, 1998 ; Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2022). On peut aisément admettre que ces formes scolaires (Vincent, 1980) ainsi que d'autres activités spécifiquement liées à l'étude de la langue et à l'enseignement spécifique du sous-domaine langage oral, prennent place en français, discipline la plus largement citée. Nous avons noté également qu'une large place était consacrée au genre du débat dans différentes disciplines et notamment en EMC (Enseignement Moral et Civique). Ce fort ancrage disciplinaire inclut surtout des situations où il est question d'apprendre à échanger (Grandaty & Dupont, 2010) et des situations d'oral pour réguler la vie de la classe tels que les conseils d'élèves.

Nous avons ensuite cerné les conceptions et représentations de l'oral des enseignants ainsi que leurs connaissances des textes officiels dans ce sous-domaine.

Les différentes désignations des activités d'oral dans l'emploi du temps laissent entrevoir une pléthore d'appellations pour qualifier les situations d'oral qui coexistent en classe : activités, disciplines, savoir-faire... Elles traduisent un enchevêtrement des dimensions de l'oral, des situations d'oral dans la classe ou des objets d'enseignement, que l'on retrouve dans leur interprétation du prescrit. Le grain plus fin de l'analyse a montré que la plupart de ces situations sont propices à la communication dans la classe ou à l'évaluation de connaissances dans d'autres sous-domaines ou disciplines mais rarement à des situations d'enseignement de l'oral.

Par ailleurs, les enseignants ont conscience des différentes dimensions de l'oral (Plane, 2019) et de l'importance de son enseignement pour lutter contre les inégalités scolaires (Bautier & Rayou, 2017 ; Lahire, 1993, 2000). Les désintriquer reste complexe car elles sont constamment mêlées. Cependant, nous voyons tout de même apparaître des catégories émergentes par rapport aux résultats des recherches de références. En effet, les déclarations des enseignants de l'échantillon portent à notre connaissance une prise de conscience du continent oral (Dupont & Grandaty, 2018). Ils verbalisent la difficulté qu'ils éprouvent et les besoins indispensables à cette clarification. Ils sont conscients également de la nécessité d'enseigner l'oral et cela implique quelques nouveautés dans leurs pratiques.

D'un point de vue des stratégies de mise en œuvre d'un enseignement, nous avons repéré l'importance de poser un cadre favorisant un climat propice aux prises de parole de des élèves. Leurs pratiques sont tournées vers un accompagnement des progrès des élèves en leur accordant différents rôles dans la classe et en prenant en compte leurs besoins spécifiques. Pour cela, ils utilisent différents moyens dont les outils numériques. L'enregistrement audio ou vidéo par le biais des téléphones portables notamment, est devenu usuel et permet de sauvegarder des traces des productions orales.

Ces constats émergents n'évident pas une tension entre la prise en compte des dimensions sociales et affectives de l'oral chez leurs élèves et le pointage de contenus à évaluer essentiellement linguistiques dans le cadre d'activités d'oral traditionnelles.

Nous avons également identifié les difficultés majeures à la mise en œuvre de situations d'oral en classe.

Un obstacle substantiel reste la formalisation des savoirs dans un sous-domaine quasi inexistant des programmations des enseignements. Comment isoler des contenus d'enseignement dans un sous-domaine où les savoirs et savoir-faire sont incorporés et relèvent parfois d'un « déjà là » ou d'un « allant de soi » (Chevallard, 1991) ? Cela impacte directement la mise en œuvre d'une programmation, d'une institutionnalisation et, dans une grande mesure, d'une évaluation des connaissances et des compétences des élèves (Garcia-Debanç, 1999). Ces obstacles sont didactiques (progression, élémentarisation), pratiques (nombre d'élèves, temporalité, traces, outils), institutionnels (demande du prescrit, norme externe à la classe), sociologiques (stigmatisation, variation).

Circonscrire les difficultés des enseignants à mettre en œuvre cet enseignement nous a conduit assez naturellement à relever leurs attentes et leurs besoins justifiant leur participation au projet SEMO.

Ils cherchent principalement à accéder à des outils pour résoudre des questions d'enseignement, d'évaluation, de progression des apprentissages des élèves, de programmation des enseignements. Ils expriment également le besoin de formation qui sous-entend une forme d'accompagnement plus que du « clé en main » (Sénéchal, 2022). En cela, ils désirent accéder à un nouveau niveau de compétence ou acquérir de nouvelles compétences et améliorer leur pratique dans ce sous-domaine. La participation à un collectif d'enseignants et de chercheurs est un atout majeur dans cette expérimentation.

Cet état des lieux des pratiques déclarées des enseignants qui participent à la recherche SEMO est une base fondamentale dans notre travail de recherche pour cinq raisons.

Premièrement, il constitue le jalon initial de l'étude du processus d'implémentation de la proposition didactique.

Deuxièmement, il confirme notre choix de cadre conceptuel : visibilité d'un enseignement spécifique avec une entrée par le genre scolaire disciplinaire ; *design* de l'outil pour développer toutes les virtualités d'incarnation des genres ; réponses aux questions professionnelles par la conception d'un dispositif.

Troisièmement, Il met à jour des questions d'opérationnalité qu'il s'agira de prendre en compte au cours des ajustements successifs : fréquence et types d'activités des pratiques « ordinaires », genres et disciplines scolaires choisis, ressources du dispositif.

Quatrièmement, il participe à la première étape de la réflexion des enseignants sur leur action (Wittorski, 2007).

Dernièrement, il constitue le premier échange du dialogue engagé entre chercheurs et enseignants, les deux catégories d'acteurs participant au développement des savoirs didactiques. Le chapitre suivant fait état de la poursuite de ce dialogue pour tester la viabilité de la proposition didactique.

Chapitre 2

Viabilité de la proposition didactique du point de vue des enseignants

Dans ce chapitre, nous analysons la viabilité de l'outil *designé* et du dispositif dans lequel il est mis en scène, en nous référant aux retours des enseignants tout au long de l'année de recherche. Précisons pour commencer que les conditions de contexte d'implémentation n'ont pas permis d'envisager les quatre mises en œuvre prévues des séquences. Les nombreuses fermetures de classes en raison du protocole sanitaire en vigueur à ce moment-là et les absences récurrentes d'élèves pour cause de COVID-19 ont considérablement diminué le temps d'enseignement durant cette année scolaire 2020-2021. En conséquence, les enseignants ont pu tester la SEMO 1 en EMC portant le genre de la lecture à d'autres, la SEMO 2 en histoire portant le genre de l'exposé et la SEMO 3 en EPS portant le genre de l'interview. La dernière SEMO en littérature portant le genre du débat n'aura donc pas été testée au cours de l'année de recherche.

Après un court rappel méthodologique, nous examinons dans un premier temps les retours des enseignants sur la mise en œuvre de chacune des trois séquences, puis nous analysons dans un second temps, le processus d'appropriation de la programmation des trois séquences au fil de l'année scolaire. Cet examen minutieux s'effectue dans un cadre de validation de dispositifs didactiques au moyen de cinq critères de validité (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019) pour lesquels nous avons dégagé vingt-cinq indicateurs en nous appuyant sur un modèle ergonomique (Renaud, 2020). Pour mémoire, nous rappelons dans le tableau qui suit les indicateurs dégagés par critère en mentionnant leur codage (exemples : F1 pour indicateur 1 de Faisabilité, P2 pour indicateur 2 de Pertinence ...)¹⁹¹.

¹⁹¹ Ce tableau est disponible également en annexe 22.

Critères	Codes indicateurs	Indicateurs
• Faisabilité	F1	Flexibilité et ajustement des étapes du dispositif
	F2	Charge de travail pour préparer / mettre en œuvre les étapes du dispositif
	F3	Confort d'utilisation du carnet de bord
	F4	Faisabilité de la programmation sur l'année scolaire
• Pertinence	P1	Pertinence de la temporalité : nombre de séances par étape - comparaison séquence(s) précédente(s) - étape la plus chronophage
	P2	Pertinence des tâches/activités proposées aux élèves dans le dispositif
	P3	Pertinence des supports des contenus disciplinaires
	P4	Pertinence du carnet de bord comme trace des apprentissages
	P5	Pertinence pour renseigner les évaluations du prescrit
	P6	Apports de l'outil <i>designé</i> et du dispositif par comparaison avec les autres outils disponibles
• Cohérence	C1	Cohérence de l'articulation des étapes du dispositif
	C2	Cohérence entre les objectifs visés, les compétences à évaluer et le dispositif mis en place
	C3	Cohérence entre le genre et le domaine disciplinaire
	C4	Cohérence de la progression des apprentissages
	C5	Cohérence de la programmation des genres
• Gains chez les élèves (déclaratif des enseignants)	G1	Constat de l'amélioration de la production orale entre deux étapes de la séquence
	G2	Constat d'une visibilité d'apprentissages à l'oral
	G3	Constat de l'engagement des élèves dans les tâches coopératives
	G4	Constat de capitalisation des connaissances et des compétences
	G5	Constat d'autonomisation dans l'utilisation de l'outil <i>designé</i>
	G6	Constat de l'utilisation du carnet de bord comme un outil
• Légitimité	L1	Possibilité de programmer des séquences d'enseignement explicite de l'oral compatibles avec les prescriptions
	L2	Légitimité d'évaluer l'oral
	L3	Objectivation et élémentarisation des contenus d'enseignement de l'oral
	L4	Clarification des représentations par rapport aux autres oraux ou aux autres fonctions de l'oral

Tableau 17. Codage des indicateurs par critères de la viabilité du projet SEMO. Source : auteure

1. Rappels du cadre méthodologique

Pour investiguer la mise en œuvre de chaque SEMO, nous réalisons une analyse par étape, en suivant la chronologie de la recherche, soit le traitement des données pour SEMO 1, puis pour SEMO 2, ensuite pour SEMO 3, et enfin pour l'évolution dans la programmation des trois SEMO.

Nous nous appuyons originairement sur les questionnaires itératifs¹⁹². Nous rappelons que ces questionnaires sont proposés en ligne aux enseignants après chaque implémentation. Il leur est demandé de les renseigner avant les réunions de recherche collective, toujours dans une approche réflexive.

Ces enquêtes sont conçues sur un même modèle : quatre blocs de questions reprennent des indicateurs des cinq critères d'analyse :

- mise en œuvre de SEMO (critère de faisabilité) ;
- pertinence et cohérence de SEMO pour l'enseignement (critères de pertinence et cohérence) ;
- apports de SEMO pour les élèves (critère de gains pour les élèves) ;
- apports professionnels (critère de légitimité).

Nous traitons les données induites collectées premièrement à partir des questions à échelle. À chaque choix de réponse sur l'échelle correspond une série de chiffres de 1- « Je trouve cela non faisable / non pertinent ... » à 5- « Cela est tout à fait faisable / pertinent... », à laquelle nous attribuons une valeur (de 0 à 4). Un score global est calculé pour l'ensemble des répondants correspondant aux indicateurs de chaque critère. Un pourcentage global des scores obtenus aux indicateurs est calculé par critère¹⁹³. Cela nous permet d'obtenir une tendance générale du degré d'accord

¹⁹² Voir les questionnaires concernant la SEMO 1, la SEMO 2 et la SEMO 3 respectivement en annexes 13, 14 et 15.

¹⁹³ Tous les indicateurs ne sont pas représentés dans ce score global car certains relèvent d'une analyse qualitative des questions ouvertes du questionnaire et des entretiens de fin d'étude, notamment pour le critère de cohérence qui est plus global.

des enseignants sur le caractère enseignable des contenus et sur la possibilité d'engendrer des gains pour les élèves et ce, pour chacune des séquences mises en œuvre.

Deuxièmement, des questions ouvertes permettent de recueillir les commentaires des enseignants. Ils sont complétés par l'écoute et l'examen minutieux de leurs interventions dans les enregistrements capturés lors des réunions de recherche collective. L'intégration des remarques qui font consensus permet de s'entendre sur des opérations d'ajustement du dispositif dans le processus en cours et sur des conclusions sur son opérationnalité.

Dans l'objectif d'avoir une vision globale du processus, à savoir la manière dont les enseignants acceptent et se saisissent de la proposition didactique dans son ensemble, nous prenons en compte leurs éclaircissements lors des entretiens de fin de recherche. Le guide d'entretien est également conçu au regard des indicateurs élaborés (voir annexe 11).

Enfin, nous tirons également parti du Padlet qui, au fil des semaines de test des séquences, permet d'apprécier les remarques des enseignants qui partagent et donnent à voir au groupe les pratiques concrètes de classe.

Le travail méthodologique consiste alors à trier et à inventorier ce recueil de données majoritairement qualitatives très dense, en fonction des indicateurs posés pour chaque critère. Nous retenons surtout les remarques qui font consensus. Ainsi, nous mesurons les faiblesses et les forces de notre proposition didactique pour chacun des critères de test de viabilité pour enfin conclure sur sa robustesse globale, du point de vue des enseignants.

2. Analyse de la viabilité de la SEMO 1 : lecture à d'autres en EMC

La mise en place de cette séquence est capitale car il s'agit pour les enseignants de s'emparer pour la première fois du dispositif. Après un temps d'appropriation, ils présentent le sous-domaine disciplinaire « Langage oral » (pour certains, il s'agit de la première fois) et indiquent à leurs élèves qu'ils feront des apprentissages dans ce

domaine. Ils expliquent que des traces de ces apprentissages resteront sous forme de documents vidéo de leurs productions orales mais également sous forme de traces écrites pour construire des connaissances sur l'oral. Avant d'éprouver la première étape du dispositif, ils organisent un temps pour présenter un nouveau support¹⁹⁴, le carnet de bord en langage oral, dans lequel seront mentionnées toutes les réflexions sur le travail réalisé. La mise en œuvre de la séquence se situe entre octobre et décembre 2020, tous les enseignants l'ont réalisée dans leur classe.

2.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 1

Les élèves doivent développer des connaissances sur le genre de la lecture à d'autres en repérant ce qui la distingue d'une lecture à voix haute, notamment par ses enjeux pragmatiques (Dolz & Schneuwly, 1998). Ils sont amenés à développer des compétences qui relèvent d'un oral public. Ils réalisent pour cela la lecture de textes en EMC qui abordent des questions traitées dans la discipline : le racisme ou la discrimination ; l'exclusion ; les droits des enfants ; la scolarisation des filles ; l'égalité fille/garçon ; l'environnement. Il s'agit de textes écrits et/ou prononcés lors d'un discours, par des personnes qui sont des figures emblématiques de la question traitée¹⁹⁵ et de la discipline EMC. Les opérations langagières sont au service d'une problématique : comment la lecture du texte peut-elle informer, faire réfléchir et convaincre un auditoire sur une question importante de notre société ? Cette problématique concernant au sens large le respect d'autrui, est centrale dans le prescrit de la discipline tant du point de vue des objets d'enseignement (le respect des autres dans leur diversité) que du point de vue des connaissances et compétences associées (identifier et exprimer les émotions et les sentiments ; partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations d'enseignement)¹⁹⁶. Le contrat didactique vise des compétences spécifiques à la mise

¹⁹⁴ Aucun enseignant n'avait proposé à leurs élèves un cahier en langage oral avant l'étude.

¹⁹⁵ Il s'agit d'une version plus courte des textes prononcés par Martin Luther King ; Nelson Mandela ; Richard Ferrand ; Malala Yousafzai ; Greta Thunberg.

¹⁹⁶ Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018.

en voix de textes telles que les dimensions paraverbales et non verbales. Enfin, les élèves sont amenés dans le cadre du dispositif à développer une posture réflexive.

Les enjeux et contenus d'enseignement de la séquence étant posés, nous observons les modalités de son exécution.

2.2. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour SEMO 1

À la suite de l'analyse quantitative des questions à échelle, une tendance générale du degré d'accord des enseignants se dessine. Le diagramme qui suit matérialise ces premières informations.

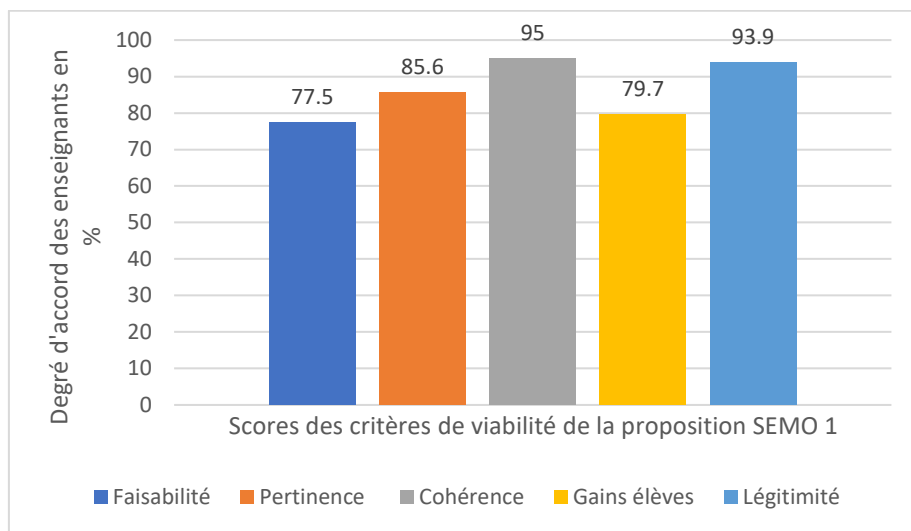


Figure 17. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour SEMO 1

La séquence apparaît de prime abord tout à fait cohérente dans son ensemble et légitime. Des éléments de pertinence semblent être pointés par les enseignants. Les gains chez les élèves sont encore peu discernables alors que la faisabilité est le critère le moins positif. Affinons le grain de l'analyse de cette première tendance à l'aide notamment des réponses aux questions ouvertes du questionnaire (annexe 23).

2.3. De la captation des productions en îlots à l'organisation des ateliers de régulation

Si, d'un point de vue général, la charge de travail pour préparer et mettre en œuvre les étapes du dispositif a été plutôt raisonnable (76,7% pour l'indicateur F2),

dix enseignants sur quinze n'ont pas hésité à modifier des éléments dans la séquence (F1). Ces remaniements concernent exclusivement le dispositif et ses ressources. Comme le montre le diagramme suivant, c'est majoritairement l'étape 3¹⁹⁷ et, dans une moindre mesure, l'étape 2, que les enseignants modifient. La pierre d'achoppement pour l'étape 3 concerne des aspects organisationnels ; pour l'étape 2, il s'agit de difficultés techniques.

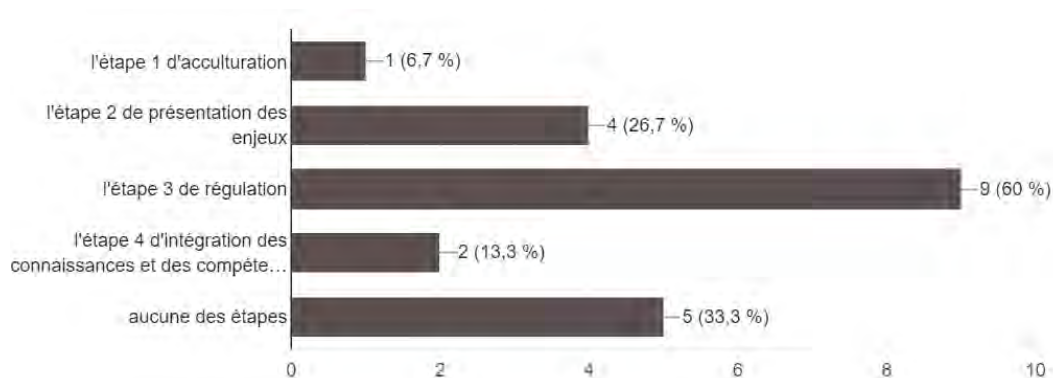


Figure 18. Remaniements des étapes du dispositif dans SEMO 1

Nous rappelons que durant l'étape 2 de présentation des enjeux, les élèves expérimentent une première production orale devant des observateurs dans un îlot de travail. L'enseignant filme des productions qui deviendront des ressources collectives lors de l'étape 3. Cette troisième étape de régulation permet aux élèves d'observer le film de leur production et à l'enseignant d'organiser des ateliers de régulation pour dégager des pistes d'amélioration.

Les enseignants s'accordent à dire (questionnaire et réunion) qu'il est techniquement complexe de filmer les productions dans chaque îlot de travail parce que cela occasionne du bruit (îlots dans une même salle de classe, salle avec une grande résonance, productions orales simultanées) et parce que l'enregistrement sur un téléphone portable ne donne pas des productions tout à fait exploitables pour l'étape 3 (problème de son). Certains enseignants ajustent cette étape soit en filmant

¹⁹⁷ Pour mémoire, le lecteur pourra se reporter à la description des quatre étapes du dispositif en annexe 24.

une seule production dans un seul groupe, soit en organisant la production filmée devant la classe entière.

Concernant l'étape 3, c'est l'organisation des ateliers qui est pointée. Les pistes d'amélioration issues des vidéos parfois inexploitable, nécessitent plusieurs temps de régulation. En effet, les ateliers sont jugés longs à mettre en place, plutôt sonores et il est difficile de circonscrire les besoins des élèves pour proposer les activités adéquates. Les enseignants adaptent et proposent plusieurs temps de « re-préparation » sur des moments décrochés de la classe, les APC¹⁹⁸ ; ils ne mettent pas en place des ateliers tournants mais proposent toutes les activités à tous les élèves sur plusieurs temps sans cibler de besoins spécifiques. Cela a souvent pour conséquence la suppression du bilan réflexif intermédiaire (bilan 2) dans le carnet de bord.

À ce propos, l'initiation au carnet de bord (F3) semble positive (78,3% jugent son usage confortable). Cet outil permet aux élèves « de se questionner » et d'avoir un regard critique. La suppression du bilan 3 est évoquée mais ne fait pas forcément consensus.

2.4. La pertinence de SEMO 1

D'un point de vue de la temporalité (P1), cinq enseignants ont réalisé la séquence en la découpant en cinq ou six séances ; sept enseignants en sept ou huit séances ; les trois derniers, en plus de huit séances. On retrouve les étapes 2 et 3 comme étant les plus chronophages, ce qui correspond aux nombreux ajustements précédemment décrits. Les enseignants sont en accord sur une durée acceptable de la séquence.

Les tâches proposées dans le dispositif sont plutôt très pertinentes (91,7%), l'usage du carnet de bord également (90%) alors que l'appréciation des enseignants est plus mitigée en ce qui concerne les supports des contenus disciplinaires (75%).

¹⁹⁸ Activités Pédagogiques Complémentaires

2.4.1. Le visionnage de pratiques expertes au cœur du dispositif

Durant l'étape 1, les enseignants valorisent le visionnage et l'observation outillée de « pratiques expertes » pour dégager les connaissances sur le genre et les compétences à développer (P2) : cette tâche est selon eux, « au cœur du contrat didactique¹⁹⁹ » à poser. Dans SEMO 1, il s'agit de vidéos d'un concours national de lecture à voix haute d'enfants²⁰⁰. Les enseignants soulignent l'efficacité de l'imprégnation et de l'imitation par les élèves des attitudes, des mimiques, de l'intonation et de la concentration des sujets observés.

Cependant, notons que certains soulignent une dissonance entre les enjeux de la lecture orale dans les vidéos d'experts et ceux d'une lecture de discours en EMC dans SEMO 1. La première concerne la littérature et a pour objectif « d'embarquer » les auditeurs dans une histoire en leur procurant des émotions. La seconde a plutôt pour objet de convaincre son auditoire par un texte fort et engagé (C2). Cette objection a un impact sur le paramétrage du genre scolaire en fonction de la discipline, voire sur la cohérence du genre et de la discipline (C3) : il s'agit plus précisément de convaincre son auditoire en EMC. Pour aller plus loin, cette objection questionne l'outil lui-même puisqu'on peut s'interroger sur la pertinence du genre : la lecture à d'autres inclut-elle le genre du discours ou le discours se suffit-il à lui-même en tant que genre oral ?

2.4.2. La nécessaire première production orale en ilots

D'un point de vue des tâches proposées dans le dispositif (P2), un consensus s'est dessiné sur la pertinence d'une première production orale des élèves en ilots durant l'étape 2. En effet, durant cette tâche, les enseignants mettent en avant le gain de temps que permet le choix de faire produire les élèves en même temps. Cela présente également l'avantage d'éviter une étape dite « laborieuse » de lecture par groupe à la suite. Par ailleurs, l'organisation en ilots permet l'appariement de deux

¹⁹⁹ Les mots ou groupes de mots entre guillemets sont les propos des enseignants.

²⁰⁰ Concours de la Comédie Française, *les petits champions de la lecture*.

groupes de lecteurs dont les membres s'observent mutuellement à tour de rôle (les auditeurs/observateurs deviennent producteurs et réciproquement). Cette production en îlots limite les auditeurs aux membres de l'autre groupe et c'est selon les enseignants, une étape essentielle pour « affronter le regard des autres » avant une production en étape 4 face au grand groupe. Enfin, ils soulignent que ce moment permet une plus grande proximité de l'enseignant avec le groupe et les formes d'étayage sont ainsi plus personnalisées.

C'est pourtant précisément la situation qui posait des problèmes de faisabilité (F1). On voit apparaître ici une discordance entre la pertinence et la faisabilité d'une tâche (F1 et P2). Cette étape pertinente d'un point de vue didactique et pédagogique entre en contradiction avec les difficultés liées à sa mise en œuvre en fonction de la configuration de la salle de classe, le nombre d'élèves ou la qualité du matériel d'enregistrement. Dans une perspective ergonomique, une proposition didactique peut donc ne pas aboutir si elle est trop coûteuse d'un point de vue de l'organisation matérielle par exemple. Son efficacité est mise à l'épreuve par une difficulté de mise en œuvre.

2.4.3. Des ressources disciplinaires à adapter

Les textes des discours sont jugés par les enseignants longs et complexes²⁰¹ (P3). Cependant, ils valorisent la présence d'une aide lexicale pour chacun d'eux et de documents d'informations sur la question traitée ou sur le personnage. Les enseignants n'envisagent pas un changement de discipline ou de type de texte car ils les jugent pertinents et motivants pour les élèves (C3). Ils proposent des découpages pour les lectures et une distribution des parties au sein des groupes. Une version allégée des textes jugés trop longs est proposée sur le Padlet (colonne étape 2 de la figure 19). Enfin, une version repaginée qui permet de plier le document en deux pour

²⁰¹ Un des documents proposés dans le dossier thématique de SEMO 1 figure en annexe 25 (textes simplifiés, textes intégraux, aides lexicales et documents d'informations).

faciliter la prise en main du support pendant la lecture²⁰², est également partagée sur le mur collaboratif (colonne étape 4 de la figure 19).

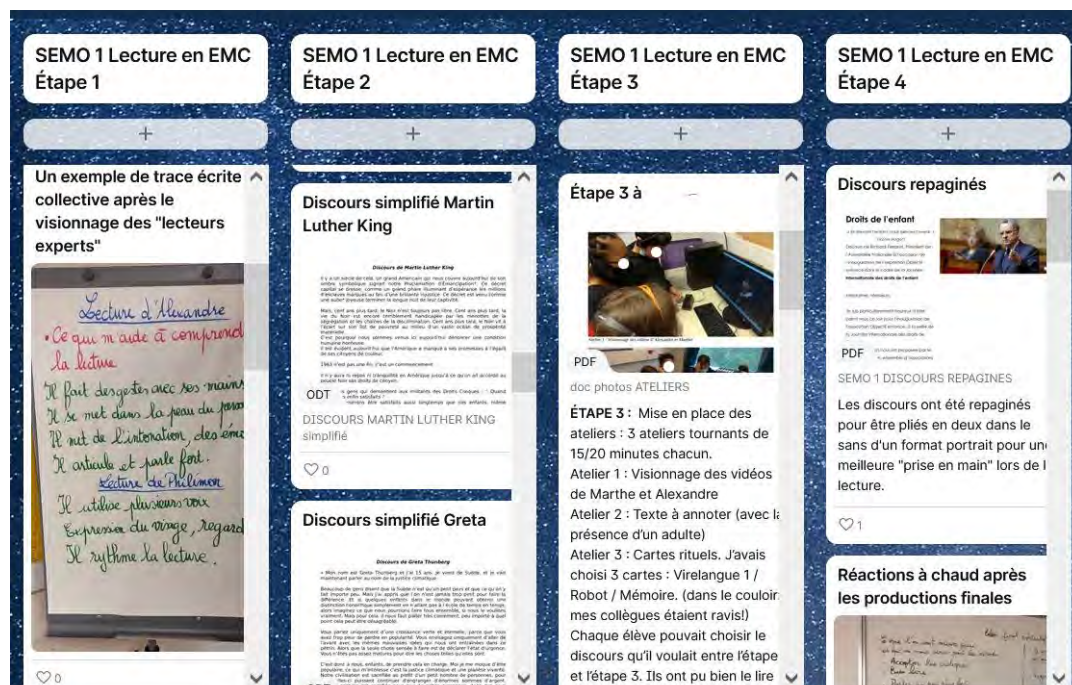


Figure 19. Capture d'écran du Padlet pour la SEMO 1

2.4.4. Une appropriation du carnet de bord en cours...

Selon les enseignants, le carnet de bord est pertinent comme trace des apprentissages parce que les tâches écrites réflexives obligent les élèves à se questionner sur ce qu'ils ont observé ou appris (P4). Ils soulignent également l'intérêt du carnet dans la valorisation des productions. En rédigeant leurs impressions ou leur ressenti sur leur production orale, les élèves expriment leur fierté et extériorisent leurs sentiments vis-à-vis du stress occasionné par la situation vécue. Le carnet de bord devient alors un objet source de réconfort dans la relecture des conseils des pairs et de l'enseignant, et une ressource positive qui émane du collectif. Néanmoins, des obstacles à sa mise en œuvre en classe sont recensés.

²⁰² Notons que certains enseignants demandent à utiliser un pupitre pour la lecture à d'autres.

Des enseignants indiquent une présence trop importante d'écrits dans une séquence de langage oral, ce qui constitue un obstacle, notamment dans le cas de figure précis d'élèves allophones en situation d'inclusion dans la classe. Il est souligné alors que le petit format des espaces à remplir dans le carnet est pertinent pour engager tous les élèves dans la tâche, même ceux qui n'écrivent que quelques mots. L'aspect redondant de certaines questions et la présence de trois bilans conduisent selon eux à une forme de monotonie pour les élèves mais il est jugé utile de les conserver en modifiant cependant certaines tournures peu compréhensibles pour certains élèves (« mes impressions sur mon travail » par exemple). Sans faire consensus, certains jugent délicat la réception par les pairs d'observations ou de critiques négatives qui relèvent d'une opinion.

2.5. La cohérence du genre et des enjeux de communication

Nous avons souligné plus haut le manque de cohérence entre les documents visionnés (lecture d'album ou de roman jeunesse) et les textes proposés (des discours). La finalité des textes a été discutée : certains pouvaient être lus dans l'objectif de procurer des émotions à son auditoire ; d'autres étaient plutôt destinés à convaincre. Les différents critères dégagés à partir des visionnages pour réaliser une lecture à d'autres pouvaient être en décalage avec l'enjeu de communication d'un discours (exemple : les critères non verbaux).

2.6. Les gains observés chez les élèves au cours et à la suite de la SEMO 1

Les enseignants observent une amélioration sensible entre les deux lectures publiques de la séquence (G1). Elle concerne notamment les compétences paraverbales - le volume - et pragmatiques - regarder l'auditoire -, ainsi que la mémorisation de certaines parties du texte pour quitter des yeux le support. Le critère « faire des gestes » pendant la lecture n'est pas une compétence non-verbale tout à fait pertinente. Certains enseignants soulignent le « défaut » des élèves qui consisterait à « surjouer » ou à réaliser des redondances visuelles du texte avec le corps (à titre d'exemple, des élèves s'épongent le front pour illustrer le réchauffement climatique).

En revanche, Ils constatent une grande implication des élèves dans les tâches (G3) et une mise en activité de tous les élèves à toutes les étapes (consensus fort). Ce qui est marquant pour eux, c'est l'engagement des élèves qui au quotidien lisent peu, sont « petits lecteurs » ou « timides » voire « mutiques ». Les élèves qui souffrent de troubles dys sont également en situation de réussite dans les activités. La mise en œuvre de la séquence présente des effets positifs sur l'engagement des élèves et sur leur prise de confiance.

Selon les enseignants, la séquence répond à un besoin chez les élèves. Ces derniers repèrent très vite ce que l'on attend d'eux (G2) et s'approprient rapidement les outils que l'enseignant met à disposition. Ils sont ainsi engagés dans les tâches et sont très motivés (consensus fort). Cet engagement est justifié d'une part, par « la nouveauté » de cet enseignement et d'autre part, par la clarté du contrat didactique avec notamment la définition des critères de réussite après le visionnage des vidéos d'experts. Ces critères sont à cibler tout au long de la séquence et sont une ressource concrète pour les retours des observateurs. Enfin, cet enseignement est rendu visible selon eux par l'étiquette²⁰³ ou l'inscription « langage oral » dans l'emploi du temps et la présence du carnet de bord.

Il est encore trop tôt dans la progression annuelle pour observer un réinvestissement des compétences dans d'autres domaines (G4 et G5) et l'utilisation du carnet de bord par les élèves comme un outil est très occasionnel (G6).

2.7. La légitimité dans la SEMO 1

La séquence permet aux enseignants de répondre à la demande institutionnelle d'enseigner explicitement l'oral (L1). Elle offre des ressources et des outils pour structurer cet enseignement et le clarifier (consensus fort). La présence nouvelle pour la majorité d'un créneau spécifique « langage oral » dans leur planification des enseignements est « rassurante ». La présence de ce créneau offre également l'avantage de dissocier l'oral enseigné par le tissage réalisé d'une séance à l'autre

²⁰³ Les enseignants utilisent souvent des étiquettes aimantées au tableau pour présenter l'emploi du temps de la journée afin de donner des repères aux élèves.

(Bucheton & Soulé, 2009), de moments où l'oral est travaillé au service d'une discipline (L3). Enfin, ils trouvent rentable d'un point de vue du temps que cet enseignement figure au sein d'une discipline scolaire.

Est évoquée enfin en réunion, une clarification entre un oral enseigné et un oral travaillé de manière transversale et souvent au service d'une production écrite (L4). Dans les séquences proposées, le passage à l'écrit n'est pas l'aboutissement des apprentissages réalisés, ce qui rend cet enseignement « moins discriminant » pour les élèves les moins avancés.

L'évaluation de l'oral reste encore « difficile », « délicate » et « trop nouvelle » pour être légitime (consensus). Mais la présence d'outils qui aident à dégager des compétences spécifiques et des critères observables de ces compétences est aidante.

2.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 1

La répartition des aspects positifs de SEMO 1 selon les cinq critères s'avère équilibrée si l'on prend en compte les réponses induites du questionnaire. On peut la représenter ainsi :

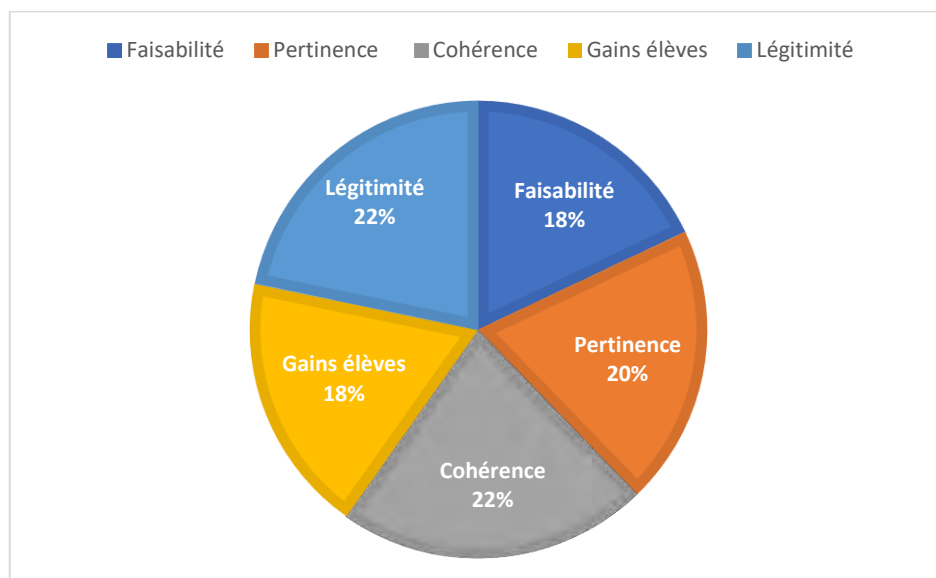


Figure 20. Répartition des critères de viabilité de la SEMO 1 d'après les enseignants

Cette répartition équilibrée rend compte de la viabilité de la séquence lors du test réalisé par les quinze enseignants. L'analyse qualitative de leurs commentaires permet d'accéder aux qualités d'efficacité de la séquence mais également à ses faiblesses. Nous résumons ces deux aspects.

2.8.1. Qualités d'efficacité de la séquence

Les enseignants s'accordent sur une durée acceptable de la séquence.

L'articulation des étapes du dispositif est cohérente : l'étape 1 permet de dégager les connaissances sur le genre et les compétences à développer ; l'étape 2 engage tous les élèves dans la tâche notamment par l'organisation spatiale en îlots qui favorise l'engagement à l'oral et l'appropriation des critères de réussite par l'observation des pairs ; l'étape 3 est essentielle pour asseoir les compétences et connaissances qui seront réinvesties au cours de l'étape 4.

Les enseignants constatent une implication et une grande motivation des élèves dans les tâches et leur appropriation des outils est rapide. Ils observent une amélioration sensible entre les deux lectures publiques de la séquence.

Le carnet de bord est pertinent car il favorise la visibilité de cet enseignement et il permet également de garder une trace des apprentissages et de l'activité réflexive des élèves qui apprennent à se questionner.

La séquence permet aux enseignants de répondre à la demande institutionnelle d'enseigner explicitement l'oral. Elle offre des ressources et des outils pour structurer cet enseignement et le clarifier. Celui-ci devient plus légitime.

2.8.2. Faiblesses de la séquence

La faisabilité est le critère le moins positif car qu'il est techniquement complexe de filmer les productions dans chaque îlot de travail à l'étape 2 et l'organisation des ateliers est pointée dans l'étape 3. C'est d'ailleurs majoritairement ces deux étapes que les enseignants modifient.

L'appréciation des enseignants est plus mitigée en ce qui concerne les supports des contenus disciplinaires. En effet, un décalage entre les enjeux de la lecture orale dans les vidéos d'experts et ceux d'une lecture de discours en EMC est soulevé. Du reste, les différents critères dégagés des visionnages pour réaliser une lecture à d'autres pouvaient être en dissonance avec l'enjeu de communication d'un discours.

La longueur et la complexité des supports écrits des lectures ont contraint les enseignants à réaliser des adaptations.

Les enseignants se représentent une séquence d'oral avec moins d'écrits que ceux prévus dans le carnet de bord.

La question de l'évaluation reste encore posée.

3. Analyse de la viabilité de la SEMO 2 : l'exposé en histoire

La deuxième séquence minimale portant le genre de l'exposé dans la discipline histoire est mise en œuvre par les enseignants entre janvier et début avril 2021. L'un d'entre eux n'a pas mis en œuvre la séquence pour des raisons de programmation. Nous rappelons que les conditions d'accueil des élèves en classe sont encore très perturbées par la situation sanitaire²⁰⁴. Cela explique également l'ampleur des intervalles de temps pour la réalisation des séquences.

Cinq enseignants ont accepté la présence de la chercheuse dans leur classe à quatre moments de la séquence correspondant aux quatre étapes du dispositif. Ces vingt moments d'observation armée (vidéoscopie et prise de notes) ont été organisés à partir d'un calendrier hebdomadaire étendu de janvier à février. La chercheuse est présentée comme telle aux élèves et sa présence régulière tout au long de la séquence permet d'installer un climat de confiance avec les élèves, propice aux entretiens réalisés avec certains d'entre eux en fin de séquence²⁰⁵.

²⁰⁴ Fermeture anticipée des écoles avant les vacances scolaires pour cause de pandémie de COVID-19.

²⁰⁵ Pour mémoire, le recueil de ces données ne sera pas analysé dans ce travail de thèse.

3.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 2

Rappelons que le paramétrage du genre exposé en histoire permet aux élèves d'apprendre à sélectionner des informations pertinentes pour répondre à un enjeu disciplinaire : pourquoi se souvient-on de personnages historiques ? Outre les connaissances à acquérir sur les personnages et sur le lexique approprié à la discipline, les élèves sont amenés à comprendre l'enjeu langagier de l'exposé et à développer des compétences linguistiques et pragmatiques pour le réaliser : structurer et planifier son propos et prendre en compte son auditoire de non-experts. Ils réinvestissent également les compétences non verbales et paraverbales développées lors de la SEMO 1.

3.2. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 2

L'analyse quantitative des questions à échelle montre une tendance générale du degré d'accord des enseignants que nous matérialisons dans la figure 21.

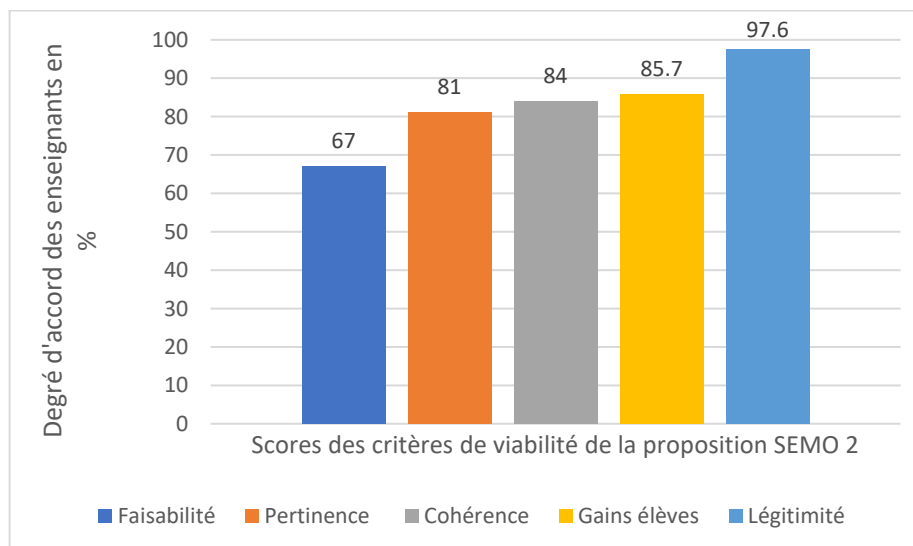


Figure 21. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 2.

Les gains chez les élèves sont bien plus visibles dans cette séquence que dans la précédente. Si la légitimité est le critère qui évolue favorablement, la pertinence,

la cohérence et surtout la faisabilité sont moins bien évaluées par les enseignants en comparaison avec la première mise en œuvre²⁰⁶.

3.3. La faisabilité de la SEMO 2

La charge de travail a globalement été moins conséquente pour mettre en œuvre cette seconde séquence (73,2% pour F2) et onze enseignants sur quatorze ont ajusté des étapes du dispositif (F1). Ce sont toujours les étapes 2 et 3 qui font l'objet de forts remaniements.

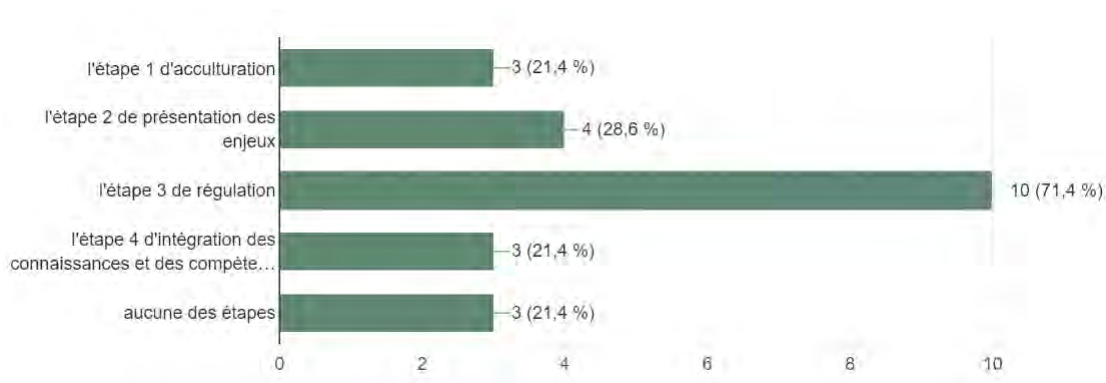


Figure 22. Remaniement des étapes du dispositif dans la SEMO 2

Cette fois, il ne s'agit pas d'aspects organisationnels ou techniques qui sont soulevés : les enseignants disent être plus à l'aise avec ces contraintes du fait de la récursivité des tâches et des activités dans les étapes du dispositif. Ces modifications concernent plutôt les ressources disciplinaires et le *design* de l'outil. En effet, l'enjeu disciplinaire pose des difficultés de faisabilité notamment parce que les personnages historiques proposés dans les ressources ne correspondent pas toujours aux programmations du moment des enseignants dans la discipline histoire. La difficulté ressentie de devoir apporter des ressources ou des informations supplémentaires a parfois « épuisé » les enseignants. Ils ont donc ajouté beaucoup de séances durant l'étape 2 afin que les élèves s'approprient les ressources et rédigent le support écrit

²⁰⁶ Voir la compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire itératif de la SEMO 2 en annexe 26.

de l'exposé. Ils ont également prolongé l'étape 3 pour mettre en œuvre un atelier de régulation destiné à améliorer ce support. Cet ensemble a contribué à rendre cette seconde séquence très chronophage et à procurer chez certains d'entre eux des doutes et des interrogations au point de solliciter la chercheuse. Les enseignants se sont imposé une charge de travail supplémentaire (F3) pour nourrir les contenus disciplinaires des exposés de leurs élèves. La centration sur la préparation du support écrit à cet oral public a été très longue et a posé, selon eux, des difficultés plus importantes que dans la première séquence « puisque tout est à construire ».

On peut avancer que pour les enseignants qui font réaliser des exposés dans un projet disciplinaire, le passage de la mémorisation des contenus thématiques à leur communication orale est complexe car dans les pratiques ordinaires, il fait rarement l'objet d'un travail spécifique comme si l'oral était un miroir de l'écrit (Sales-Hitier & Dupont, 2020 ; Zahnd, 1998). Cette approche très scriptocentrée de l'exposé demande une pratique d'expert des élèves dont on attend qu'ils extraient des informations en listant des mots-clés afin de se détacher de la lecture d'un document écrit pour présenter oralement leur exposé. Les enseignants opposent des résistances au fait d'investir plus de temps d'enseignement à la communication orale au profit de la préparation écrite du support.

Quant à l'utilisation du carnet de bord (F3), elle est nettement moins valorisée (60,7% jugent son usage confortable). Des enseignants l'ont moins utilisé « par manque de temps » et les bilans intermédiaires ont été bien moins investis.

3.4. La pertinence de la SEMO 2

De concert avec la faisabilité, la pertinence globale de la SEMO 2 est affectée par une temporalité trop longue, un enjeu disciplinaire qui remet en cause les supports proposés et un carnet de bord peu investi.

3.4.1. Une gestion du temps plus problématique

Concernant la temporalité (P1), trois enseignants ont consacré entre cinq et six séances pour réaliser la séquence ; cinq enseignants entre sept et huit séances ; six

enseignants l'ont réalisée en plus de huit séances. Dix enseignants disent avoir mis en œuvre plus de séances que pour la SEMO 1 (entre une à dix de plus). Les enseignants sont en accord sur une durée trop longue de la séquence et ils apportent des explications et des adaptations. Ils évoquent le contexte qui entraîne des fermetures de classes et d'écoles et des absences d'élèves. Ils mentionnent leur centration sur la construction des savoirs sur le thème des exposés pour que les élèves « jouent vraiment leur rôle d'expert ». Ils proposent enfin un enseignement plus massé avec plusieurs séances par semaine sur une durée totale de deux semaines. C'est une adaptation jugée pertinente et efficace par les cinq enseignants « contraints » par le calendrier des visites de la chercheuse.

On peut déjà souligner à cette étape de l'analyse que le modèle didactique ne peut s'implémenter que s'il s'accorde avec l'activité du sujet.

3.4.2. Une appropriation concrète du dispositif

Les tâches et activités proposées dans le dispositif restent pertinentes (84%) même si la construction par les élèves d'un support écrit pour une première production orale dès l'étape 2 est moins évidente que pour la SEMO 1. Les enseignants ne remettent pas en cause les tâches et les activités du dispositif qu'ils semblent avoir intégrées. On peut souligner une appropriation du dispositif au bout de deux séquences qui éclaire les scores très positifs de légitimité en ce qui concerne la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral (98,2%).

3.4.3. Pertinence des supports dévaluée par la complexité de l'enjeu disciplinaire

En cohérence avec la faisabilité, la remise en cause de la pertinence se joue à nouveau sur la question de l'enjeu disciplinaire et des supports des contenus (P3 à 73,2%), alors que les commentaires sont positifs sur la qualité du dossier thématique proposé : « les vidéos des personnages étaient utiles » ; « la fiche d'identité était une fiche de synthèse des documents ». Mais la pertinence des documents est estimée par les enseignants à la hauteur du décalage entre les attendus de l'enjeu disciplinaire

de l'exposé à produire et les avancées dans la discipline histoire dans chacune des classes, comme l'illustre ce commentaire dans le questionnaire :

« J'ai vécu cette SEMO de façon assez laborieuse, avec l'impression que cela ne fonctionnait pas. En fait j'aurais dû choisir d'autres sujets d'exposés plus abordables pour mes élèves car en lien avec ce que l'on travaillait en histoire à ce moment-là (le Moyen Âge, le système féodal) ».

Les enseignants se projettent dans une nouvelle mise en œuvre de la séquence pour laquelle le contenu thématique serait cohérent avec la programmation des enseignements en histoire dans leur classe. Ce point précis met en lumière toutes les limites de ressources livrées « clé en main » qui font finalement obstacle et parasitent, voire paralysent, la mise en œuvre globale de la séquence.

3.4.4. Un carnet de bord oublié ?

La pertinence du carnet de bord est moins valorisée pour cette séquence (P4, 85,7%) et les enseignants commentent beaucoup moins son utilisation. Un seul enseignant dit ritualiser son usage. La survalorisation du projet d'écriture pour le support de l'exposé semble reléguer au second plan les écrits réflexifs. Ce constat est conforme au score très bas concernant l'observation de l'utilisation de ce carnet comme un outil pour les élèves (G6, 67,8%). Ils soumettent cependant quelques modifications de son organisation (forme des questions et bilans ; modalités des observations des pairs) sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

3.5. La cohérence de la SEMO 2 et de la programmation des deux SEMO

Si les étapes du dispositif restent cohérentes (C1, 84%), les objectifs visés par l'enjeu disciplinaire déséquilibrent le continuum de la séquence (C2) comme le renseigne ce commentaire dans le questionnaire :

« J'ai choisi de faire préparer le contenu de l'exposé avant de s'attacher à la forme et cela a nécessité plus de séances que prévu en régulation ».

Cela n'a cependant pas d'impact sur la cohérence entre le genre et la discipline (C3). Au contraire, certains enseignants disent être satisfaits de la démarche didactique employée en langage oral pour ancrer les connaissances en

histoire de manière plus évidente que dans les dispositifs mis en œuvre dans la discipline de référence.

En revanche, cette seconde itération de la SEMO permet d'observer des éléments de cohérence de la programmation et de la progression (C4 et C5). En effet, les enseignants tombent d'accord pour affirmer que les compétences en langage oral et les connaissances sur les genres gagnent en complexité d'une SEMO à l'autre et que les compétences et connaissances mises à jour et enseignées dès la première séquence sont indispensables à la réalisation de l'oral public de la seconde séquence. La SEMO 1 est « très marquante » selon eux car les compétences paraverbales enseignées sont plus visibles et font souvent partie des fondamentaux scolaires quand il est question de faire parler les élèves (volume, intonation, débit). Les élèves les repèrent de manière plus évidente et s'en saisissent pour la SEMO 2 comme nous le soulignons dans la partie suivante. On mesure alors toute l'importance de la temporalité dans l'implémentation d'un dispositif didactique.

3.6. Les gains chez les élèves dans la SEMO 2

Malgré les difficultés rencontrées dans la faisabilité de la mise en œuvre, les gains observés chez les élèves restent évoqués très positivement par les enseignants (85,7%). Les gains les plus importants concernent l'engagement des élèves dans les tâches (G3) et la capitalisation des connaissances et des compétences (G4, 91%) qu'ils commentent abondamment. Selon eux, les élèves ont intégré, « réinvestissent » et « approfondissent » les compétences de la SEMO 1 (consensus). De plus, certains constatent l'apparition de nouveaux comportements dans les situations de classe tels que l'emploi d'un lexique plus riche, de structures langagières plus appropriées et « un souci de se faire entendre et comprendre par les auditeurs ». Nous recueillons enfin un large consensus concernant la capacité des élèves à observer les vidéos d'experts. Les enseignants constatent en effet une amélioration de l'écoute et de la compréhension des points d'attention ciblés sur les genres oraux. Cela a un impact sur l'observation des pairs : la révélation de critères de réussite objectifs leur permet de réaliser des rétroactions sans jugement.

3.7. La légitimité de la SEMO 2

La légitimité, critère hautement valorisé par les enseignants (97,6%), concerne essentiellement leur appropriation du dispositif (L1, 98,2%). Sa mise en œuvre est bien plus évidente et bien plus rapide au cours de cette seconde itération. Leurs commentaires sur les compétences développées par leurs élèves montrent qu'ils se sont saisis de dimensions enseignables de l'oral et qu'ils repèrent des contenus objectivables et élémentarisés (L3).

Dans le Padlet, les enseignants déposent des documents qui permettent d'observer une première élémentarisation de contenus d'enseignement. Il s'agit ici de photos et de descriptions de dispositifs spatiaux ainsi qu'une photo commentée de traces de la mémoire collective de la classe.



Figure 23. Éléments de contenu d'enseignement dans le Padlet (copie d'écran).

Pour exemple, on repère sur la première colonne correspondant à l'étape 1, des structures langagières avec un système d'étiquettes, c'est-à-dire des patrons

syntaxiques constitués par les élèves à la suite d'observations de vidéos d'experts. Ils sont rassemblés dans un répertoire de structures disponibles pour la classe. Sur la seconde colonne, les apports d'un enseignant à la suite de la mise en œuvre de l'étape 3, mentionnent la structuration de l'exposé en trois parties, ce qui relève de la planification discursive. On observe également qu'il est question de « retravailler les documents » qui évoquent les contenus thématiques. Enfin, « les phrases chocs et humoristiques » montrent la dimension interactionnelle concernant les structures mais également des aspects discursifs avec l'évocation de l'humour. Cet aperçu montre la dynamique de l'appropriation de la séquence rendue possible dans une temporalité qui fait une place à des temps de formation.

3.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 2

Alors que nous pouvions nous attendre à rendre la proposition plus efficiente dans cette nouvelle itération, nous constatons un recul dans la faisabilité de la mise en œuvre de la séquence. Cela contribue à un déséquilibre dans la répartition des aspects positifs de la SEMO 2 selon les cinq critères :

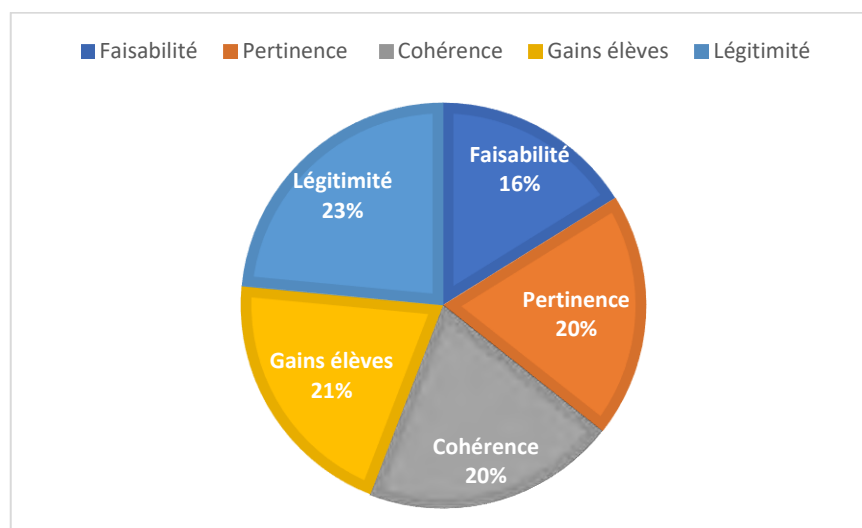


Figure 24. Répartition des critères de viabilité de la SEMO 2 d'après les enseignants.

L'analyse qualitative des commentaires des enseignants permet d'accéder aux qualités d'efficience de la séquence mais également à ses faiblesses. Nous résumons ces deux aspects.

3.8.1. Qualités d'efficience de la séquence

L'appropriation du dispositif, au bout de deux séquences, permet aux enseignants d'être plus à l'aise avec la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement explicite de l'oral. Ils recensent bien moins de contraintes techniques et organisationnelles, ce qui leur donne plus de légitimité quant à la maîtrise de cet enseignement. Le partage dans le Padlet témoigne de l'expérience communiquée (Barbier, 2017). Les tâches et activités proposées dans ce dispositif restent pertinentes et cohérentes. Cette nouvelle itération montre également la cohérence de la programmation des genres et de la progression des apprentissages chez les élèves. Ces derniers affichent des comportements qui témoignent d'une capitalisation des connaissances et des compétences d'une SEMO à l'autre. Enfin, des compétences d'écoute émergent lors des visionnages des vidéos d'experts ou des observations des pairs.

3.8.2. Faiblesses de la séquence

Le test de cette seconde séquence a été avant tout très chronophage. La préparation du support écrit de l'exposé a concentré toute l'attention des enseignants au point de négliger l'utilisation du carnet de bord. Les exigences de l'enjeu disciplinaire dont les supports étaient proposés « clé en main » a créé un déséquilibre.

Nous avons cerné les déficiences de la séquence d'un point de vue de l'outil *designé* notamment. En effet, si la discipline histoire est propice au genre exposé, les contenus et l'enjeu disciplinaire ne peuvent s'improviser ou être figés pour toutes les classes. La présence de ressources disciplinaires dans le cadre d'un dossier thématique « clé en main » sur un enjeu assez général, les personnages historiques, recouvrant de surcroît les cinq grandes périodes historiques enseignées au cycle 3 de

l'école primaire, est une aide qui décharge les enseignants d'une préparation de la séquence. En revanche, ces ressources s'avèrent être des obstacles si les contenus disciplinaires n'ont jamais été abordés en classe avant la séquence d'oral. Dans le collectif de la recherche, des suggestions d'amélioration du *design* de l'outil sont faites dans ce sens :

- les contenus disciplinaires nécessaires pour répondre aux enjeux de cet oral public, dans le cadre d'une communauté discursive que représente la classe, doivent être travaillés en amont de la séquence d'enseignement explicite de l'oral pour faire sens. L'exposé en histoire en langage oral peut être, par exemple, une situation propice à l'évaluation des connaissances disciplinaires issues du programme d'histoire en amont de la séquence d'oral ;

- les exposés sur les personnages historiques peuvent faire l'objet d'une séance préliminaire en histoire afin d'exercer les élèves au repérage des différentes périodes qui vont être travaillées dans le cadre de la programmation de cette discipline.

Cette difficulté soulevée montre tout l'intérêt des possibilités de variation et d'adaptation rendues possibles par le *design* de l'outil. Les enseignants constatent et se confrontent à la rigidité des ressources « clé en main ». Ils doivent nécessairement choisir les contenus disciplinaires et concevoir eux-mêmes des enjeux de prise de parole en fonction des projets et des avancées de leur propre classe. On mesure les limites d'un accès à des outils sans ajustement par les enseignants au contexte de leur classe et aux contraintes de leurs programmation des enseignements et la progression des apprentissages de leurs élèves.

4. Analyse de la viabilité de la SEMO 3 : l'interview en EPS

Ils ne sont plus que treize enseignants à avoir mis en œuvre la troisième séquence minimale, entre mai et juin 2021. Nous observons les réponses au questionnaire de fin de séquence²⁰⁷ et, au regard de la période, nous pouvons nous

²⁰⁷ Voir la compilation des réponses des enseignants aux questions ouvertes du questionnaire en annexe 27.

appuyer également sur certains commentaires dans les entretiens semi-directifs de fin de recherche. Ils sont transcrits en annexe 28.

4.1. Les enjeux du genre solaire disciplinaire dans la SEMO 3

Le genre de l'interview journalistique est issu d'une longue tradition « qui rend compte d'un entretien entre un journaliste (interviewer) et un spécialiste ou une personne (interviewé) qui présente un intérêt particulier dans un domaine (thème) » (Dolz-Mestre et al., 2001). C'est un genre oral public largement médiatisé qui met en scène deux participants ayant des rôles dissymétriques : l'interviewer est responsable de la gestion des prises de parole et d'une certaine façon les dirige ; l'interviewé a pour mission de fournir l'information demandée. L'interviewer doit développer des habiletés verbales pour conduire son propos (questionnement) et s'adapter aux réponses de l'interviewé (reprises, reformulations).

Il doit également préparer le contenu de l'interview en se renseignant sur le thème (familiarisation avec le langage spécifique). Outre cette situation de communication duelle formalisée, il faut également que chacun des participants prennent en compte que leurs échanges impliquent toujours la présence d'un tiers, soit le public qui écoute l'émission ou qui assiste à l'enregistrement.

L'enjeu disciplinaire dans le paramétrage du genre, est de mieux connaître des Activités Physiques et Sportives ou Artistiques (APSA) enseignées à l'école : les règles d'or des jeux d'opposition type lutte en pratique sociale de référence ; les rôles d'attaquant et de défenseur dans un jeu collectif ; le rôle de l'arbitre ; les règles de sécurité qui s'appliquent dans la réalisation d'un parcours d'escalade ; les règles de sécurité qui s'appliquent aux activités nautiques. La situation relève d'un jeu de rôle dans lequel les élèves prennent la place de sportifs de haut niveau qui présentent à une équipe de « journalistes » leur discipline. Le dossier thématique proposé présente surtout des grands repères à connaître dans les différentes activités sportives pratiquées à l'école²⁰⁸.

²⁰⁸ Voir un exemple de documents du dossier thématique en annexe 29.

Le paramétrage cible des compétences thématiques (lexique de spécialité) ; discursives en situation de réception et d'écoute ; linguistiques (la phrase interrogative et les types de questions ouvertes et fermées, les mots interrogatifs, la reformulation, les reprises anaphoriques) ; et prosodiques (intonation, pauses).

La conduite de l'interview impose donc aux élèves jouant les deux rôles (interviewer et sportif) d'être spécialistes dans la discipline sportive concernée. La posture énonciative de l'interviewer relève du rôle de médiateur entre l'interviewé et le public destinataire novice, dans cette discipline (Schneuwly & Dolz, 1997). Cela contribue à la construction d'une « représentation d'un rôle public différente de l'identité privée des interlocuteurs » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 37).

Elle nécessite le réinvestissement de la SEMO 2 dans les compétences de planification et de structuration pour concevoir l'organisation interne de l'interview : ouverture, phase de questionnement et clôture. Enfin, les élèves doivent développer dans cette séquence des compétences pour réaliser un oral dialogal pour réguler localement l'interview : tours de parole, formulations, questions, relances, nouveaux commentaires...

4.2. Tendances générales du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 3

L'analyse quantitative des questions à échelle montre une tendance générale du degré d'accord des enseignants que nous matérialisons dans la figure 25.

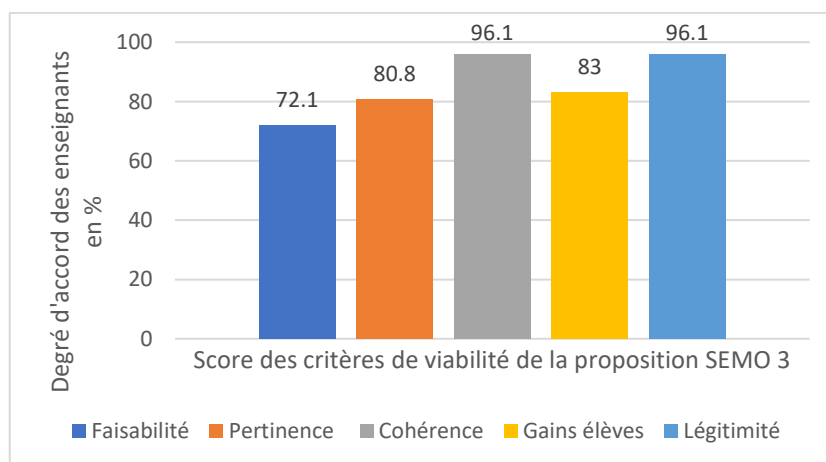


Figure 25. Tendances générales du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 3

Tous les critères sont en nette progression pour cette séquence. Les gains chez les élèves sont au plus haut par rapport aux autres séquences, ce qui laisse entendre une capitalisation des connaissances et des compétences. La tendance générale du degré d'accord des enseignants est très positive.

4.3. La faisabilité de la SEMO 3

La charge de travail a globalement été la même que pour la SEMO 2 (76 % pour F2) et six enseignants sur treize ont ajusté des étapes du dispositif (F1). C'est l'étape 2 qui fait encore l'objet du plus grand nombre de remaniements. C'est cependant la séquence la moins modifiée des trois par les enseignants (54% ne modifient aucune étape, contre 21% et 33% pour SEMO 1 et 2).

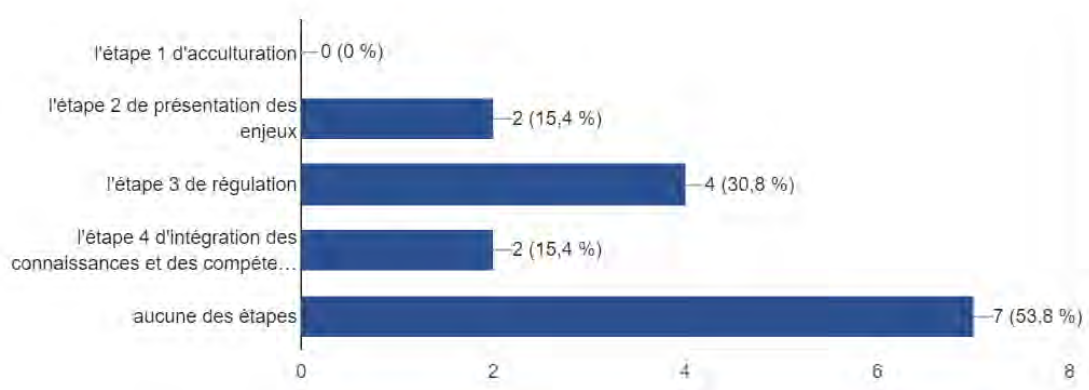


Figure 26. Remaniement des étapes du dispositif dans la SEMO 3.

4.4. La pertinence de la SEMO 3

La pertinence globale de la SEMO 3 est correcte (80,8%). Les difficultés rencontrées sont en lien avec la situation du jeu de rôles que les enseignants ont jugée artificielle (P2 et P3). Les élèves n'ont pas toujours réussi à endosser les rôles des sportifs. La répartition des rôles dans les groupes était compliquée : plusieurs « interviewers » ne pouvaient pas, en même temps interroger plusieurs « sportifs » :

« dans SEMO 3 j'ai eu beaucoup de mal dans le fait de jouer des interviews +++ le jeu de rôle que nécessitent les interviews et le fait qu'on joue le rôle d'un interviewé ça ne s'est pas très bien passé dans la classe parce que je crois qu'ils n'ont pas bien compris++ autant ceux qui devaient préparer les interviews ça s'est plutôt bien passé mais les interviewés++ » PE H (24)

Cela a pu remettre en cause les enjeux de prise de parole :

« J'avais l'impression que leurs efforts se portaient plus sur le fait d'être « performant » et tant qu'interviewé plutôt qu'en tant qu'intervieweur ».

Des enseignants ont adapté l'étape 2 du dispositif en proposant de réaliser des interviews sur les activités sportives réellement pratiquées par les élèves. Cela a remis en cause l'enjeu disciplinaire des prises de parole :

« Il a fallu redéfinir l'objectif des interviews qui sont devenues : informer les auditeurs sur les sports que les enfants peuvent pratiquer en club / imaginer que ça pourrait les aider à choisir un sport à pratiquer en club pour la prochaine année scolaire ».

Il est à noter que l'ensemble des enseignants jugent le choix de la discipline pertinent pour le genre de l'interview mais il ne permet pas la posture énonciative escomptée (Jaubert & Rebière, 2011). Malgré les tâches proposées, les élèves n'ont pas forcément pris conscience des variations et des jeux de langage dans la discipline EPS. On peut se demander si la posture énonciative qui caractérise les activités langagières dans cette discipline permet aux élèves de s'approprier le langage de la discipline. C'est une question soulevée par PE F :

« après c'est peut-être sur SEMO 3 où le lien avec l'EPS est moins ++ forcément parce que les élèves comme les enseignants si on n'est pas en short on n'a pas l'impression de faire de l'EPS »
PE F (12)

Le langage en EPS traduit souvent la formalisation du vécu corporel par une verbalisation des actions pour une mise à distance et une prise de conscience de celles-ci. L'apprentissage des règles d'un jeu collectif par exemple, s'intègre le plus souvent à la séquence d'EPS et est lié à l'activité motrice.

Par ailleurs, les vidéos des pratiques expertes de référence sont pertinentes pour dévoiler les contenus à apprendre. On peut relever plus particulièrement le consensus sur des vidéos de pratiques « fautives » où il est question de montrer aux élèves des contre-exemples d'interviews réussies afin de mettre en valeur les enjeux essentiels de la situation de communication (ne pas préparer son interview, ne pas

écouter les réponses de l'interviewé, ne pas rebondir, ne pas réguler les échanges, parler de soi...). C'est une activité qui enrôle tous les élèves.

Quant au carnet de bord, son utilisation est peu pertinente pour garder des traces des apprentissages (P4,73%). Les retours des enseignants manifestent l'intérêt et la pertinence de la présence du carnet mais montrent qu'ils sont encore préoccupés par son appropriation :

« Je pense que le carnet de bord est pertinent mais je pense ne pas savoir encore en tirer le meilleur parti. La phase d'écriture est laborieuse ».

« Finalement peu d'élèves se réfèrent au carnet de bord et s'en emparent. (à part pour coller...). Réfléchir à une utilisation plus personnelle ? »

4.5. La cohérence de la SEMO 3

La cohérence globale de la séquence est encourageante (96,1%) même si le genre de l'interview n'a pas toujours été en cohérence avec le jeu de rôle proposé. Si l'interview est un genre qui favorise la réflexion et le travail interdisciplinaire et peut servir à la construction collective de connaissances (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 118), il est aisé pour l'élève d'intérioriser le rôle social d'interviewer mais pas celui de l'interviewé.

Sur le plan des apprentissages, les enseignants trouvent cohérent l'enchaînement de cette séquence avec les deux premières pour réinvestir des compétences. La situation de communication de l'interview oblige l'interviewer à être un spécialiste du domaine et à récolter des informations à l'instar de la situation d'exposé. Sur le plan linguistique, l'emploi des déictiques personnels et autres formules linguistiques ainsi que les chaînes anaphoriques pour la cohésion du propos, sont en résonance avec les structures langagières déployées dans une visée pragmatique au moment des exposés. Enfin la présence d'un public lors de la réalisation effective de l'interview nécessite le réinvestissement de compétences paraverbales centrales dans la première séquence.

4.6. Les gains chez les élèves dans la SEMO 3

Les compétences à développer dans cette séquence étaient complexes à isoler et concernaient essentiellement l'interviewer qui devait écouter et comprendre les propos de son interlocuteur et prendre en compte sa parole dans la façon de réguler les échanges et de rebondir sur les questions. Les enseignants se sont peu exprimés sur le constat de visibilité de ces apprentissages. Ils ont cependant réalisé des commentaires plus globaux sous la forme de bilans concernant les acquisitions des élèves (engagement, G3 et capitalisation des connaissances et des compétences G4):

« Grace à cette année d'enseignement de l'oral, les compétences dans ce domaine se clarifient et les acquisitions faites par les élèves sont nettement observables ».

« Mes élèves ont TOUS pris beaucoup d'assurance à l'oral grâce à SEMO 1, 2 et 3 ».

Nous y reviendrons dans la synthèse globale de la programmation des genres et de la progression des élèves, au point 5 de ce présent chapitre.

4.7. La légitimité de la SEMO 3

La légitimité est un critère toujours valorisé par les enseignants (96,1%). Elle concerne leur appropriation du dispositif (L1, 98%). Sa mise en œuvre n'est plus discutée. Les partages sur le Padlet portent la trace d'une maîtrise de la conduite de la première étape qui consiste à acculturer les élèves par le visionnage de vidéos d'experts en collectif. Un enseignant dépose une photographie des affichages collectifs qui posent le contrat didactique (colonne 1 de la figure 27). Un autre enseignant réorganise la fiche-outil élaborée en grand groupe à partir des observations individuelles, sous forme de carte mentale (colonne 2 de la figure 27).

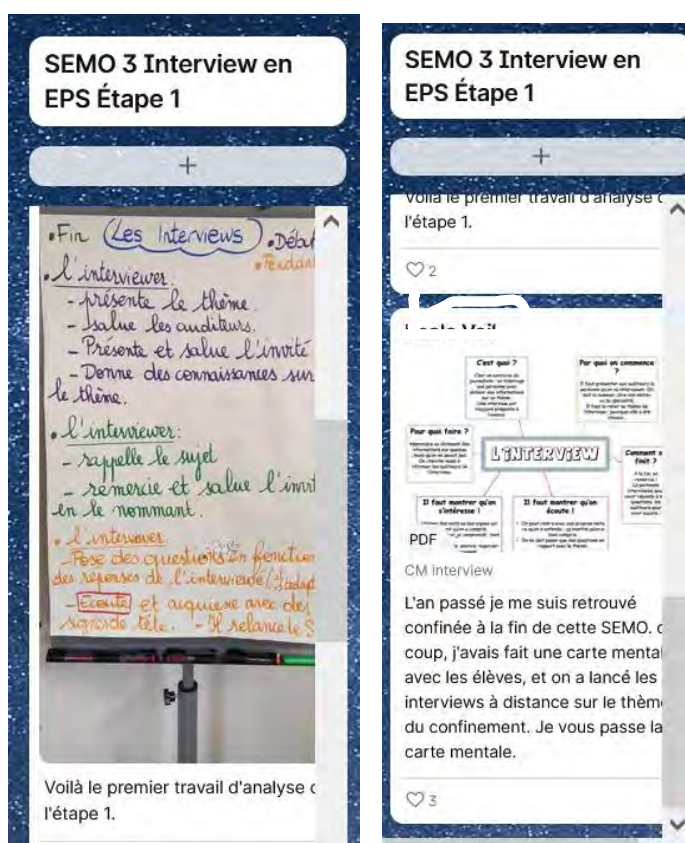


Figure 27. Visibilité du contrat didactique dans le Padlet (copie d'écran)

Nous reviendrons sur ce seul critère de légitimité en observant la progression de l'expertise des enseignants dans la comparaison des questionnaires ante et post (points 6 et 7 de ce chapitre).

4.8. Conclusion sur la viabilité de la SEMO 3

Nous résumons les qualités d'efficience de la séquence mais également ses faiblesses.

La mise en œuvre de la troisième séquence traduit chez les enseignants une forme d'expertise dans l'emploi du dispositif. Le paramétrage du genre qui tient compte des micro-itérations réalisées lors des discussions collectives montre une adaptation plus efficace car c'est la séquence qui subit le moins de modifications. La discipline EPS présente une pertinence pour mener des interviews dans le cadre scolaire. Enfin, les vidéos d'experts restent un point d'appui solide pour poser le

contrat didactique et enrôler les élèves dans la tâche. Cette dernière séquence de l'année montre une cohérence dans la capitalisation des connaissances et des compétences chez les élèves.

Les faiblesses de cette séquence concernent la situation de jeu de rôle qui entrave un lien direct avec les contenus disciplinaires et donc l'enjeu de prise de parole qui a parfois été modifié par les enseignants. Les compétences d'un oral dialogal (Roulet, 1985) sont plus complexes à isoler.

5. Synthèse de la viabilité des trois séquences

On a représenté la tendance générale du degré d'accord des enseignants sur les trois séquences dans le graphique qui suit.

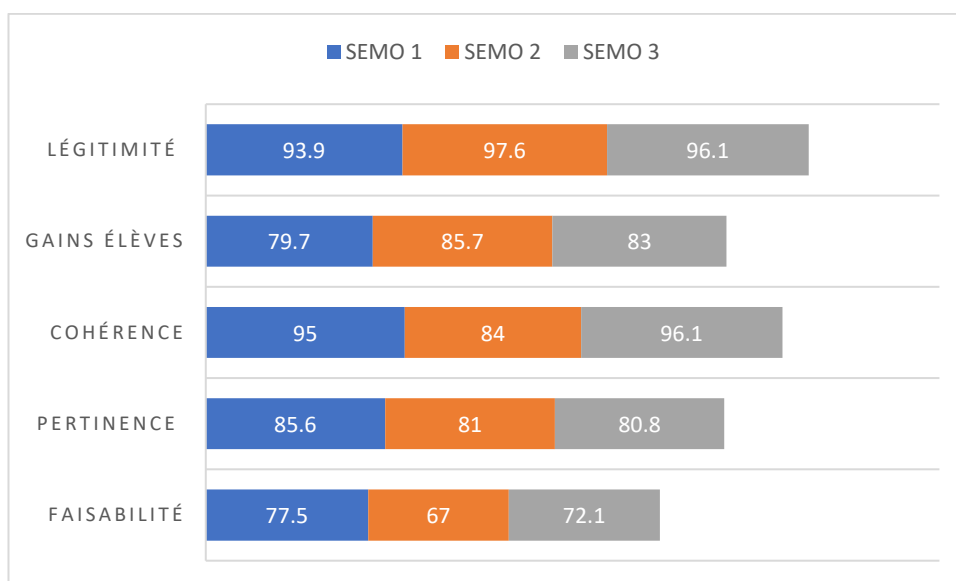


Figure 28. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour les trois SEMO.

Les scores qualitatifs pour chacun des critères sont globalement élevés, ce qui signale une acceptabilité de la proposition didactique sans rejet majeur. Les faiblesses des séquences sont principalement localisées sur les critères de faisabilité et de pertinence qui parfois entrent en contradiction. Les indicateurs nous ont permis

de mettre à jour les déficiences de la proposition et les qualités d'efficience qui font consensus pour les trois séquences mises en œuvre.

5.1. Quel point d'équilibre pour la viabilité de la proposition ?

En appui sur diverses traces d'appropriation des enseignants (questionnaire de fin de recherche, entretien semi-directif de fin de recherche et Padlet), nous réalisons une synthèse des faiblesses de la proposition et les remaniements des enseignants les concernant. Cela nous amène à pointer les paramètres du *design* du genre pour chaque séquence. Nous évoquons enfin les conditions de faisabilité de l'ensemble de la proposition dans une programmation annuelle.

5.1.1. Quels ajustements pour quelles déficiences au cours des itérations ?

Nous listons dans le tableau récapitulatif qui suit les déficiences de la proposition didactique. Nous repérons les modifications opérées avec les enseignants lors des itérations successives pour les résoudre ainsi que la localisation ou l'évolution du problème soulevé.

Faiblesses des séquences	Modifications/ propositions enseignants	Évolution localisation
Problèmes techniques pour filmer les productions	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du téléphone portable • Présence d'un autre adulte • Prêt de tablettes • Films réalisés par les élèves • Choix de ne filmer qu'un ou deux groupes • Investissement des lieux annexes dans l'école 	Évolution positive
Problèmes d'organisation des ateliers de régulation de l'étape 3	<ul style="list-style-type: none"> • Rotation de tous les élèves dans tous les ateliers • Ateliers disponibles pendant d'autres activités • Rotation durant les APC • Choix dans les ateliers en fonction des besoins des élèves 	Évolution positive
Les supports des contenus disciplinaires Complexité / longueur	<ul style="list-style-type: none"> • Remaniement des textes • Reconstruction du support (Padlet) 	Complexité soulignée dans les trois séquences
L'enjeu disciplinaire à reprendre Les exigences de l'enjeu disciplinaire et les supports « clé en main » créent un déséquilibre	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptation des contenus disciplinaires aux projets et aux programmations de classe dans les disciplines • Prise de parole publique comme situation d'évaluation des connaissances disciplinaires 	SEMO 2 et SEMO 3

	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus disciplinaire à enseigner en amont de la séquence d'oral 	
La situation de jeu de rôle entrave un lien direct avec les contenus disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> • Situation « réelle » de prise de parole • Enjeu de prise de parole modifié 	SEMO 3
Écart entre les vidéos de pratiques expertes et genre enseigné	<ul style="list-style-type: none"> • Enjeu de prise de parole modifié (discours et lecture à d'autres) 	Seulement SEMO 1 évolution positive
Séquence chronophage	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement massé sur une quinzaine • Utilisation du temps d'APC • Réorganisation globale du temps consacré à la discipline français • Rentabilité du temps consacré à la discipline scolaire • Organisation de temps courts pour les séances, ritualisation 	Surtout SEMO 2
Les écrits dans le carnet de bord Excès d'écrits Complexité d'appropriation ou d'utilisation	<ul style="list-style-type: none"> • Suppression du bilan intermédiaire • Liberté de choisir les étiquettes proposées dans les bilans • Modification des intitulés des étiquettes • Observations orales privilégiées • Prises de notes collectives sur une grande feuille pour les observations • Étiquettes compétences avec cases à cocher ? • Utilisation libre du CDB ? • Observation écrite « libre » sans guide d'observation ? • Observation à l'aide de mots-clés ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation différente selon les enseignants • Appellations différentes : carnets de souvenir, carnet de voyage, carnet intime, cahier rouge ou violet, journal des progrès, cahier SEMO, carnet de bord du langage oral...
La préparation écrite du support de l'oral	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de supports complémentaires (vidéos, films sur les personnages) • Challenge de 30 min pour préparer un contenu très court • S'extraire du scriptocentrisme 	SEMO 2
Les compétences et les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • Attendre une séquence d'écart pour constater les effets de la capitalisation 	Complexité pour SEMO 3
La question de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Mesure de l'écart entre la production 1 et la production 2 • Écrits dans le carnet de bord • Entretien individuel 	<ul style="list-style-type: none"> • Légitimée mais en questionnement • Correspondance norme interne à la classe et norme externe des LSU encore complexe
Calendrier de la programmation (prospectif)	<ul style="list-style-type: none"> • Quatre séquences faisables en commençant plus tôt dans l'année • Trois séquences faisables • Discipline scolaire identique pour tous les genres • Deux conceptions d'outil <i>designé</i> par an dans deux disciplines différentes 	

Tableau 18. Faiblesses, modifications, évolution des trois séquences

5.1.2. Paramètres à revoir dans le design de l'outil

D'un point de vue du *design* de l'outil genre, les faiblesses de la proposition dans son ensemble (les trois séquences) sont essentiellement localisées sur deux paramètres : les contenus disciplinaires travaillés, le temps que cela prend (le coût temps) et la réorganisation du cadre participatif. Plus spécifiquement, dans le paramétrage du genre lecture à d'autres en EMC, l'enjeu de prise de parole était en décalage avec les vidéos d'experts, ce qui nécessite un paramétrage plus fin des visées du genre : les discours avaient la visée de convaincre plutôt que celle d'engager les auditeurs dans une histoire. Le *design* du genre de l'exposé en histoire appelle à une réflexion sur les contenus travaillés, l'ancrage disciplinaire nécessitant des contenus en lien avec les projets ou programmations de classe. C'est enfin le statut des interactants qui a surtout posé problème dans le paramétrage de l'interview en EPS. Le jeu de rôle a troublé l'équilibre de la situation de communication et a pu la rendre artificielle notamment par une dissymétrie d'expertise entre interviewer et interviewé. Si le genre formel public « interview » est une pratique sociale reconnue et valorisée par les élèves, il est dans sa transposition scolaire, un genre dont les contenus enseignables restent difficiles sur une échelle de difficulté de mise en œuvre.

5.1.3. Conditions de faisabilité de la programmation annuelle

Pour résumer la faisabilité de la proposition didactique globale, à savoir la mise en œuvre de l'ensemble des séquences sur une année scolaire, nous rappelons que treize enseignants sur quinze ont mis en œuvre les trois séquences et que la quatrième n'a pu être envisagée par aucun d'eux. Les questionnant à ce sujet dans les entretiens de fin de recherche, ils jugent faisable de réaliser les quatre séquences dans un contexte plus favorable (hors des conditions sanitaires du moment). Ils émettent cependant trois réserves. Il est tout d'abord nécessaire de respecter la programmation dès la première période du découpage de l'année scolaire comme l'explique PE C :

« [...] si on commence encore plus tôt dès le mois de septembre envisager vraiment sereinement les quatre SEMO rentrent largement » (22)

De plus, la mise en œuvre exige une réorganisation de la programmation des autres sous-domaines de français pour insérer ce sous-domaine dans l'emploi du temps tel que le décrit PE D :

« après dans l'emploi du temps c'est compliqué moi par exemple j'ai dû mettre un petit peu de côté la compréhension de texte parce que je n'avais pas trop le choix il fallait que je fasse de la compréhension et du langage oral » PE D (38)

Enfin la condition idéale de faisabilité de cette programmation est un temps d'appropriation des outils mis à disposition comme le souligne avec humour PE J :

« alors les quatre SEMO sur une année scolaire moi je dirais oui mais si on a déjà fait une année de SEMO avant <rire> » (16)

Tous s'accordent à dire que la mise en place de la première séquence nécessite une plus grande place dans le découpage temporel car il faut un temps d'appropriation des outils pour les enseignants et une forme de ritualisation des tâches et des activités pour les élèves rendues possibles par la répétition des mêmes activités et des mêmes tâches dans toutes les séquences :

« le SEMO 1 c'est celui qui a sans doute pris le plus de temps par rapport à SEMO 3 donc il y a vraiment une évolution en cours d'année tout simplement parce que les élèves commençaient à être briffés sur ce qu'on attendait d'eux et ils avaient gardé en mémoire aussi tout le travail qu'on avait mis en place sur le SEMO 1 et ça revenait donc plus facilement pour eux comme pour moi d'ailleurs↑ » PE D (4)

On peut considérer que la mise en œuvre de la proposition est faisable dans le contexte de la classe à la condition qu'un temps d'appropriation des outils pour enseigner explicitement l'oral soit effectif, ce qui explique sans doute le temps plus long évoqué pour la mise en place de la première séquence. La réorganisation des programmations des sous-domaines du français est souvent nécessaire car la plage horaire allouée à l'oral dans l'emploi du temps (quand elle existe) n'est pas anticipée pour programmer des situations d'enseignement, mais plutôt pour donner la place à des activités ponctuelles comme l'évoque PE J :

« Le langage oral entrain dans mon emploi du temps mais ce n'était pas faire de l'oral pour faire de l'oral + là on institutionnalise le langage oral » (36)

5.2. Quels points d'appui pour la viabilité de la proposition ?

Suivant les mêmes traces d'appropriation des enseignants, nous avons listé dans le tableau qui suit, les qualités d'efficience de la proposition didactique confirmées au cours des trois itérations. Ce sont les points d'appui pour une viabilité de la proposition.

Consensus sur les qualités d'efficience pour une viabilité de la proposition didactique
<ul style="list-style-type: none"> • Articulation des étapes du dispositif cohérente • Étape 1 pertinente pour poser le contrat didactique (affichages collectifs, observations d'experts) • Vidéos d'experts essentielles pour le repérage des connaissances et des compétences • Étape 2 pertinente pour l'engagement des élèves dans les tâches : engagement à l'oral grâce au dispositif spatial des ilots • Stabilité et structure en quatre étapes du dispositif permet d'ancrer et de reconnaître la démarche de séquence en séquence • Cohérence de la progression des compétences • Développement de la réflexivité par l'observation des pairs • Compétences observables • Le carnet de bord favorise la visibilité de cet enseignement et permet de garder une trace des apprentissages et de l'activité réflexive des élèves • Réponse à la demande institutionnelle

Tableau 19. Qualités d'efficience de la proposition didactique pour les trois séquences

Au regard de la tendance générale du degré d'accord des enseignants sur les trois séquences de la figure 28, les points d'appui pour une viabilité de la proposition concernent le critère de pertinence visant essentiellement le dispositif proposé ; le critère des gains chez les élèves ; le critère de cohérence de l'ensemble de la proposition et enfin, le critère de légitimité. Nous faisons une focale sur quelques retours d'enseignants lors des entretiens concernant les trois premiers critères. Nous évoquons plus loin le critère de légitimité dans une appréciation plus générale du développement de l'expertise des enseignants.

5.2.1. Un dispositif structurant

Dans leurs réponses, les enseignants mettent en avant l'organisation de l'enseignement qui est proposée. La dimension structurante des séquences et de leur programmation facilite la compréhension et la mise en place d'un enseignement explicite de l'oral comme l'explique PE B et PE C :

« Avant je faisais de l'oral sans m'en rendre compte et sans que ce soit du tout structuré ++ je faisais de l'oral pour parler pour faire parler les enfants voilà mais je ne savais pas exactement ce que je faisais ce que je leur apportais il n'y avait pas de structuration » PE B (14)

« Je trouve ça hyper pertinent d'avoir ce séquençage propre à une séquence d'apprentissage de l'oral en fonction d'une compétence et d'objectifs précis qui s'appuient véritablement sur un genre oral » PE C (10)

La dimension structurante est aussi favorisée par la récurrence de l'organisation des séquences car « la structure c'est la même pour tous les SEMO » PE C (10)

De plus, ils évoquent tous la possibilité d'identifier clairement des compétences et des objectifs comme le montrent les deux verbatims :

« Là cette année vraiment pour moi les compétences sont beaucoup plus claires celles que je peux faire acquérir aux élèves donc ça c'est beaucoup plus clair je sais où je vais [...] » PE B (14)

« [...] de dégager des compétences ça fait que c'est beaucoup plus clair pour l'enseignant et pour les élèves aussi ils savent exactement ce sur quoi ils doivent travailler parce qu'on identifie ce sur quoi il faut travailler » PE D (22)

Concernant les élèves, les enseignants évoquent une visibilité des contenus à apprendre : « les compétences sont clairement identifiées par eux » dit PE B. De plus, PE B précise comme PE J, que les élèves prennent part à l'identification et la construction des compétences, indice d'un enseignement plus explicite :

« On le construit ensemble donc ça ça me plaît beaucoup qu'on construise quelque chose de commun des compétences en commun qui soient très claires pour les enfants » PE B (14)

La pertinence du dispositif est évoquée dans la détermination des contenus d'enseignement, la structure et l'organisation des différentes étapes. Les enseignants se sentent plus à l'aise pour mener des séquences d'oral comme toute autre

séquence dans une autre discipline. Dans le même temps, le contrat didactique se construit avec les élèves, ce qui leur permet de clarifier ce qu'on attend d'eux.

5.2.2. Des gains visibles chez les élèves

Les enseignants s'accordent à dire que la plupart de leurs élèves prennent conscience et savent reformuler les compétences qu'ils doivent développer dans les séquences. Les connaissances et les compétences acquises et à remobiliser sur une nouvelle séquence sont dicibles comme l'explique PE B :

« Je me suis rendu compte qu'à la fin de SEMO 3 ça y est les élèves me parlait de compétences ils arrivent à le redire ils arrivent à dire les compétences qu'ils ont construites au début++ et au fur et à mesure les compétences qu'on a ajouté qu'on a accumulé et là vraiment ils en avaient vraiment conscience [...] c'est vraiment bien ressorti au fur et à mesure ils ont vu de quoi on se servait d'avant qu'est-ce qu'on ajoutait » PE B (6)

Cette conscientisation des apprentissages s'explique selon PE J par la mise en place d'un contrat didactique qui éclaircit les attendus :

« Ils savent ce qu'on attend d'eux et c'est venu assez rapidement et ils ont su redonner ces compétences-là ++ et à chaque fois ces attendus arrivaient sur SEMO 2 et SEMO 3 mais après voilà ils ont compris que selon le genre il y avait d'autres compétences et objectifs qui étaient en jeu et c'est cette progression qui était intéressante » PE J (44)

Les enseignants repèrent la construction et la capitalisation de compétences linguistiques (enrichissement de structures langagières) comme l'évoque PE C :

« Ils [les élèves] réinvestissent clairement en fait les structures langagières je pense que c'est le fer de lance de l'enseignement de l'oral c'est ce qui revient à chaque fois +++ on a mis en avant de nouvelles structures langagières effectivement le fait de trouver de nouveaux mots des façons de les dire » PE C (55)

Des élèves de PE B montrent qu'ils s'emparent des outils et se les approprient en leur attribuant des significations contextualisées :

« Ils ressortaient les structures langagières qu'on avait vues et puis j'ai remarqué aussi des enfants qui arrivaient à se critiquer mutuellement sur des choses vraiment sur de vraies compétences↑ et ça dans d'autres disciplines ++ » PE B (16)

L'enseignant voit apparaître de nouveaux comportements et une autonomisation des élèves dans leurs apprentissages :

« Et tu vois la dernière semaine il y a un enfant qui nous a apporté des fossiles il est arrivé et il a dit bien le bonjour à tous aujourd'hui je vais vous présenter <rire> et donc voilà il y a des habitudes langagières qui arrivent ». PE B (16)

D'autre part, la récurrence des modalités de travail de séquence en séquence permet aux élèves de gagner en efficacité et en autonomie dans la mise au travail comme l'explique PE J (46) :

« Au fur et à mesure ils gagnaient en efficacité et en autonomie aussi voilà ++ moi je trouve que SEMO 1 a débroussaillé plein de choses et c'est pourquoi sur le SEMO 3 c'était beaucoup plus rapide et de même aussi ils le disaient que finalement c'était plus facile pour eux parce qu'ils avaient compris plus facilement avec le travail fait avant ce qu'on attendait d'eux ».

PE J constate que tous les élèves ont progressé :

« Oui je trouve qu'ils ont tous progressé vraiment tous tout le monde n'a pas acquis toutes les compétences mais en tout cas tout le monde a progressé ». (46)

Les élèves les plus inhibés se révèlent remarque PE D :

« Les élèves en difficulté comme je te l'ai dit Alexandre²⁰⁹ c'était impressionnant ↑ Oui il a une AESH il va au CMPP aussi et il rencontre des difficultés de concentration des difficultés relationnelles mais là il s'est vraiment révélé ↑ » PE D (64)

La récurrence des séquences programmées dans l'année a un impact sur l'investissement dans les tâches et sur la gestion des émotions des élèves. Ils s'engagent plus facilement et les réticences de certains (stress, peur) dans la réalisation d'un oral public s'estompent de séquence en séquence dit PE C :

« Alors moi j'ai observé au début de l'année une réticence de la part des élèves à faire de l'oral ça tiquait un peu [...] on allait lire quelque chose devant les autres cela suscite une petite peur peut-être ++ plus on avançait dans l'année plus la séquence a plu aux enfants c'est quelque chose qu'ils apprécient vraiment dans l'emploi du temps de la semaine c'est ritualisé c'est quelque chose qui leur apporte beaucoup d'un point de vue confiance en eux » PE C (51)

²⁰⁹ Le prénom de l'élève a été modifié.

Enfin, les élèves développent des compétences de coopération lors des différents échanges dans le travail de groupe. Leur avancée dans la dimension critique lors des différentes observations a pour conséquence d'installer un climat bienveillant entre les pairs dans la classe remarque PE B :

« Des échanges coopératifs et de la bienveillance+ et c'est la première année où j'avais autant d'élèves qui se donnaient des conseils où ils étaient pleins de bienveillance et sans juger la personne il y a des enfants qui ont vu la progression des autres voilà quand tu parles on t'entend beaucoup mieux tu articules donc ça restait souvent sur ça mais ils observaient cette progression chez les copains ils arrivaient à se donner des conseils » PE B (42)

5.2.3. Une cohérence de la programmation et de la progression des élèves

La cohérence, nous le rappelons, est en rapport avec la « solidarisation » des savoirs convoqués par la proposition didactique. Autrement dit, est-ce que le paramétrage des genres, les genres scolaires disciplinaires choisis, l'ordre des genres choisis, la progression des compétences en fonction des genres, forment un tout cohérent ? Les réponses des enseignants évoquent une cohérence du point de vue de la progression des compétences des plus « évidentes » aux plus complexes. Les compétences de production dont par exemple, les techniques de mise en voix de textes, sont les plus « faciles » à repérer pour les élèves, ce qu'explique PE B :

« On a commencé par la lecture et là c'étaient des compétences un peu de base je dirais c'est à dire par l'effort d'articuler donc du coup c'étaient des compétences assez faciles à construire peut-être pas facile mais dont les élèves ont déjà une petite sensibilité et ça leur a permis d'être en confiance par rapport à ça » PE B (22)

Puis, des compétences linguistiques telles que la structuration du propos lors de la seconde séquence apporte une complexité nouvelle que précise PE B :

« je trouve que lors de l'exposé on a pu refaire redire ces compétences et ajouter des compétences de prise de parole à plusieurs de structuration du propos ». (22)

Comme on a pu déjà le constater, c'est la dimension interactionnelle qui est soulevée par les enseignants comme étant la plus complexe :

« oui [dans] l'interview la compétence un peu compliquée c'était de rebondir et de prendre en compte les réponses de l'autre je réfléchis c'est vrai que le débat aussi ». PE B (24)

Ils soulignent une logique de réinvestissement et de capitalisation des compétences développées et des connaissances acquises de séquence en séquence et PE E le verbalise :

« ce qu'on a retenu de la lecture à haute voix on l'a réutilisé pour les SEMO d'après la construction de la progression était logique dans ce sens-là+++ c'est-à-dire qu'en fait toutes les compétences qui ont été travaillées dans une SEMO on les a repris et on est allé plus loin dans la SEMO suivante » PE E (20)

L'organisation chronologique des genres est également commentée par les enseignants du point de vue de la progression de leurs élèves. PE C explique par exemple que la lecture à d'autres est le genre le plus approprié pour débiter un enseignement de l'oral car c'est une pratique langagière reconnue des élèves :

« Sur la lecture à d'autres on est sur des compétences facilement identifiables pour les élèves au début de l'année donc extrêmement pertinent de commencer par la lecture à d'autres au moins le genre oral introduit est facilement identifiable pour les enfants ». (20)

L'exposé en suivant renvoie dans les commentaires d'enseignants, à la difficulté supplémentaire de concevoir un support impliquant des recherches et des connaissances en histoire :

« on a ajouté l'élément de l'expertise par rapport à la lecture à d'autres c'est à dire qu'il fallait se renseigner sur le personnage historique et en plus il y avait effectivement le fait de ne pas avoir de texte enfin c'était aux élèves de construire ce texte » PE D (20)

Enfin, l'interview est pointée comme étant un genre plus complexe à mettre en œuvre en classe et trouve logiquement sa place dans la suite des précédents. Les enseignants pointent la difficulté de devoir guider les élèves dans leurs interactions au cours d'une situation de communication polygérée.

Quant aux disciplines scolaires choisies pour le paramétrage du genre, il n'est pas fait mention d'incohérence mais d'association plus ou moins évidente de genre avec une discipline : la lecture à d'autres en lien avec l'EMC permet « d'enrichir les deux matières » dit PE D mais PE B se projette sur l'année suivante en littérature avec « une déclamation de textes poétiques » ; l'histoire comme les sciences se prêtent à l'exposé pour PE J ; PE C envisage quant à lui un seul projet disciplinaire, l'EPS, dont « le nourrissage serait commun aux trois SEMO ».

Les enseignants soulignent une logique de la programmation des genres notamment parce que leur ordonnancement permet de développer chez les élèves des compétences plus simples, plus visibles ou plus familières en début d'année et des compétences plus complexes en fin d'année scolaire, tout en suivant une ligne de progression comme l'évoque dans sa conclusion PE C :

« Pour moi ça respecte vraiment cette linéarité-là on ne pourrait pas à mon sens commencer par les interviews et terminer par la lecture à d'autres à mon sens ça ne serait pas possible ».
(16)

Le travail méthodologique nous a amené à dégager, à partir d'un recueil de données très dense, les remarques qui ont fait consensus sur les faiblesses et les forces de notre proposition didactique pour chacun des critères de viabilité et ce, pour chacune des séquences ainsi que pour leur enchaînement dans le cadre d'une programmation de l'enseignement et d'une progression des apprentissages. Pour conclure sur sa robustesse globale d'un point de vue de l'acceptabilité* des enseignants, nous observons dans les deux derniers points de ce chapitre, leurs déclarations sur les problématiques professionnelles concernant l'enseignement de l'oral et les signes du développement d'une expertise dans ce domaine.

6. Des réponses apportées aux questions professionnelles ?

Dans une visée comparative, nous avons proposé aux enseignants de répondre en fin d'année scolaire au questionnaire qu'ils avaient déjà renseigné en début d'étude. Nous focalisons notre observation sur leurs déclarations relatives aux questions professionnelles qui soulèvent les obstacles de mise en œuvre d'un enseignement de l'oral.

Si globalement, la proposition répond aux attentes et aux besoins des enseignants comme le montre la figure 29 :

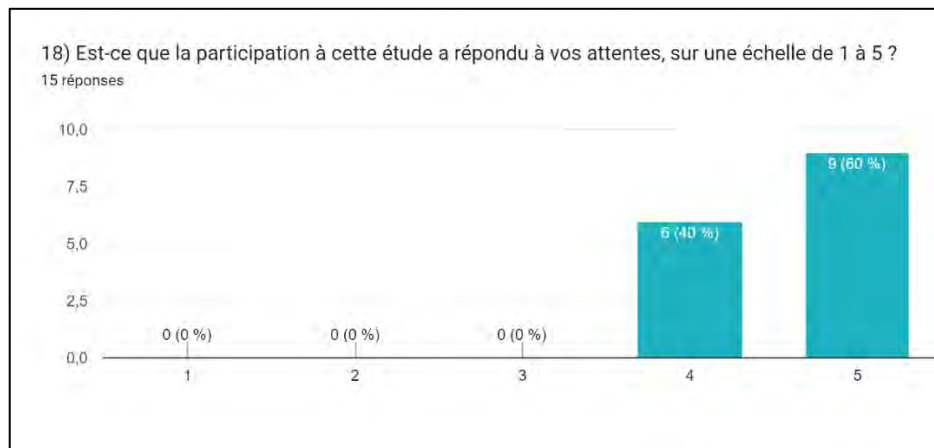


Figure 29. Évaluation de la satisfaction globale des enseignants

Qu'en est-il des difficultés relatives à la mise en œuvre de cet enseignement ?
Est-ce que des réponses ont été apportées aux enseignants à l'issue du projet de recherche SEMO ?

6.1. Les difficultés majeures relatives à un enseignement de l'oral

Nous observons les réponses des enseignants relatives aux difficultés majeures pour enseigner l'oral avant et après le projet de recherche SEMO. Cette comparaison est représentée sur la figure 30.

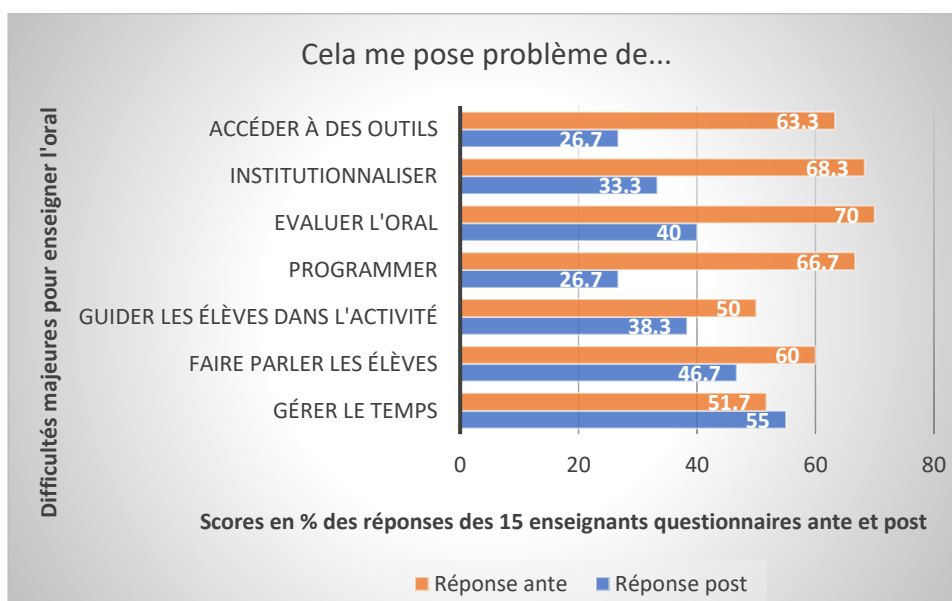


Figure 30. Comparaison des scores aux questions relatives aux difficultés majeures pour enseigner l'oral

Une vue d'ensemble montre que les enseignants ont pu résoudre des difficultés majeures de mise en œuvre de l'enseignement de l'oral dans leur pratique. La question de la programmation de l'enseignement trouve une réponse très favorable (variation de 60%) comme l'illustre le commentaire de cet enseignant dans le questionnaire :

« Il était difficile pour moi de programmer les apprentissages et d'évaluer de manière précise ce qui a été largement clarifié grâce à SEMO ».

Dès lors, les enseignants disent majoritairement inscrire le langage oral dans leur programmation :

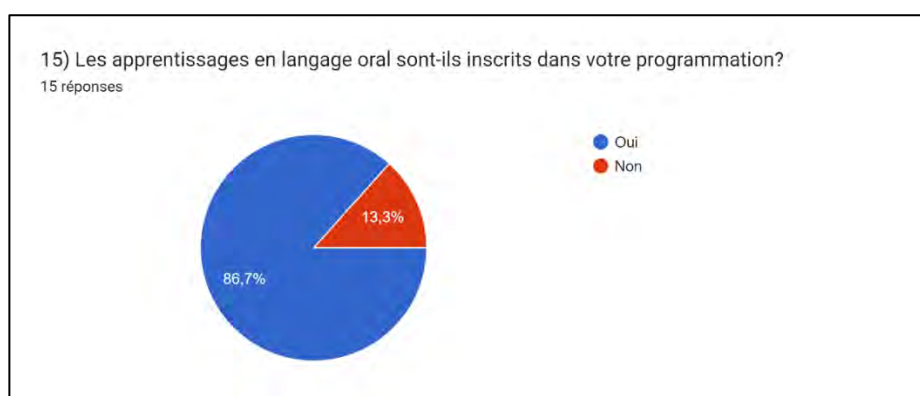


Figure 31. Présence du sous-domaine langage oral dans la programmation des enseignements

La proposition didactique leur a permis d'accéder à des outils (variation de 57,8%). De ce point de vue-là, il est question d'accès à des apports didactiques :

« Moi je trouvais ça intéressant parce que à chaque fois que tu nous envoies toutes les séquences il y a toujours un petit apport sur la recherche et ça permet de savoir où on en est »

Mais également à la dynamique du groupe de recherche :

« D'être engagé dans cette étude m'a encouragé à ne pas lâcher lors des moments de doutes. Cela a désacralisé cet enseignement qui peut "faire peur" en termes d'organisation »

et aussi à un accompagnement de la chercheuse :

« M'engager dans ce projet m'a permis de construire (en partie car je débute...) ma posture d'enseignante et de continuer à me former avec une réelle exigence. [...] Ce projet vient donc conforter cette idée avec la particularité de m'avoir guidée et donné de formidables outils pour continuer pour les futures années. Un grand merci donc pour cet accompagnement juste parfait et pour ce merveilleux projet avec ces mots ! »

Et enfin, des documents de travail :

« La qualité du travail proposé ainsi que les documents m'ont permis de me plonger dans un véritable enseignement de l'oral en classe »

L'institutionnalisation qui permet d'amener les élèves à reconnaître les apprentissages réalisés ou à instaurer un rapport « officiel » à un savoir ou à un savoir-faire est une des difficultés majeures qui semble neutralisée (variation de 52,2%). Les enseignants rappellent surtout la co-construction du contrat didactique lors de l'étape 1 où il est question de dévoiler et de pointer les compétences à développer et les connaissances sur le genre à acquérir avec pour appui les vidéos de pratiques expertes :

« Je leur montre la vidéo d'un "modèle", et je leur fais remplir une fiche d'observation, suivie d'une mise en commun avec affiche collective. »

« Les compétences et objectifs sont annoncés systématiquement au début de chaque séance. L'enjeu de l'oral et de chaque genre est rappelé également. »

L'évaluation semble plus légitime (variation de 42,9%) car les enseignants identifient des contenus d'évaluation :

« Les compétences langagières des élèves (les techniques de mise en voix, l'adaptation au public, les techniques de présentation, les qualités d'écoute et de relance) »

« Les structures langagières et postures apprises pendant la séquence »

« Le travail sur la voix et la posture La capacité à prendre en compte le public La structuration du propos »

Et ils caractérisent des moyens pour évaluer :

« J'évalue les progrès entre une mise en situation 1 et une mise en situation 2. J'évalue également l'état à la situation 2. Entre chaque situation des régulations visent à améliorer les compétences élèves ».

« Je regarde les enregistrements vidéo et les carnets de bord ».

« Observation des prestations individuelles ou collectives en fin de séquence (SEMO) sur un genre : évaluation de la progression par rapport à la prestation de début de séquence
Observation de l'implication dans le travail tout au long de la séquence (notamment le travail de groupe) »

Cependant, l'évaluation nécessite d'abord un temps d'acculturation des enseignants. En effet, lorsqu'il est question de renseigner les Livrets Scolaires Uniques (LSU) qui correspondent à l'évaluation institutionnelle, ils admettent collégalement que ce n'est pas une priorité. Les enseignants restent concentrés sur la mise en activité des élèves :

« Non alors franchement je ne suis pas du tout rentrée dans le détail des évaluations cette année ça n'apparaît pas vraiment dans les LSU » PE B (28)

« non +++ non très peu mais déjà parce que clairement tout ça c'est tout simplement moi j'ai j'étais pas du tout disponible pour l'évaluation + j'étais trop impliqué dans l'appropriation des contenus des séances du déroulement dans le dispositif pour être dispo pour l'évaluation » PE F (40)

« je n'ai pas repris cette appréciation dans le LSU » PE H (52)

Enfin, on peut noter que la problématique de la gestion du temps reste encore posée et s'est même amplifiée (variation en hausse de 6,38%). On peut se demander à quoi est due cette augmentation. Est-ce le caractère chronophage des séquences suffisamment souligné par les enseignants lors de la seconde séquence ? Peut-on évoquer la nécessité de réorganiser la plage temporelle consacrée au français en insérant un sous-domaine moins représenté précédemment ? Ou encore, la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral a-t-elle occasionné des temps plus importants pour l'appropriation ? Il s'agira de prendre au sérieux cette question qui reste posée.

6.2. Les difficultés mineures relatives à un enseignement de l'oral

Le graphique qui suit montre que les difficultés que nous avons qualifiées de « mineures²¹⁰ » semblent également décroître. Le projet SEMO semble avoir permis aux enseignants de désigner des contenus d'enseignement (variation de 56%) et des contenus de prise de parole (variation de 52%), notamment par le paramétrage d'enjeux disciplinaire et langagier.

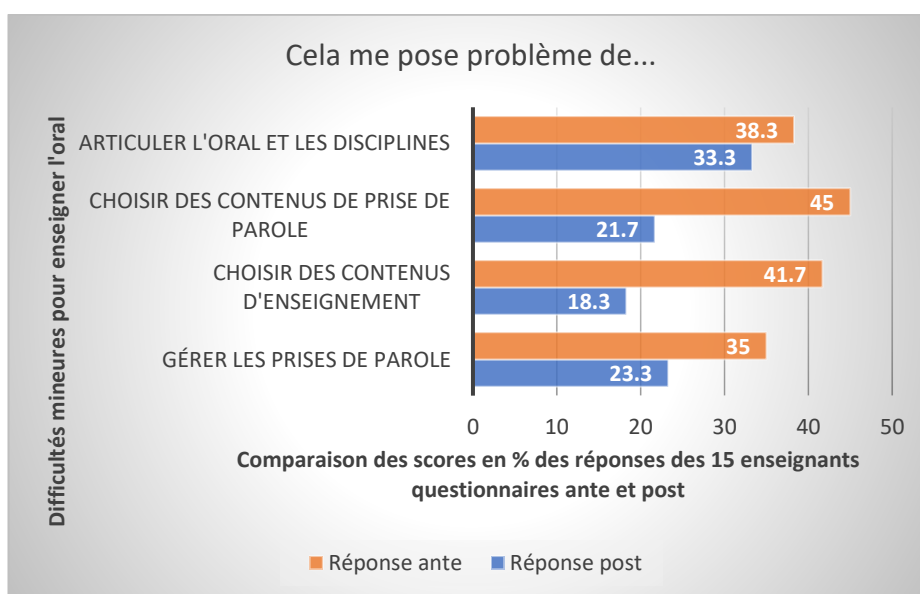


Figure 32. Comparaison des scores aux questions relatives aux difficultés mineures pour enseigner l'oral

Pour terminer, nous allons observer si l'expérience de cette recherche a permis aux enseignants de légitimer cet enseignement et de développer leur expertise dans ce domaine.

7. Le développement d'une expertise

Le développement de l'expertise des enseignants est visible dans les traces de l'évolution de leurs représentations de l'enseignement de l'oral durant l'étude longitudinale. On a pu voir que les enseignants s'étaient saisis des outils proposés dans leur pratique pour régler des problématiques d'enseignement, de

²¹⁰ Voir Partie 4 - Chapitre 1 - enquête préliminaire sur les pratiques déclarées.

programmation, d'institutionnalisation et d'évaluation. Ils se sentent plus légitimes pour mettre en œuvre cet enseignement et cela se traduit par le sentiment de gagner en expertise. PE E fait état d'une vraie nouveauté dans sa pratique :

« Là c'est sûr que la différence est énorme car l'oral avant c'était un petit truc je ne saurais même pas expliquer ce que je faisais avant [...] Ça me semble tellement loin et tellement superficiel par rapport à ce qu'on a fait là donc là je sais que si je dois refaire de l'oral je referais ce qu'on a fait là » PE E (64)

PE J souligne la clarté de l'organisation de l'enseignement :

« je repense au premier entretien que nous avons fait en tout début d'année et là où j'étais perdu en fait c'était comment organiser les apprentissages de l'oral donc on sait qu'il faut faire de l'oral mais concrètement comment le mettre en place et là comment dire ça été tellement plus clair » PE J (32)

Il s'est agi également pour les enseignants de s'approprier le dispositif. Le Padlet, qui est une procédure pertinente de recueil de données croisées dans une recherche, donne à voir ce processus d'appropriation des outils en action de manière dynamique. On repère dans leurs dépôts plusieurs éléments qui témoignent de ce processus :

- des apports ou des modifications des supports pour nourrir le contenu thématique (20 dépôts) ;
- des réorganisations des modalités de travail (25 dépôts) ;
- des photographies des dispositif spatiaux (15 dépôts) ;
- des modifications et des créations de documents de travail (10 dépôts) ;
- des réorganisations de la temporalité (4 dépôts) ;
- des photos, des traces de la mémoire collective (12 dépôts)
- des documents écrits d'élèves (12 dépôts)
- des retours réflexifs d'expériences heureuses ou malheureuses (10 dépôts) ;
- des descriptions ou narrations d'expériences et de cas d'élèves (9 dépôts).

Nous pouvons également trouver trace d'une expertise dans l'objectivation et l'élémentarisation des contenus d'enseignement de l'oral. On peut voir par exemple

qu'ils distinguent la thématique disciplinaire et les contenus d'enseignement de l'oral :

« Je suis particulièrement intéressée par le fait que l'oral s'enseigne sur un temps disciplinaire (EMC, Histoire, EPS) ce qui facilite la gestion du temps »

« J'ai trouvé l'idée de présenter des exposés sur plusieurs personnages historiques très intéressante pour exercer les élèves au repérage sur la frise historique et à son utilisation ».

« Je vais sélectionner en amont des documents que les élèves utiliseront pour acquérir des connaissances et devenir expert ».

Comme nous l'avons vu plus haut, ils clarifient, identifient des contenus d'évaluation :

« Mais j'y vois plus clair et je construis petit à petit une nouvelle vision de l'évaluation de l'oral avec des compétences spécifiques »

Enfin, dans leurs propos, ils évoquent des compétences lexicales, discursives et interactionnelles :

« un lexique et structures langagières riches, soucis de se faire entendre et comprendre par les auditeurs »

« Les différentes compétences à acquérir : Repérer les spécificités propres au genre oral. La prise en compte des auditeurs. Les structures langagières... »

L'enseignement de l'oral leur permet de le spécifier et de clarifier ainsi leurs représentations par rapport aux autres oraux ou aux autres fonctions de l'oral. Considérant qu'il n'avait pas d'outil pour enseigner l'oral, PE D explique qu'il développait des pratiques autour d'activités issues de la tradition scolaire :

« Déjà je ne connais pas d'autres outils pour enseigner l'oral et je n'ai pas trop de moyens de comparaison moi je n'enseignais pas vraiment l'oral avant à part de faire réciter des poésies aux élèves ou de leur demander de faire des exposés mais sans vraiment travailler sur le genre exposé++ avant voilà y avait pas grand-chose qui était fait donc pour moi ça a été un grand avantage avec SEMO ça m'a donné une structure quelque chose de solide » PE D (24)

Pour mettre en avant la légitimité de la proposition didactique, PE C la compare à d'autres outils qu'il utilisait. Il les différencie du point de vue des objectifs d'apprentissages qui restent au service d'autres disciplines que l'oral. C'est notamment le cas pour l'exemple de situations ponctuelles d'oral dans les manuels au service de la lecture :

« Souvent on va retrouver l'oral que ce soit dans un manuel ou autre+ sur une séquence de lecture sur une énième question où on va++ à l'oral faire amener les élèves à débattre mais des questions qui restent dans le champ de la lecture » PE C (10)

L'accès à des outils permet aux enseignants d'asseoir une expertise de l'enseignement explicite de l'oral. Ces outils leur permettent de mettre en œuvre cet enseignement explicite et de clarifier les différentes situations d'oral, notamment dans l'analyse des objectifs et des situations que d'autres outils proposent. En cela, on peut considérer que la proposition est acceptable du point de vue de la légitimité didactique.

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu savoir si notre proposition était viable, autrement dit, si elle était « apte » à exister et à se développer dans le contexte de l'institution scolaire et plus précisément dans le contexte de quinze classes de cycle 3. Nous avons réalisé cette expérimentation en nous appuyant sur des critères de validité didactiques, eux-mêmes déclinés en indicateurs pour faciliter l'observation et l'analyse. Il s'est agi d'une première étape du processus de validation de la proposition didactique non inscrite dans la culture professionnelle. Cette première étape montre une acceptabilité des enseignants d'un point de vue des cinq critères moyennant des modifications et des ajustements. Nous avons constaté la nécessité de paramétrer au mieux chaque genre pour un usage approprié en classe

et la possibilité de les classer sur une échelle de difficulté dans leur mise en œuvre. Cela a été rendu possible dans le cadre de la discussion et de l'engagement des enseignants et de la chercheuse. De nombreux points d'appui leur ont permis de mettre en œuvre un enseignement de l'oral et de se sentir plus légitimes de le faire. Il convient à présent de juger de la viabilité de la proposition didactique du point de vue de leurs élèves.

Chapitre 3

Viabilité de la proposition didactique du point de vue des élèves

D'un point de vue des élèves, nous nous interrogeons sur la viabilité de la proposition didactique à deux niveaux : l'un plus global qui interroge la représentation des élèves quant aux savoirs disciplinaires et à l'espace dédié à ce sous-domaine depuis l'implémentation des séquences ; l'autre plus local, qui questionne la prise de conscience par les élèves de leurs apprentissages à l'oral et de leur progression dans ceux-ci à la suite de cette implémentation.

Ainsi, nous interrogeons dans un premier temps la conscience disciplinaire des élèves au sujet du sous-domaine langage oral. Autrement dit, nous observons la manière dont ils (re)construisent ce sous-domaine après avoir bénéficié d'un enseignement avec les séquences proposées. Partant de la définition de la discipline scolaire de Reuter :

une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école. (Cohen-Azria & Reuter, 2013, p. 81)

Nous considérons que pour saisir la manière dont les élèves se figurent ce sous-domaine ou le reconfigurent (Reuter, 2007), il est pertinent méthodologiquement, de prendre en compte dans leurs déclarations, trois composantes de cette définition : les contenus, les finalités et les pratiques. À partir de là, nous observons les effets produits des séquences minimales en termes de conscience disciplinaire chez les 348 élèves des quinze classes participant au projet de recherche SEMO.

Dans un second temps, nous cherchons de manière plus ponctuelle, à voir les traces d'un apprentissage de l'oral et le repérage d'éléments témoignant de la conscientisation des apprentissages et de la progression de ceux-ci. Pour cela, nous

analysons un corpus des écrits réflexifs intermédiaires des carnets de bords des 23 élèves d'une des classes ayant participé à l'étude.

1. Quelle conscience d'un espace dédié au langage oral ?

Nous explorons si, après la mise en œuvre des séquences, les élèves ont conscience d'un espace où l'oral est objet d'enseignement et comment ils construisent cet espace. Pour cela, nous cherchons à voir comment les élèves délimitent l'espace du sous-domaine du langage oral, quels contenus ils déclarent apprendre, quelles activités ils déclarent faire dans cet espace dédié, et enfin, quelles finalités ou quelle utilité ils lui attribuent. Pour ce faire, les quinze enseignants ont accepté de faire remplir à leurs élèves en fin d'année scolaire un questionnaire dans sa version papier. Ce questionnaire est largement inspiré de ceux construits pour l'étude de l'équipe de Théodile-CIREL sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria & al., 2013).

1.1. Précisions méthodologiques

Les trois dimensions évoquées plus haut (délimitation, contenus/activités, finalités/utilité) reprennent les questions du questionnaire et guideront notre analyse. Nous planifions cette analyse ainsi :

Dimensions pour l'analyse	Délimitation	Contenus/activités	Finalités/utilité
Questions du questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'oral est une matière qu'on apprend à l'école ? Oui / Non • As-tu déjà appris l'oral à l'école dans les autres classes avant cette année ? Oui / Non • Comment sais-tu que tu es en cours de langage oral ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'on apprend d'important en langage oral ? • Qu'est-ce que tu fais quand tu es en cours de langage oral ? 	<ul style="list-style-type: none"> • D'après toi, à quoi ça sert le langage oral ? • A ton avis, pourquoi fait-on du langage oral à l'école ? • Est-ce que ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école ? Oui / Non • Si ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école, peux-tu nous expliquer un peu ? • Pour toi, dans ta vie, en dehors de l'école, quand est-ce qu'il y a du langage oral ?

Tableau 20. Croisement questions du questionnaire et dimensions pour l'analyse

Nous spécifions que dans le traitement des données, nous n'explorerons pas l'hypothèse d'une variabilité de la construction de cet espace entre les classes : les données seront analysées globalement en fonction des éléments convergents et récurrents. Précisons également que la constitution du corpus verbal est établie à partir des réponses écrites des élèves des quinze classes. Ce corpus est disponible à la consultation en annexe 31. Les catégories constituées sont rassemblées dans l'analyse en fonction de traits sémantiques communs (Bardin, 2017). Par conséquent, des réponses originales ou parfois incompréhensibles n'ont pas été prises en compte, non parce que nous les estimions non-pertinentes mais parce qu'elles ne nous permettaient pas de construire des catégories cohérentes. Nous reviendrons dans la discussion sur les limites de cette première approche.

1.2. Des données globales pour commencer...

Sur un effectif de 348 élèves en début d'année scolaire²¹¹, nous comptons 277 élèves qui répondent au questionnaire soit environ 79,6% de l'effectif total, ce qui nous semble être représentatif. Nous rappelons que le questionnaire est diffusé dans

²¹¹ Les effectifs des classes sont effectivement fluctuants sur l'année scolaire (départs, arrivées, inclusions d'élèves allophones relevant du dispositif UPE2A...).

les classes dans le courant du mois de juin et qu'à cette période, des départs anticipés pour les vacances scolaires estivales sont possibles. Les répondants se répartissent selon leur classe d'âge de la manière suivante :

Élèves de CE2 Élèves de 8 à 9 ans	Élèves de CM1 Élèves de 9 à 10 ans	Élèves de CM2 Élèves de 10 à 11 ans
6 répondants	88 répondants	183 répondants

Tableau 21. Élèves répondants selon la classe d'âge

Sur les sept questions ouvertes posées²¹² soit un total de 1939 réponses possibles (7 X 277), nous notons 300 absences de réponses dont 182 pour la seule question « Si ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école, peux-tu nous expliquer un peu ? ». En effet, cette question ne concerne que les élèves qui ont d'abord répondu par l'affirmative à la question précédemment posée : « Est-ce que ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école ? » C'est finalement un corpus de 1 639 réponses que nous analysons. Nous poursuivons l'analyse selon le plan annoncé : la délimitation d'un espace dédié au langage oral, puis les contenus ou les activités déclarées et enfin, les finalités et l'utilité de ce sous-domaine.

1.3. Quelle délimitation du sous-domaine langage oral ?

Nous observons si les élèves de l'échantillon identifient le sous-domaine²¹³ comme un contenu disciplinaire enseigné à l'école. Puis nous constatons s'ils distinguent l'enseignement dont ils ont bénéficié cette année, d'autres moments d'oral dans leur cursus. Enfin, nous leur demandons le mode d'identification, c'est-à-dire par quel moyen l'espace dédié à l'enseignement de l'oral est rendu visible.

²¹² Nous avons complété le questionnaire par une huitième question plus libre : « *Veux-tu ajouter quelque chose ?* » : cette question réunissant à elle-seule 111 absences de réponse et 112 réponses négatives, nous avons fait le choix de ne pas la prendre en compte dans notre analyse.

²¹³ Nous écrivons « matière » plutôt que « sous-domaine » dans le questionnaire car cela nous semble plus proche de la terminologie utilisée par les élèves.

1.3.1. L'oral est une « matière » à l'école...

À la question « est-ce que l'oral est une matière qu'on apprend à l'école ? » Les données sous la forme de réponses oui/non sont traitées selon un codage disjonctif complet et traduit par le diagramme circulaire suivant.

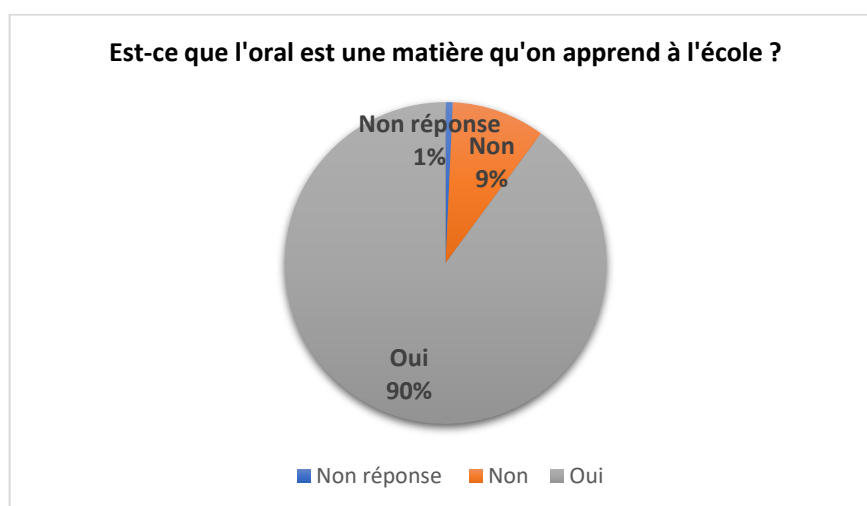


Figure 33. Répartitions des répondants sur la présence d'une « matière oral » à l'école

Une forte proportion d'élèves (90% soit 249 sur 277 répondants) répond que l'oral est une « matière » qu'on apprend à l'école. On observe que les élèves ont identifié les séquences ou en tout cas, ont identifié la passation du questionnaire en lien avec le travail réalisé au cours de la recherche. La proportion d'élèves qui répondent par l'affirmative nous laisse penser que l'oral a, selon eux, toute sa place aux côtés des autres disciplines.

1.3.2. Mais ça n'a pas toujours été le cas...

L'intérêt d'interroger les élèves sur leurs apprentissages dans les classes précédentes, c'est de les amener à comparer des situations d'oral vécues antérieurement qui diffèrent de celles vécues cette année. Si les résultats sont moins tranchés qu'à la question précédente, on constate sur la figure qui suit qu'une majorité de répondants (64% soit 178 répondants) déclarent ne pas avoir appris l'oral les années précédentes.

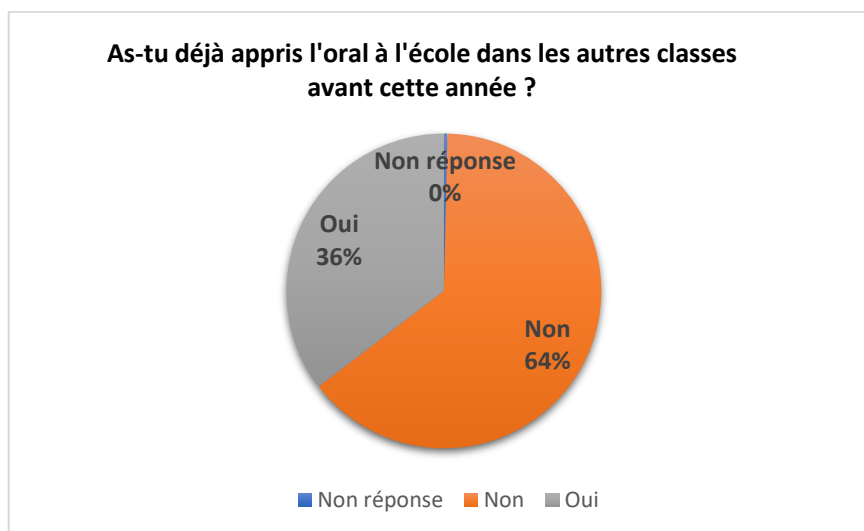


Figure 34. Répartition des répondants sur la présence d'un enseignement de l'oral

Partant du principe qu'il existe des situations d'oral dans toutes les classes, nous pouvons supposer que 64% des élèves interrogés distinguent les apprentissages réalisés cette année, d'autres situations d'oral où il n'est pas pointé comme un contenu à enseigner ou bien qu'il n'ait pas été rendu suffisamment visible en tant que tel. Ce sont ces éléments de visibilité que nous observons dans la question suivante.

1.3.3. Des repères qui rendent visibles ces moments d'enseignement

Par cette analyse, nous tentons de repérer les éléments qui permettent aux élèves d'identifier les moments dévolus au langage oral. Dans ces repères, nous observons si les élèves font mention d'indices qui renvoient aux séquences d'oral implémentées. Nous rappelons que ces derniers répondent à la question : « comment sais-tu que tu es en cours de langage oral ? ». Parmi les 258 réponses récoltées²¹⁴, 107 élèves ne citent qu'un seul repère, les autres en citent au moins deux. La figure suivante rend compte de la distribution des réponses les plus citées par les élèves à la question posée.

²¹⁴ Dont deux réponses « je ne sais pas ».

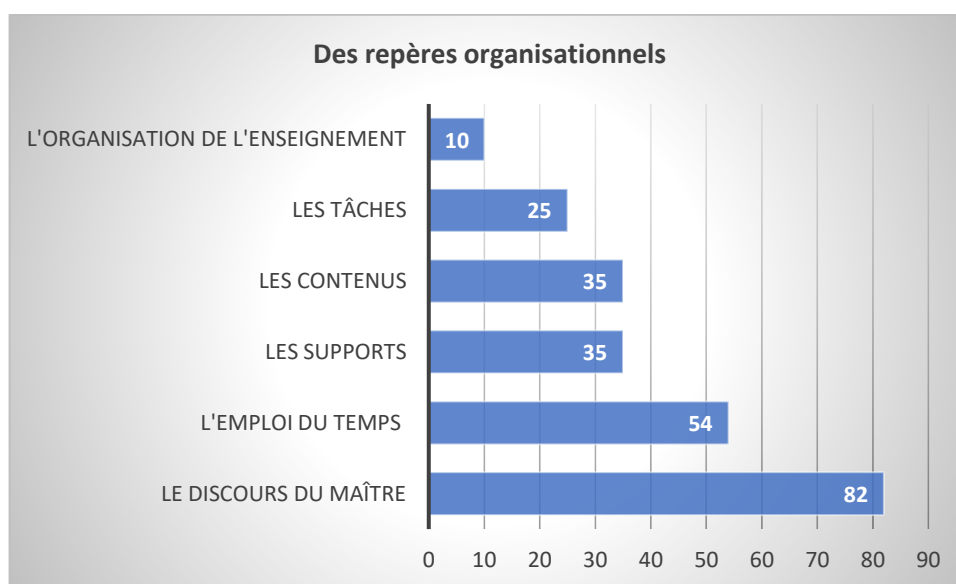


Figure 35. Distribution des repères organisationnels cités par les élèves

Les repères cités par les élèves sont essentiellement organisationnels. En suivant Lebeaume, nous observons des repères intrinsèques au sous-domaine langage oral (Lebeaume et al., 2000). Ils sont spécifiquement associés aux contenus enseignés et recouvrent notamment les objets, les savoirs et les tâches (Lebeaume et al., 2000, p. 199). Les élèves disent savoir qu'ils sont en cours de langage oral en citant abondamment un élément intrinsèque à la discipline : le nom du sous-domaine dans l'emploi du temps (54 fois). En effet, cette étiquette²¹⁵ renvoie bien aux contenus enseignés. Notons que l'action de l'élève qui consiste à vérifier son emploi du temps est une action plutôt rare (Cohen-Azria et al., 2013, p. 50). Est-elle réellement indépendante de l'action du maître ? L'étiquette « langage oral » étant une nouveauté pour beaucoup d'enseignants, on peut supposer qu'ils l'aient particulièrement valorisée.

Le repérage par le type de contenu fait référence aux séquences proposées. Les objets cités sont les genres oraux (16 fois l'interview, 13 fois la lecture à d'autres et 6 fois l'exposé). Quant aux tâches réalisées, elles sont des repères pour 25 élèves. Il

²¹⁵ Les enseignants du premier degré exposent souvent aux élèves l'emploi du temps de la journée sur le tableau de la classe. Certains utilisent un jeu d'étiquettes repositionnables mentionnant les domaines disciplinaires ou les activités proposées.

s'agit essentiellement de tâches de production d'un oral en public où « on parle à voix haute devant le monde » (19 fois) mais également de tâches de visionnage de vidéos (6 fois), étape majeure du dispositif proposé.

En revanche, d'autres repères relèvent de caractères « extrinsèques » (Lebeaume et al., 2000) des moments d'oral que l'on peut associer aux modes d'organisation de la classe. Le discours du maître par exemple : « je sais que je suis en cours de langage oral parce que le maître le dit » est le repère le plus cité par les élèves (82 fois) : l'organisation de la transition entre la plage d'enseignement précédant celle programmée pour le langage oral est sans nul doute particulièrement soutenue par les enseignants. Par ailleurs, les supports matériels permettant cette visibilité du sous-domaine sont propres aux séquences proposées : le carnet de bord est un repère pour 21 élèves, les « fiches » d'observations et les « affichages » sont repérables pour 14 d'entre-deux. Enfin, le mode d'organisation prototypique des ateliers de régulation de l'étape 3 du dispositif proposé, est marquant pour 10 élèves.

Les élèves de notre échantillon ayant répondu au questionnaire, délimitent assez clairement un espace où le sous-domaine langage oral a toute sa place. Pour cela, ils s'appuient sur de nombreux repères inhérents aux séquences d'enseignement minimales de l'oral. Ces repères sont à mettre en parallèle avec la manière dont les enseignants organisent la mise en scène de cet enseignement : étiquette « langage oral » dans l'emploi du temps, introduction de la séance d'oral, mise en valeur des supports...

Pour avancer dans la représentation par les élèves de ce sous-domaine, nous analysons à présent les contenus qu'ils déclarent apprendre et les activités qu'ils disent faire.

1.4. Quelles traces des séquences dans les contenus et les activités déclarés ?

Nous observons les réponses aux questions « Qu'est-ce qu'on apprend d'important en langage oral ? » et « Qu'est-ce que tu fais quand tu es en cours de langage oral ? ».

1.4.1. Des objets d'enseignement et des savoir-faire

Nous comptons 263 réponses sur les contenus d'apprentissage parmi lesquelles cinq répondants déclarent ne pas savoir. Dans les 258 réponses traitées, nous distinguons deux stratégies : l'évocation d'objets rattachables au sous-domaine mais également au travail réalisé dans les séquences ; l'évocation de savoir-faire qui sont, soit spécifiques et qu'on peut assimiler à des compétences potentiellement travaillées, soit génériques. La figure suivante rend compte de la répartition des réponses des élèves.

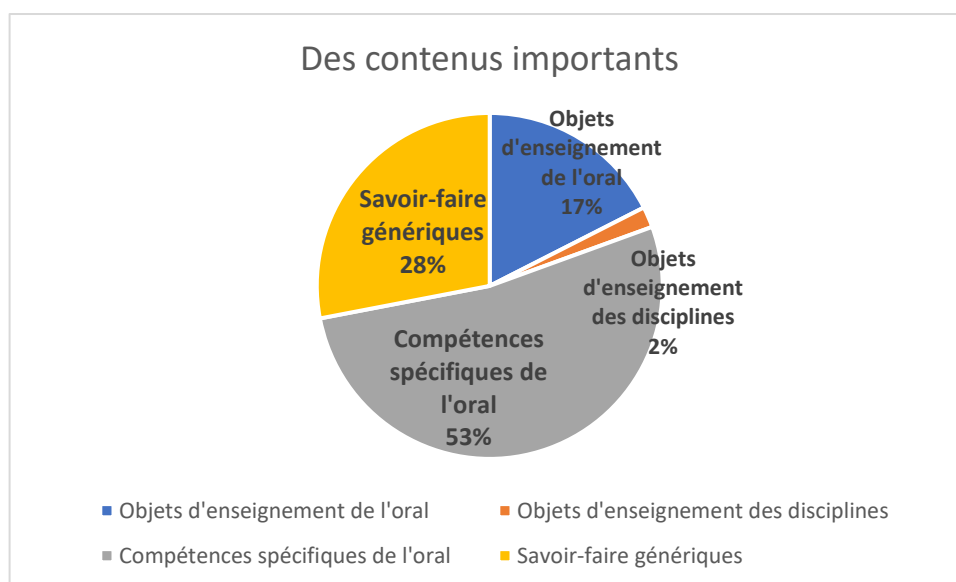


Figure 36. Répartition des contenus d'apprentissage cités par les élèves

Nous avons obtenu des réponses centrées sur les objets du sous-domaine mettant en avant les genres oraux travaillés dans la séquence (46 réponses). On retrouve l'exposé (21 fois), l'interview (13 fois) et la lecture à d'autres (10 fois). Le débat (une fois) et le discours (deux fois) sont également mentionnés. On identifie des objets des disciplines de référence des genres lorsqu'il « fallait qu'on soit expert de Jeanne d'Arc » et « ça nous apprend aussi l'histoire des grandes personnes » ou quand « on apprend des sports » (3 fois). Pour ces élèves les contenus thématiques

des prises de parole ont été les plus marquants. Enfin, d'autres objets non reliés aux séquences paraissent en langue vivante étrangère puisqu'il s'agit « d'apprendre l'anglais » ou « des musiques anglaises » (3 fois) : ces élèves n'associent pas forcément le langage oral aux séquences travaillées.

Les savoir-faire spécifiques renvoient aux compétences travaillées pendant les séquences. On compte 97 citations réparties ainsi :

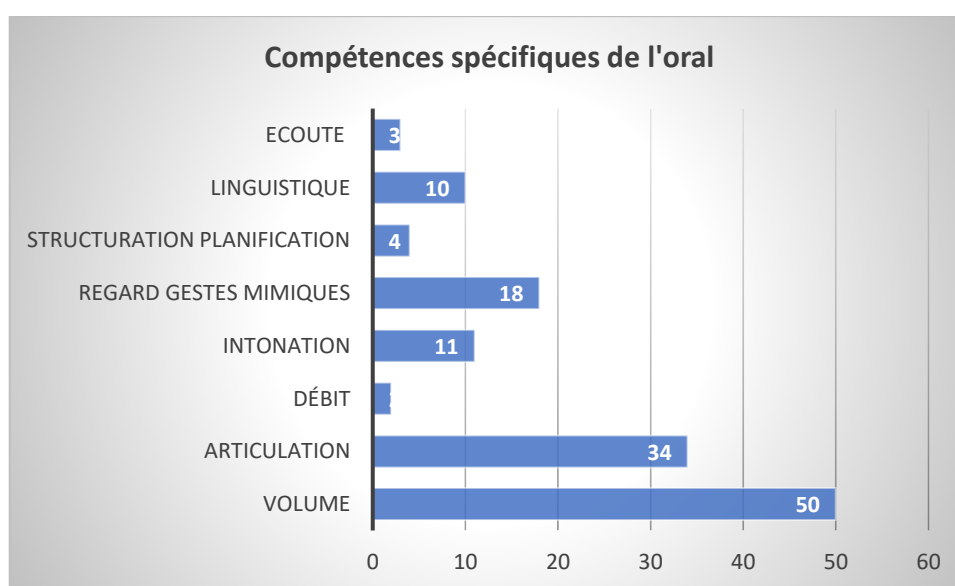


Figure 37. Répartition des compétences spécifiques de l'oral citées par les élèves

La majorité des compétences spécifiques à l'oral citées renvoient à des compétences paraverbales (97 citations) qui comprennent le volume, l'articulation, le débit et l'intonation. Il s'agit surtout de « parler fort » (50) et « d'articuler » (34). Ce sont les compétences visées dans la première séquence et principalement réinvesties dans les autres séquences. Les compétences non verbales sont également mentionnées lorsqu'il faut « se servir des expressions du visage » et « bouger la tête pour montrer à la personne qu'on parle » ou « ne pas être sur sa feuille » et « lever les yeux du texte ». C'est la dimension pragmatique de l'oral qui est prise en compte par les élèves : cette prise en compte d'autrui et du contexte est caractéristique de la production d'un oral public. On peut souligner des éléments linguistiques (10 fois) quand il s'agit « de mieux formuler ses phrases » ou « de connaître plus

d'expressions » ou encore, selon un néologisme de forme, de « mieux *vocabulariser* ». Enfin, se dégagent de manière subsidiaire des éléments de planification comme « savoir structurer », « faire un plan » et la dimension réceptive de l'oral, « savoir écouter ». Nous décelons dans l'ensemble des compétences spécifiques citées, des traces des apprentissages réalisés à l'issue des séquences en appui sur les genres de la lecture à d'autres et de l'exposé.

Les savoir-faire génériques renvoient à des compétences très générales voire transversales, correspondant au lire-écrire-parler où « le parler » a ici toute sa place, contrairement à la place qui lui est faite plus largement dans la discipline français (Cohen-Azria et al., 2013, p. 52). Sur 72 réponses, 63 mentionnent le fait de « bien parler » ou de « mieux s'exprimer » ou encore de « mieux communiquer » quand huit élèves répondent qu'il s'agit de « mieux lire » et un élève évoque l'écrit. On compte 26 élèves qui mentionnent uniquement un savoir-faire générique sans mentionner d'autres éléments.

Notons enfin que les émotions des élèves lors de la mise en œuvre d'un oral public est un dilemme à prendre en compte (Stordeur et al., 2021). En effet, pour neuf élèves, le langage oral permet d'apprendre à gérer ses émotions. Ils renvoient que ce sous-domaine est un moyen pour eux d'apprendre « à maîtriser le stress », « d'être moins timide » ou de « ne pas être gêné ».

On se représente plus clairement la manière dont les élèves de notre échantillon reconstruisent les contenus du sous-domaine langage oral. Ils font référence à des objets d'enseignement tels que les genres oraux et à des compétences spécifiques essentiellement paraverbales. La nature des contenus proposés est assez représentative des apprentissages réalisés lors des séquences proposées aux enseignants, même si pour 26 élèves, cette représentation des contenus dans ce sous-domaine reste très large (« bien ou mieux s'exprimer ») voire assez vague. Qu'en est-il à présent de leur représentation des *faire* en langage oral ? autrement dit, quelles activités ils disent réaliser dans ce sous-domaine ?

1.4.2. Des faire disciplinaires et des faire scolaires

Les *faire* relatifs au cours de langage oral tels qu'ils apparaissent dans les réponses à la question « qu'est-ce que tu fais quand tu es en cours de langage oral ? » sont des *faire* scolaires qui renvoient à des règles de conduite en classe (Cohen-Azria et al., 2013, p.

55) et à des *faire* disciplinaires qui sont les plus nombreux. Nous commençons par observer les *faire* disciplinaires.

Sur 261 réponses traitées²¹⁶ à cette question, 278 mentions font références à des *faire* disciplinaires²¹⁷. La figure qui suit montre la répartition de ces *faire* disciplinaires obtenue à partir des réponses des élèves.

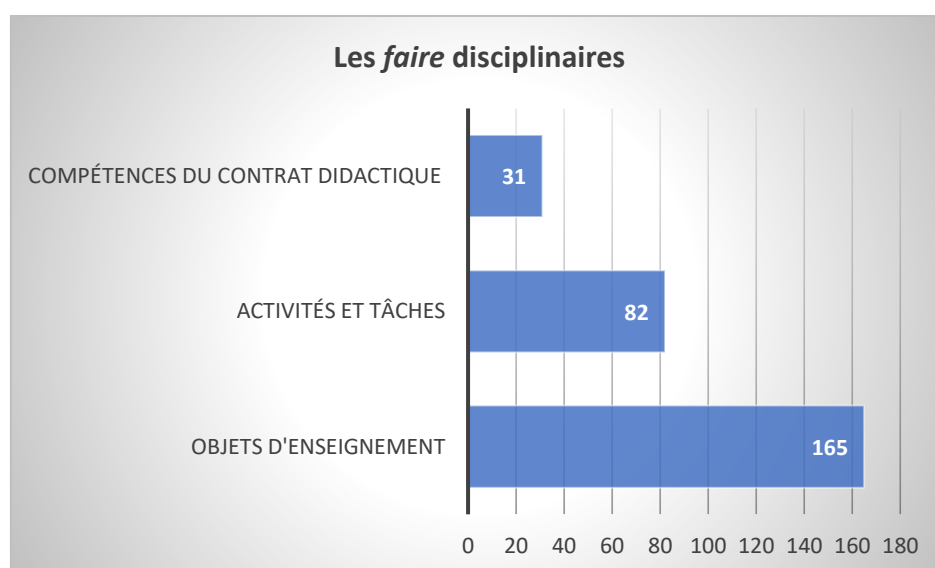


Figure 38. Répartition des "*faire*" disciplinaires des élèves

Pour ces élèves, « faire » de l'oral est essentielisé à la production d'un oral public à partir des genres oraux. Les genres cités sont majoritairement ceux proposés dans les séquences : on compte 63 mentions de l'interview, 62 de l'exposé et 25 de

²¹⁶ Pour cette question, deux élèves disent ne pas savoir.

²¹⁷ Les élèves citent très rarement un seul *faire*, ce qui explique un nombre plus important de mention au *faire* disciplinaire que de réponses au questionnaire.

la lecture à d'autres. Des élèves citent sept fois le discours²¹⁸, cinq fois le débat. La poésie apparaît une fois et la présentation d'un journal *Un jour, une actu* également une fois.

Ces *faire* renvoient également en grande proportion aux activités et aux tâches réalisées (82 mentions). On peut les rattacher aux différents éléments du dispositif proposé. On retrouve en effet des réponses qui font mention :

- de l'organisation « en atelier » (14) ou « en groupe » (13) ;
- du visionnage de vidéos de pratiques expertes où il est question « de regarder des vidéos sur des personnes professionnelles » (19) ;
- de la réalisation d'observations pour lesquelles « on regarde ce qu'on doit améliorer » et « on note des choses importantes » ou encore « je regarde mes camarades et j'écoute en position d'auditeur » (11) ;
- de l'écriture de bilans quand « on répond à des étiquettes » (8) ;
- d'un travail sur des contenus thématiques des disciplines évoquées quand « je parle de personnage important, exemple : le droit des femmes » ou quand « j'apprends tantôt des choses en EPS, tantôt des choses en histoire ! » (11).

Il est plus largement fait mention « d'exercices » (5) et un élève dit « lire des textes SEMO ».

La diversité des activités et tâches proposées par les élèves permettent d'obtenir une représentation de la reconstruction des étapes du dispositif. Une réponse d'élève synthétise d'ailleurs sa propre chronologie des étapes : « 0 : répartition, 1 : lecture de document, 2 : entraînement, 3 : mise au point, 4 : production finale ». On peut constater que les activités d'oral ne se résument pas

²¹⁸ On repère dans les représentations de ces élèves le problème soulevé avec les enseignants sur la question du genre lecture à d'autres à partir du texte d'un discours : seul contenu thématique ou genre lui-même ?

pour eux, à parler ou à communiquer, mais renvoient à des tâches disciplinaires identifiables.

Dans une moindre proportion, des élèves citent ou complètent leur réponse en faisant mention de compétences qui apparaissaient dans les contrats didactiques des séquences proposées (30 fois). Ces compétences sont essentiellement paraverbales et sont à renvoyer aux contenus décrits précédemment²¹⁹.

Les *faire* scolaires quant à eux, renvoient au contrat passé avec l'enseignant dans le cadre des règles de la vie de la classe dans les situations d'apprentissage. 57 élèves mentionnent des *faire* scolaires. Il s'agit de réponses comme « j'écoute la maîtresse et j'essaie de répondre aux questions qu'elle pose » ou « j'écoute et je suis attentif aux cours » ou encore « je lève le doigt pour participer »²²⁰. La plupart des élèves qui citent des *faire* scolaires ne mentionnent que ceux-là (50), ce qui interroge sur leur prise de conscience de la spécificité du sous-domaine et plus largement, sur le sens qu'ils donnent aux apprentissages.

Dans notre analyse 39 réponses « marginales » n'ont pas été relevées car elles n'étaient pas suffisamment signifiantes (« j'apprends des choses » ; « on parle » ; « je travaille des trucs » ...).

Nous avons une vision plus précise de la reconstruction par les élèves de l'échantillon, des contenus et des activités ou tâches dans le domaine de l'oral. Ils renvoient majoritairement à des objets spécifiques, des genres oraux et à des compétences tout aussi spécifiques, majoritairement paraverbales. Cela témoigne d'une existence du sous-domaine en tant qu'espace d'enseignement visible avec des dimensions suffisamment reconnaissables pour être reconstruites par les élèves.

²¹⁹ Il est à noter deux mentions non paraverbales qui témoignent d'un métalangage sur l'oral : « structurer son propos » et « rebondir » dans le cadre de l'interview.

²²⁰ Nous avons eu une attention particulière pour la notion « d'écoute » qui, dans le domaine de l'oral, est associée à une compétence spécifique et qu'il convient de distinguer de l'attention générale de l'élève, transversale à toutes les disciplines.

Cependant, comme dans tout autre sous-domaine de la discipline français, on peut se demander si ces contenus d'enseignement spécifiques ne s'érigent pas comme des essentiels pour les élèves, leur faisant perdre de vue, les finalités de la réception et de la production d'oraux. Autrement dit, nous voulons vérifier si les savoirs spécifiques en langage oral reconstruits par les élèves, ont pour eux une utilité et des finalités bornées au seul cadre scolaire voire disciplinaire comme c'est le cas par exemple en étude de la langue, ou si ces finalités s'ouvrent sur un cadre extrascolaire et plus largement encore à la vie sociale. C'est ce que nous proposons de voir en étudiant les réponses des élèves aux questions : « A ton avis, pourquoi fait-on du langage oral à l'école ? » « Est-ce que ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école ? Oui / Non : explique un peu » ; « Pour toi, dans ta vie, en dehors de l'école, quand est-ce qu'il y a du langage oral ? ».

1.5. Quelles finalités et quelle utilité du langage oral à l'issue de l'enseignement ?

Après avoir analysé les réponses des élèves concernant les finalités de l'oral puis de son enseignement dans le cadre scolaire, nous observons la représentation des finalités de cet enseignement dans le cadre hors-scolaire et enfin, nous confrontons ces réponses avec les explications données par les enseignants à leurs élèves.

1.5.1. L'oral pour « bien » parler et pour « mieux » s'exprimer

Parmi les 267 réponses, trois élèves déclarent ne pas savoir à quoi sert le langage oral. Pour les autres élèves, l'oral sert à « parler » (125 occurrences), et à « s'exprimer » (83 occurrences) avec un objectif d'amélioration puisque les adverbes « bien » (44 occurrences) et « mieux » (91 occurrences) précèdent quasiment systématiquement ces deux verbes. Il s'agit pour certains « d'apprendre » (44 occurrences), « d'expliquer » (17 occurrences) ou de « mieux lire » (18 occurrences). Le langage oral permet de développer des compétences paraverbales (51 occurrences) et de travailler des genres (42 occurrences). Quinze mentions sont relatives à la gestion du stress et des émotions.

1.5.2. Des contenus génériques au service de compétences langagières très larges

Sur les 252 réponses relatives aux finalités de l'enseignement de l'oral à l'école douze élèves déclarent ne pas savoir et dix élèves renvoient à une autre question du questionnaire (« à quoi sert le langage oral ? »). Nous comptons 117 réponses qui font référence aux contenus enseignés. Ce nombre élevé de réponses correspond à des savoirs génériques : très peu de compétences spécifiques sont mentionnées. Il s'agit de faire de l'oral pour « mieux s'exprimer » ou pour « apprendre à mieux parler » (82 réponses), pour « mieux lire » aussi (20 réponses). Les élèves évoquent également l'importance de la prise en compte d'auditeurs ou d'un public (15 réponses). Les élèves font donc de l'oral pour apprendre à mieux s'exprimer devant les autres.

Cette finalité s'ouvre sur l'extérieur de l'école puisque 61 réponses font référence au contexte de vie des élèves. Si on apprend l'oral à l'école, c'est d'abord pour acquérir les compétences nécessaires à la construction du parcours scolaire et notamment à la future étape la plus proche, l'entrée en sixième au collège (13). C'est ensuite pour s'exprimer le plus clairement possible dans ses relations sociales (8), « pour pouvoir faire des conversations ». Enfin, on apprend l'oral à l'école en se projetant dans sa vie d'adulte (35), « pour la vie de demain ». Notons une fois encore, qu'en écho avec les contenus cités, une des finalités de l'oral pour les élèves est la gestion de ses émotions (15) : c'est un moyen de « déstresser », « d'éloigner sa timidité » et « d'être plus à l'aise ».

L'enseignement de l'oral à l'école possède une finalité scolaire pour les élèves mais on retrouve peu de traces d'une finalité disciplinaire. Les élèves situent en effet ces apprentissages au service de compétences langagières plus larges qui dépassent même le contexte scolaire. L'oral n'est visiblement pas au service des autres sous-domaines du français (même si la lecture apparaît 20 fois) ou au service d'autres domaines disciplinaires. On peut envisager que, par sa nature incorporée, l'oral est pour les élèves, au centre de toutes les pratiques langagières et son enseignement permet essentiellement de les améliorer pour acquérir « un nouveau langage ». C'est

un sous-domaine finalement assez transversal qui sert aussi bien « à améliorer notre culture langagière » (3 citations) et à « apprendre le monde » tout en aidant à « se libérer » (2 citations).

On se demande à présent si ces réponses sont conformes avec les explications des enseignants telles que les rapportent leurs élèves en répondant à la question : « Est-ce que ton maître ou ta maîtresse t'a déjà dit pourquoi on fait du langage oral à l'école ? Oui / Non : explique un peu ».

1.5.3. « Il nous a dit ça sert à rebondir et à bien s'exprimer »

124 élèves sur 277 (effectif total) ont répondu oui. Parmi eux, 95 élèves ont donné une explication. Ces explications sont réparties ainsi :

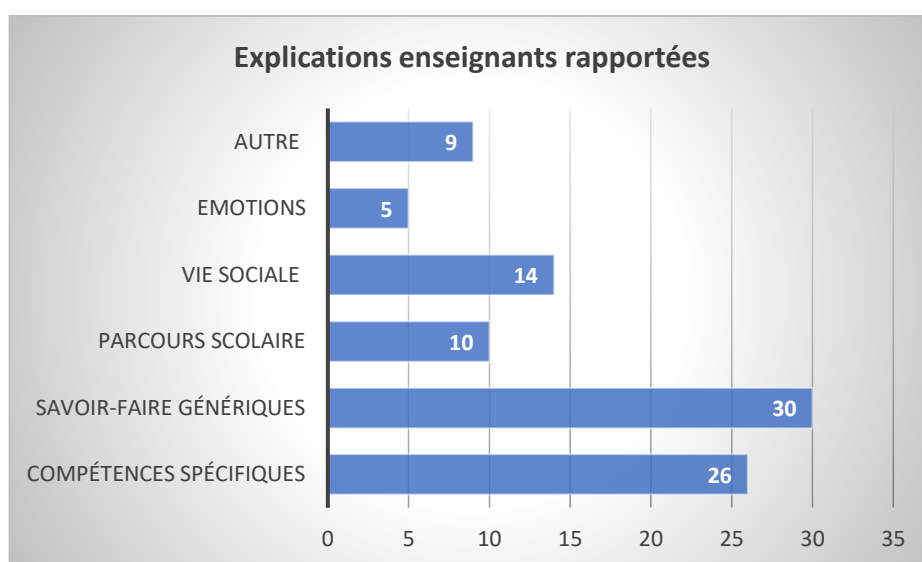


Figure 39. Répartition des finalités de l'oral dans les explications rapportées des enseignants

Les explications des enseignants rapportées par les élèves entrent en conformité avec les réponses précédentes sur les finalités de l'enseignement de l'oral à l'école. En effet, les finalités internes à l'école, soit les savoir-faire génériques et les compétences spécifiques, se retrouvent dans une même proportion (un peu plus de la moitié des réponses). Il en est de même pour les finalités externes (parcours scolaire et vie sociale). Les réponses aux deux questions sont plutôt cohérentes.

On note pour ce sous-domaine une large proportion de réponses qui font référence à des finalités externes à la discipline, ce qui n'est pas le cas pour la discipline français dans son ensemble (Cohen-Azria et al., 2013, p. 58). Nous pouvons l'expliquer par une prise de distance encore en cours pour les élèves, qui leur permettrait de dissocier complètement un oral incorporé d'un oral enseigné avec des objets formalisés. C'est tout l'enjeu de la mise en scène de cet enseignement dans notre proposition didactique.

Une dernière question leur est posée sur la place de l'oral dans la société afin d'appréhender leurs références de contextes et de pratiques sociales dans lesquels l'oral a une utilité.

1.5.4. Des pratiques sociales de référence

À la question « pour toi, dans ta vie, en dehors de l'école, quand est-ce qu'il y a du langage oral ? », 236 élèves répondent. Parmi eux, onze élèves déclarent ne pas savoir. On peut répartir les 225 autres réponses ainsi :

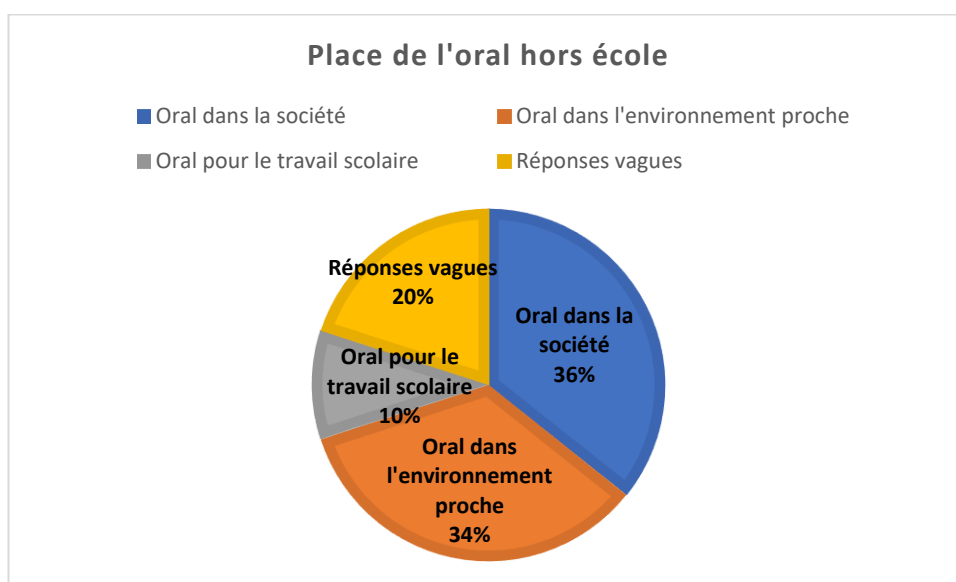


Figure 40. Distribution des réponses sur la place de l'oral hors école

La proportion la plus importante de réponses correspond à un oral pratiqué dans des sphères sociales délimitées par les élèves (75 réponses) : la télévision (23

fois), la radio où l'on pratique des interviews dans le format d'un journal (26 fois), les débats politiques (10 fois), le théâtre (7 fois) et enfin les conférences (3 fois)²²¹. Il est intéressant de constater que les pratiques sociales proposées par les élèves entrent en conformité avec les vidéos des pratiques expertes utilisées par les enseignants pour introduire les contenus qui seront enseignés à partir des genres : interview, conférence, le lieu du théâtre dans les lectures à d'autres...

L'oral est également présent dans les interactions des situations ordinaires (72 réponses). Il est question par exemple de « négocier avec mes parents pour lire plus longtemps » ou de « lire une histoire à mon petit frère » ou tout simplement « quand j'appelle mes proches ». Il est enfin représenté pour effectuer le travail scolaire en dehors de l'école (21 réponses) : « j'apprends une poésie » ou « je prépare un exposé ». Quant aux réponses vagues, elles regroupent les réponses du type « partout », « tout le temps », « nulle part ».

Les finalités de l'oral occupent un espace assez large dans les réponses des élèves. Il se dessine néanmoins des finalités scolaires qui portent trace des apprentissages réalisés (compétences spécifiques) même s'ils sont peu mis en lien avec les autres sous-domaines de la discipline (l'oral sert à mieux écrire par exemple). L'oral enseigné à l'école sert avant tout l'oral et permet de « mieux s'exprimer ». Cela nous amène à traiter un dernier point relatif à la norme.

1.5.5. « Pour mieux parler et bien » : le poids de la norme

En traitant les réponses des élèves aux questions relatives aux finalités, nous avons noté la récurrence de l'adverbe « bien » mais également de l'adverbe « mieux », comparatif de supériorité de « bien ». Quand l'adverbe « bien » apparaît (48 fois), il est associé à « parler », « s'exprimer » et « lire ». Cela nous semble à mettre en lien avec le poids d'une norme que l'école a largement contribué à construire (Blanche-Benveniste, 2008). L'adverbe « mieux » apparaît 77 fois associé à « s'exprimer », « parler », « savoir parler » ... comme si les élèves ne pouvaient pas

²²¹Des réponses isolées recouvrent également le cirque, le slam, l'opéra et le cinéma.

l'exprimer autrement. En effet, étant donné qu'ils savent déjà parler, les apprentissages en langage oral ne peuvent les conduire qu'à « mieux parler » la langue de l'école (Bautier, 2016). Cette surreprésentation du « mieux » semble traduire à notre sens, une prise de conscience des différences entre un oral incorporé, déjà là et un oral attendu par l'école qui nécessite des apprentissages.

La (re)configuration par les élèves du sous-domaine langage oral passe par la prise de conscience de l'existence même de ce sous-domaine. En effet, avoir conscience d'un oral à apprendre, c'est analyser, décrire, mettre à distance pour mieux comprendre (Chartrand & Blazer, 2006) et « contrôler » l'oral (Gaussel, 2017), autrement dit, c'est dénaturiser* l'oral. Pour les élèves, il s'agit de concrétiser une place qui lui est faite dans l'espace et le temps de la classe (Dupont, 2016).

Les résultats de notre étude semblent montrer que les élèves de notre échantillon ont conscience de cet espace et qu'ils le reconstruisent dans leurs réponses grâce à la constitution de différentes ressources au sein de notre proposition didactique. L'oral est bien une « matière » qu'on enseigne à l'école, plus particulièrement depuis cette année scolaire. Un grand nombre d'indices intrinsèques et extrinsèques au sous-domaine traduisent des éléments de visibilité des séquences (emploi du temps, supports...) et les élèves identifient clairement les contenus et les compétences spécifiques (genres oraux, compétences paraverbales, non verbales, de planification...) des différents contrats didactiques posés dans chaque séquence. Ils concrétisent également ce sous-domaine par une liste exhaustives de tâches et d'activités caractéristiques du dispositif du projet SEMO. Ils associent enfin les finalités de cet enseignement à des enjeux scolaires du moment (compétences génériques) ou à venir (les attendus du collège) et à des enjeux à plus long terme (enjeux professionnels). Ces finalités sont liées plus largement à un contexte social et culturel qui n'est pas sans rappeler les pratiques de référence montrées en cours de langage oral.

2. Quelle conscientisation des apprentissages et de leur progression ?

Dans ce second point, nous analysons une partie des écrits de travail consignés aux différentes étapes de chacune des séquences dans le carnet de bord individuel des élèves d'une des classes qui a participé à l'étude. Il s'agit de retours des élèves sur le travail réalisé sous la forme de bilans qui ont lieu en clôture des étapes 1, 3 et 4 de la séquence. Ils se présentent sous la forme de réponses à des questions ouvertes posées ou de commentaires sollicités sous la forme d'un jeu d'étiquettes que l'enseignant distribue en fin d'étape²²². Du point de vue de la recherche, ces bilans nous intéressent car nous faisons l'hypothèse qu'ils permettent de traduire le travail intellectuel des élèves dans un exercice de synthèse et de formalisation des savoirs. Ils donnent potentiellement à voir la prise de conscience de la conceptualisation et donc de la construction de la pensée au cours de l'acquisition des connaissances (Chabanne & Bucheton, 2002).

2.1. Précisions méthodologiques

Nous avons fait le choix de construire un corpus à partir d'une seule classe pour observer localement la conscientisation des apprentissages par les élèves. Cela nous a paru pertinent car les réponses des élèves entrent en cohérence avec un même enseignement : étudier un corpus dans toutes les classes nous aurait amené à réaliser une analyse comparative. De plus, les carnets de bord de toutes les classes n'étaient pas à disposition de façon complète. Enfin, un traitement des données correspondant à l'ensemble des carnets de bord mériterait en soi une étude à part entière.

Nous avons choisi les carnets de bord de la classe C parce que l'enseignant PE C a accepté de les fournir à la chercheuse et a investi ce carnet tout au long de l'année scolaire en lui donnant de la valeur au sein de sa classe. Les élèves étaient invités à consulter régulièrement leur carnet de bord et certains s'en emparaient de manière autonome pour compiler des réflexions ou compléter des répertoires de structures

²²² Revoir les étiquettes de la SEMO 2 du carnet de bord dans l'annexe 7 aux pages 44, 46 et 48.

langagières par exemple. Les carnets de bord de la classe sont presque tous « complets » puisque leur utilisation a été effective pour les trois séquences mises en œuvre.

Nous analysons le contenu sémantique des réponses (Bardin, 2017) en pointant des traces d'apprentissages de l'oral et en repérant des éléments témoignant de la conscientisation de ces apprentissages et de la progression de ceux-ci. Pour cela, nous analysons les bilans des élèves de la classe C sur l'ensemble de l'année scolaire. Cela représente trois bilans qui ont eu lieu au cours de chacune des trois séquences mises en œuvre, soit neuf bilans à analyser.

Au cours d'un bilan, les élèves répondent à trois ou quatre questions ouvertes au choix, ce qui représente neuf questions pour SEMO 1, onze questions pour SEMO 2, onze questions pour SEMO 3. Nous traitons les réponses obtenues à ces 31 questions et/ou commentaires. Nous les présentons dans le tableau suivant.

SEMO 1. Lecture à d'autres en EMC	
Bilan 1 fin d'étape 2	Q1. Mes impressions sur mon travail et les observations. Q2. Qu'est-ce que j'ai appris durant ce travail ? Q3. Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
Bilan 2 fin d'étape 3	Q4. Mes impressions sur le visionnage des vidéos et mes observations. Q5. Qu'est-ce que les ateliers m'ont apporté pour améliorer mon travail ? Q6. Qu'est-ce qui me resterait à améliorer lors de ma prochaine lecture ?
Bilan 3 fin d'étape 4	Q7. Mes impressions sur mon travail et les observations. Q8. Je fais le bilan de ce que j'ai appris. Q9. Quand je referai ce travail j'aimerais...
SEMO 2. Exposé en histoire	
Bilan 1 fin d'étape 2	Q10. Mes impressions sur mon travail et les observations. Q11. Qu'est-ce que j'ai appris durant ce travail ? Q12. Qu'est-ce que j'ai appris à faire en lecture à d'autres qui peut me servir ici ? Q13. Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
Bilan 2 fin d'étape 3	Q14. Mes impressions sur le visionnage des vidéos et mes observations. Q15. Qu'est-ce que les ateliers m'ont apporté pour améliorer mon travail ? Q16. Qu'est-ce qui me resterait à améliorer lors de mon prochain exposé ?
Bilan 3 fin d'étape 4	Q17. Quel autre travail à l'oral m'a aidé à faire cet exposé ? Q18. Qu'est-ce que je savais déjà faire grâce à ce travail ? Q19. Je fais le bilan de ce que j'ai appris de nouveau. Q20. J'ai aussi envie de dire...

SEMO 3. Interview en EPS	
Bilan 1 fin d'étape 2	Q21. Qu'est-ce que je pense des observations et de mon travail ? Q22. Qu'est-ce que j'ai appris durant ce travail ? Q23. Qu'est-ce que j'ai appris et qu'est-ce que je sais déjà faire grâce aux exposés qui peut me servir ici ? Q24. Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
Bilan 2 fin d'étape 3	Q25. Qu'est-ce que je pense du visionnage des vidéos et de mes observations ? Q26. Qu'est-ce que les ateliers m'ont apporté pour améliorer mon travail ? Q27. Qu'est-ce qui me resterait à améliorer lors de ma prochaine interview ?
Bilan 3 fin d'étape 4	Q28. Qu'est-ce que j'ai appris en langage oral qui m'a servi à construire ou à mener cette interview ? Q29. Qu'est-ce que je savais déjà faire en langage oral avant les interviews ? Q30. Qu'est-ce que j'ai appris de nouveau ? Q31. J'ai aussi envie de dire...

Tableau 22. Récapitulatif des questions et commentaires des bilans dans le carnet de bord

Dans ces bilans, nous avons dégagé six catégories de réponses aux questions posées ou aux commentaires proposés dans le déclaratif des élèves :

- 1- leur ressenti général sur le travail réalisé ;
- 2- les apprentissages réalisés ;
- 3- leurs projections d'amélioration ;
- 4- les réinvestissements des apprentissages réalisés ;
- 5- les apports des activités de régulation ;
- 6- leurs commentaires libres.

Nous classons les questions et ou commentaires dans ces catégories.

Catégories	Questions et commentaires
1- leur ressenti général sur le travail réalisé	Q1 - Q4 - Q7 - Q10 - Q14 - Q21 - Q25
2- les apprentissages réalisés	Q2 - Q8 - Q11 - Q19 - Q22 - Q30
3- leurs projections d'amélioration	Q3 - Q6 - Q9 - Q13 - Q16 - Q24 - Q27
4- les réinvestissements des apprentissages réalisés <i>SEMO 2 et SEMO 3 uniquement</i>	Q12 - Q17 - Q18 - Q23 - Q28 - Q29
5- les apports des activités de régulation	Q5 - Q15 - Q26
6- leurs commentaires libres <i>SEMO 2 et SEMO 3 uniquement</i>	Q20 - Q31

Tableau 23. Classement des questions des bilans du carnet de bord par catégories

Nous conduirons notre analyse par catégorie au cours des trois séquences. Ainsi, nous observerons de manière verticale (Bardin, 2017) les réponses et commentaires des élèves par séquence pour analyser la conscientisation des apprentissages, des besoins d'amélioration, des réinvestissements réalisés. Dans le même temps, nous analyserons de manière horizontale, chaque catégorie au cours de l'avancée dans le temps et donc de la programmation des séquences afin d'observer d'éventuelles traces d'une conscientisation de la progression. Les réponses aux questions des 23 élèves de la classe constituent notre corpus. Celui-ci est consultable en annexe 32.

2.2. Des données globales pour commencer...

Notre corpus comprend 370 réponses réparties ainsi : 105 réponses pour SEMO 1 ; 174 réponses pour SEMO 2 ; 91 réponses pour SEMO 3. Toutes les catégories de questions ne sont pas investies de la même manière dans cette classe. .

La répartition des réponses aux questions selon les six catégories dans chaque séquence est représentée dans la figure qui suit.

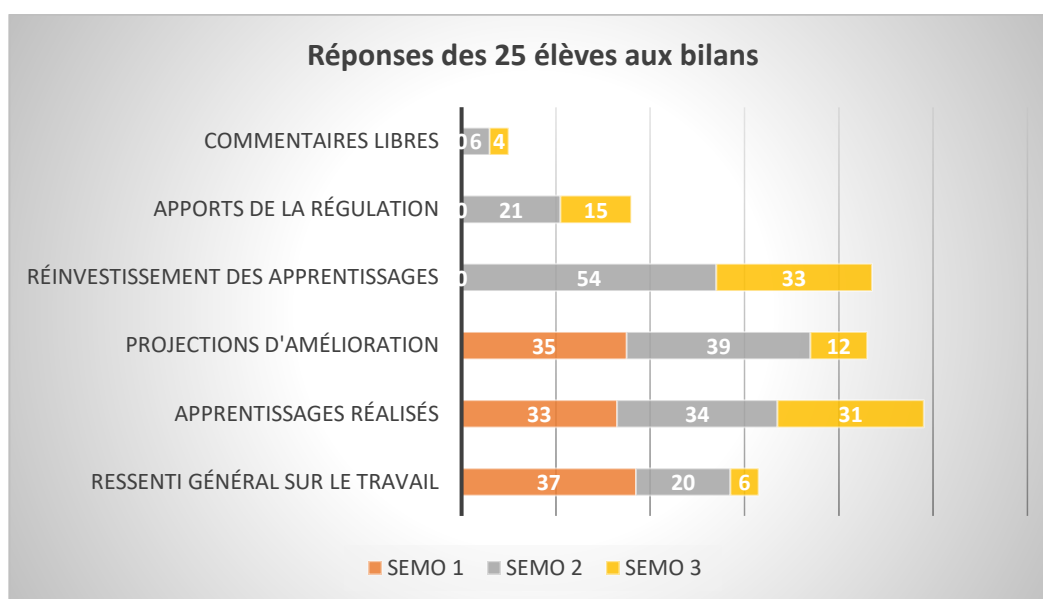


Figure 41. Répartition des réponses des 25 élèves par catégorie au cours des trois SEMO

Rappelons que les catégories « réinvestissement des apprentissages » et « commentaires libres » n'ont été interrogées que dans la SEMO 2 et la SEMO 3. Dans ce corpus, c'est la catégorie des apprentissages réalisés qui représente le plus grand nombre de réponses (98) réparties de manière équilibrée sur les trois séquences, suivie de la catégorie de leur réinvestissement (87 réponses) qui ne concerne que les deux dernières séquences. Les projections d'amélioration sont aussi largement représentées dans ce corpus (86 réponses). Que déclarent les élèves sur ces six sujets ?

2.3. Le ressenti général des élèves sur leur travail

Les traces du ressenti général des élèves sont accessibles dans les 63 réponses recensées. Les élèves expriment ce ressenti de la manière suivante :

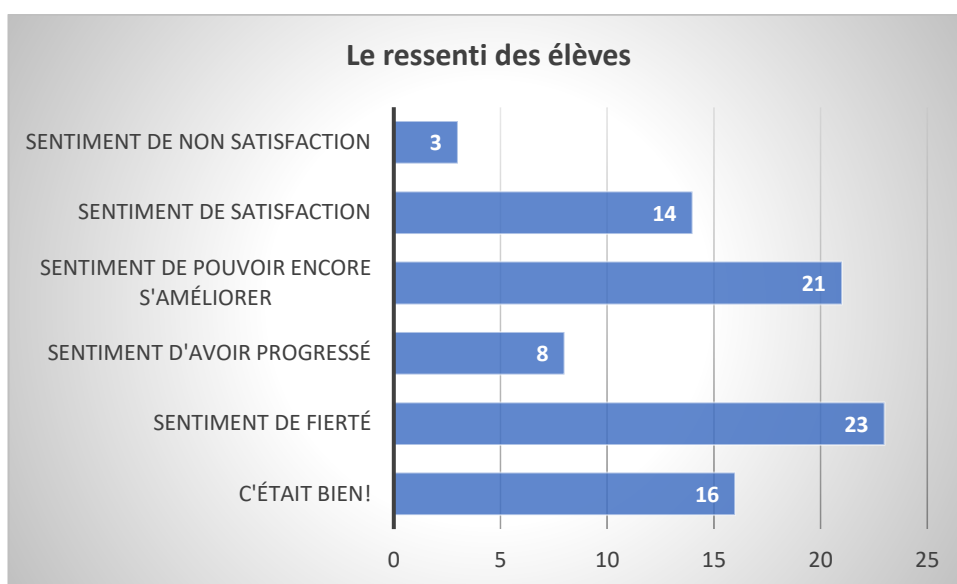


Figure 42. Répartition des verbalisations du ressenti des élèves

Au-delà de réponses très générales d'expériences tout à fait positives (16 « bien » ou c'était bien »), c'est le sentiment de fierté qui domine (23 réponses) surtout après les étapes finales de réalisation de l'oral public (étape 4). Des élèves sont fiers « de leur travail » ou d'eux-mêmes de manière générale, surtout dans les SEMO 1 et 2. Si des réponses montrent que certains ont le sentiment d'avoir progressé (8 réponses), d'autres retours, plus nombreux (21 réponses) révèlent une prise de conscience d'une potentielle amélioration. Ces retours sont majoritairement étayés (15 réponses) des compétences spécifiques qui relèvent du contrat didactique de chaque SEMO : compétences paraverbales pour la SEMO 1 (10 réponses), pragmatiques dans la SEMO 2 (3 réponses) et interactionnelles et linguistiques pour la SEMO 3 (2 réponses) :

« ils [les ateliers] m'ont apporté de ne pas couper la parole, d'avoir des informations sur le thème et ils m'ont appris à utiliser les structures langagières »

Le sentiment de satisfaction est plutôt très général - 8 retours du type « je suis satisfait de mon travail » -, même si se dégagent des réponses (6) étayées des compétences acquises dans la SEMO 1 puis dans la SEMO 2 :

« j'ai l'impression que j'ai bien articulé et pas parlé assez fort et que j'ai détaché mon regard du texte »

« je suis satisfaite de mon travail car j'utilise des structures langagières »

Le ressenti des élèves est globalement positif et témoigne d'apprentissages réalisés ou en cours de réalisation. Nous remarquons que les réponses sont très générales et évasives lors de la première étape de la SEMO 1. Elles sont plus construites et font référence au travail réalisé dans la SEMO 2. Observons à présent les réponses en lien avec les apprentissages réalisés.

2.4. La conscientisation des apprentissages réalisés

Les 98 réponses analysées concernant les apprentissages réalisés rendent compte d'objets d'enseignement, les genres oraux travaillés, et de compétences spécifiques. On compte cinq réponses très générales du type « j'ai appris beaucoup de choses » ou liées aux émotions, comme par exemple, « à ne pas avoir honte ».

Au cours de la SEMO 1, les élèves ont appris « à quoi sert » une lecture à d'autres (2 réponses en lien avec des connaissances), « comment faire » une lecture à d'autres (11 réponses en lien avec les compétences) et comment améliorer sa lecture devant des auditeurs (6 réponses).

Les réponses aux bilans de la SEMO 2 montrent une distinction entre apprendre à présenter (4) ou faire un exposé (11) et préparer (2) ou organiser (1) son exposé.

Les bilans de la SEMO 3 présentent des acquis pour faire une interview (9), la préparer (3) et la structurer (1).

Les contenus d'enseignement disciplinaires apparaissent cinq fois.

Les compétences spécifiques évoquées par les élèves sont matérialisées par la figure qui suit.

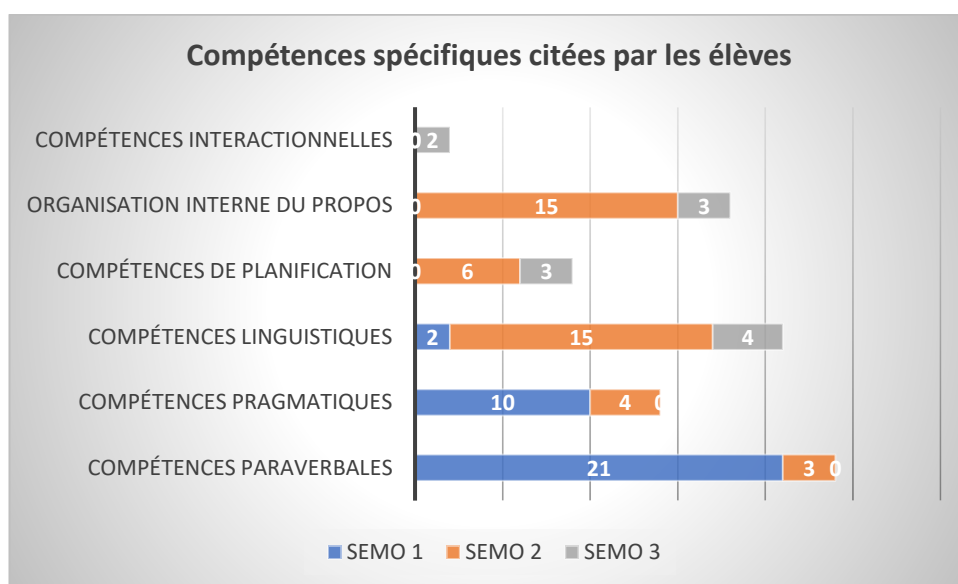


Figure 43. Répartition par SEMO des types de compétences spécifiques citées par les élèves

Les compétences paraverbales et pragmatiques sont les plus citées par les élèves au cours de la SEMO 1 (respectivement 21 et 15 réponses). Ils expriment avoir appris à « mettre de l'intonation, rythmer la lecture, articuler » ou à « regarder le public ». Il s'agit des compétences posées par le contrat didactique de cette première séquence²²³. Concernant la SEMO 2, les compétences linguistiques sont représentées sous la forme de l'acquisition de structures pour planifier et organiser son propos :

« j'ai appris ce qu'étaient les structures langagières » - « j'ai appris à utiliser les structures langagières ».

L'organisation interne de l'exposé (15 réponses) et la planification de celui-ci (6 réponses) étaient au centre des apprentissages à réaliser dans la deuxième séquence. Les élèves ont appris à :

« faire une introduction, une annonce de plan et une conclusion »

Ils ont appris également à :

« utiliser un maximum d'informations » et « préparer plus le texte ».

²²³ Revoir la progression des compétences en Partie 3 – Méthodologie et contexte – Chapitre 2 - Conception d'un outil designé et ingénierie du dispositif - 3.2. Une progression balisée par des indicateurs prescrits.

Notons que les compétences pragmatiques dans cette séquence consistent à susciter l'attention des auditeurs en « plaçant des phrases chocs » ou en « faisant de l'humour ». Notons également que les « structures langagières » ou les « phrases chocs » dont il est question ne sont jamais mentionnées. Un travail d'observation en classe nous permettrait de les caractériser.

Enfin, même si peu de réponses concernent la dernière séquence, elles sont relatives à la conception d'une interview du point de vue linguistique, « bien poser des questions » et du point de vue des interactions : « j'ai appris à présenter le thème, l'invité, à s'adapter et à relancer ».

Dans l'avancée des séquences sur l'année scolaire, on constate que les élèves identifient les contenus enseignés pour chaque genre oral et sont capables d'évoquer les compétences qu'il est nécessaire de réinvestir dans le cadre de la progression établie. Prennent-ils conscience des améliorations nécessaires d'une séquence à l'autre ?

2.5. Les perspectives d'amélioration

Rappelons que 86 réponses sont analysées dans cette catégorie.

Durant la SEMO 1, les élèves citent essentiellement des besoins d'amélioration pour les compétences paraverbales (21 réponses) et pragmatiques (10 réponses). Dans la SEMO 2, certains expriment le besoin de retravailler le volume (10 réponses « parler plus fort ») et des éléments non verbaux (4 réponses) comme « faire quelques gestes de temps en temps ». Ils disent vouloir surtout perfectionner la dimension pragmatique (25 réponses) où il est question de regarder ses auditeurs (7 réponses) d'utiliser des « phrases chocs » (1 réponse) et surtout d'« améliorer son humour » ou de « faire de l'humour » pour intéresser son public (17 réponses). Il leur reste enfin à améliorer « les structures langagières » (2 réponses) et des éléments de planification (4 réponses).

Quant à la SEMO 3, elle demande aux élèves de perfectionner leurs compétences interactionnelles avec notamment l'idée de « s'adapter » aux réponses

de l'interviewé (7 réponses) ou de relancer (2 réponses). Les connaissances sur le thème de l'interview doivent également être approfondies (3 réponses).

Les projections d'amélioration des élèves font référence aux apprentissages réalisés. Les écrire dans ce carnet de bord participe potentiellement à la prise de conscience de la distance qu'il reste à parcourir pour réaliser ces oraux publics. Dans la suite, nous avons voulu examiner les éléments dont se saisissaient les élèves pour progresser. Quels apprentissages évoquent-ils avoir réalisés au cours des ateliers de régulation de l'étape 3 du dispositif ?

2.6. La conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation

Nous présentons cette répartition pour deux séquences. Vingt-et-une réponses sont analysées pour la SEMO 2, quinze pour la SEMO 3. Cette question n'a pas été proposée par l'enseignant lors de la SEMO 1.

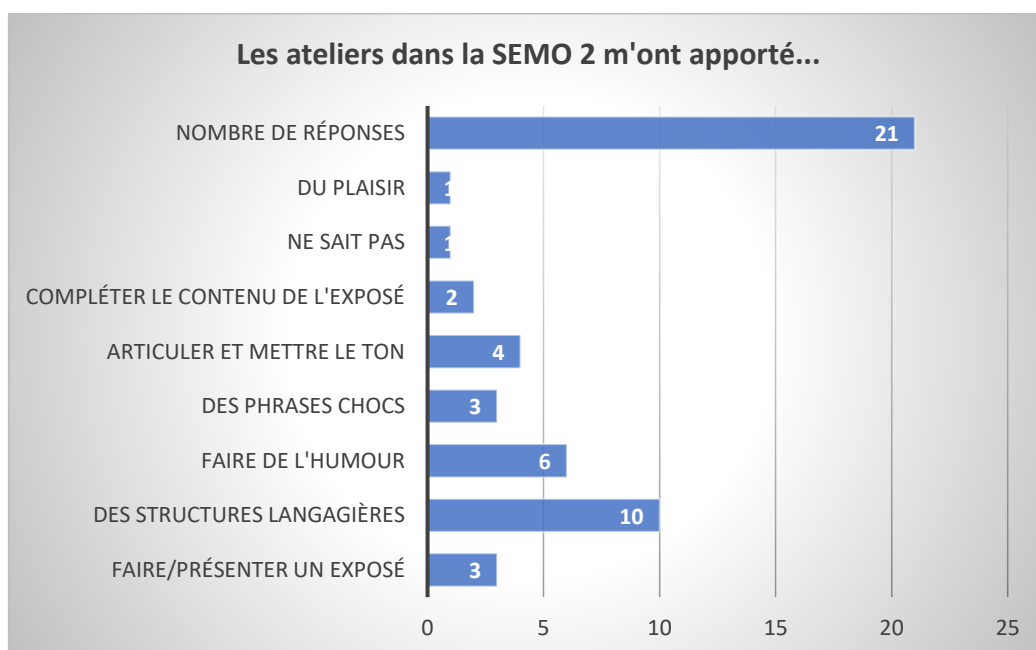


Figure 44. Conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation de la SEMO 2

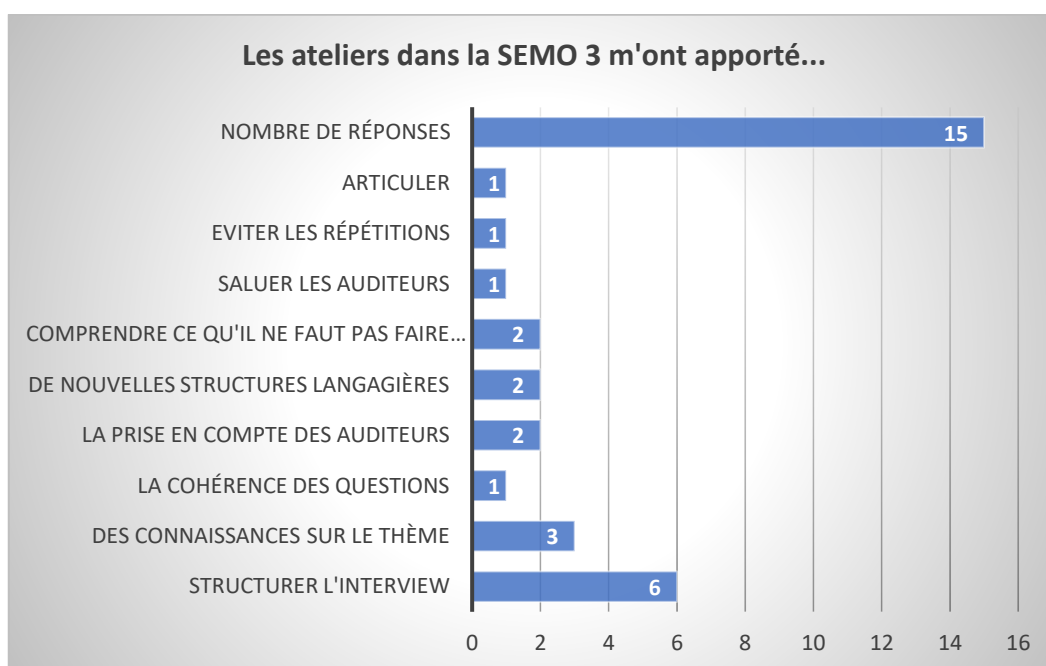


Figure 45. Conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation de la SEMO 3

A la lecture de ces graphiques, on constate que les réponses sont très hétérogènes. Les ateliers renvoient à des besoins spécifiques des élèves. Pour l'un, c'est par exemple repérer et utiliser des structures langagières pour organiser son propos, pour l'autre c'est affermir les connaissances sur le thème de l'interview. Les ateliers répondent à des besoins qui sont spécifiques pour chaque élève. Cela se matérialise dans les deux séquences par une dispersion des réponses. On peut cependant souligner que c'est bien le genre de l'exposé qui est mis en avant dans le déclaratif des élèves au cours de la SEMO 2 par le fait de structurer, de développer des compétences pragmatiques pour cet oral public. C'est également la réalisation d'un oral à partir du genre de l'interview qui est au centre des besoins des élèves dans la SEMO 3. On en saisit des traces dans une cohérence des questions, une structuration de l'interview ou encore dans la prise en compte d'un public.

Nous allons examiner à présent si les élèves disent réinvestir des compétences et des connaissances au cours des séquences. Cela témoignerait chez eux, d'une

appropriation et d'une gestion des ressources ainsi que d'une possible capitalisation des apprentissages réalisés.

2.7. Quelle conscientisation des acquis réalisés au cours des séquences précédentes ?

Rappelons qu'une délégation de l'outil par l'enseignant (Dupont et al., 2018a) conduit les élèves à développer de nouveaux comportements. Il s'agit d'une réflexion sur la construction de situations qui permettent aux élèves de tendre vers une appropriation de l'outil. Les élèves s'emparent-ils des outils ? Autrement dit, s'en saisissent-ils pour une utilisation dans d'autres situations ? Nous pourrions potentiellement apporter des éléments à ces interrogations à partir d'observations plus fines en classe notamment lors des moments de productions orales des élèves. Néanmoins, nous pouvons à notre échelon d'analyse, observer dans les traces des carnets de bord si les élèves prennent conscience des apprentissages réalisés et de la possibilité de les réinvestir dans d'autres situations. Dans ce corpus de 87 réponses, nous allons tout d'abord observer comment les élèves ont abordé les apprentissages dans la SEMO 2, puis de la même manière, nous analyserons les déclarations des élèves concernant les points d'appui pour appréhender les apprentissages dans la SEMO 3.

2.7.1. *Quelle capitalisation des acquis dans la SEMO 2 ?*

Dans la figure qui suit, nous représentons la répartition des acquis de la séquence précédente que les élèves ont mentionnés. Pour ce faire, nous avons analysé les 20 réponses à la question Q12 et les 18 réponses à la question Q18.

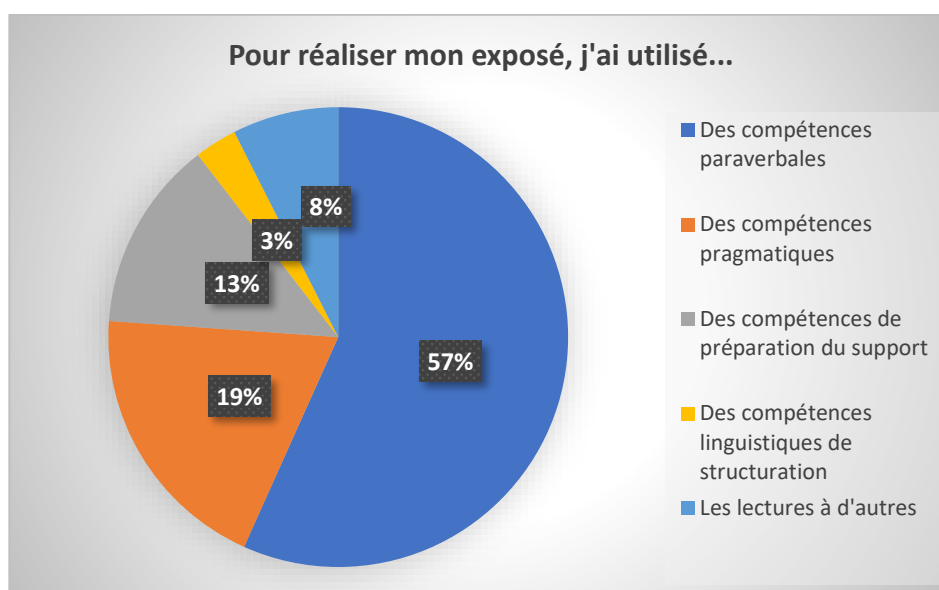


Figure 46. Conscientisation d'une capitalisation des acquis dans la SEMO 2

Les élèves qui ont répondu citent majoritairement des compétences développées dans la première séquence comme les compétences paraverbales (38 réponses) et les compétences pragmatiques (13 réponses). Le terme générique « lectures à d'autres » est convoqué cinq fois. Enfin, ils évoquent des compétences développées plus particulièrement dans la SEMO 2 à laquelle ils font parfois référence, notamment les compétences linguistiques peu nombreuses (3 réponses). Très peu de réponses autres sont proposées : « observer » et « faire des gestes ». Ces retours témoignent pour ces élèves d'une capitalisation des compétences d'une séquence à une autre.

2.7.2. Quel travail déjà réalisé est convoqué dans SEMO 2 ?

À la question, « quel autre travail à l'oral m'a aidé à faire cet exposé ? », nous présentons la répartition des 16 réponses des élèves.

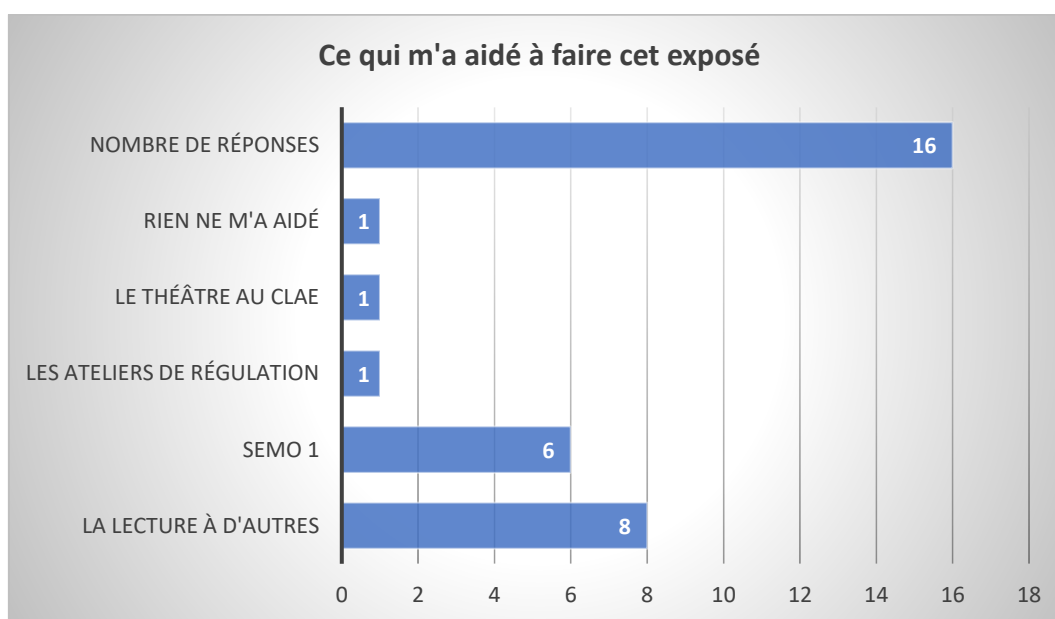


Figure 47. Conscientisation du travail réalisé en classe durant SEMO 1

On peut constater que les apprentissages réalisés relèvent pour la majorité des élèves répondants, à la première séquence d'apprentissage (14 réponses pour « SEMO 1 » ou « lecture à d'autres » et 1 réponse pour les ateliers de régulation). Ce sont bien les apprentissages réalisés en classe qui sont cités et non pas des activités externes qui ne sont pas liées à des apprentissages.

2.7.3 Quelle capitalisation des acquis dans SEMO 3 ?

Les élèves qui ont répondu aux questions Q23 (6 réponses) et Q28 (14 réponses) témoignent d'une prise de conscience des acquis capitalisés qu'il est nécessaire de remobiliser dans cette nouvelle séquence comme on peut le voir dans le graphique qui suit.

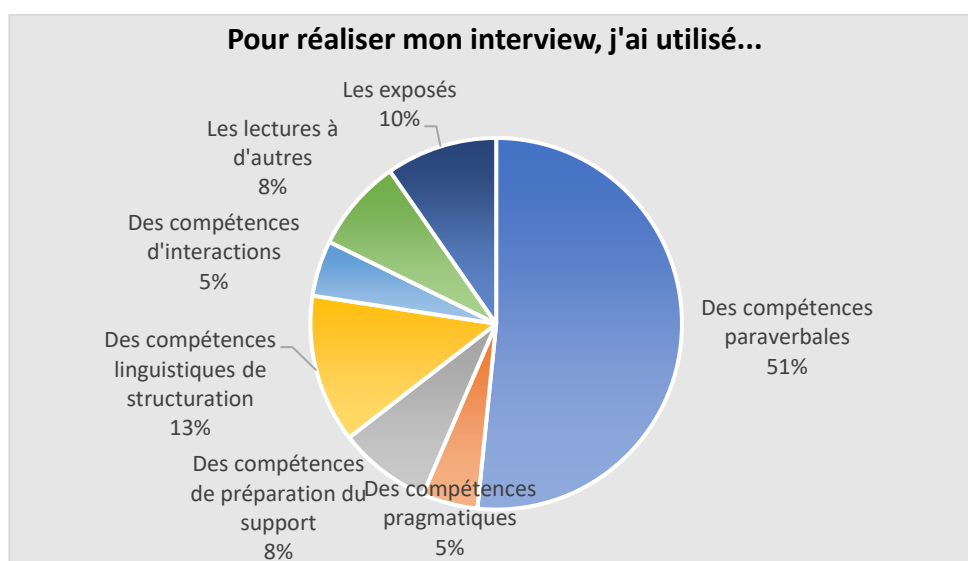


Figure 48. Conscientisation d'une capitalisation des acquis dans la SEMO 3

Ce sont encore les compétences paraverbales qui sont citées en masse (32 réponses) mais on voit apparaître une proportion plus importante des acquis de la SEMO 2, à savoir les compétences liées à la structuration du propos (8 réponses) et à la préparation du support (5 réponses) : ce sont des éléments qui sont désormais davantage pris en compte. Cela témoigne de la progression. On peut ajouter de nouveaux acquis avec une dimension interactionnelle propre à l'interview :

« je pensais améliorer mes signes de tête pour montrer que j'écoute et de m'adapter à des questions et relancer »

Des élèves évoquent enfin les lectures à d'autres (5 réponses) et les exposés (6 réponses).

La catégorie « commentaires libres » ne sera pas analysée. Les dix réponses obtenues émanent des six élèves qui commentent l'entretien d'autoconfrontation qu'ils ont réalisé avec la chercheuse et cette modalité de recueil de données n'est pas traitée ici. Deux élèves expriment leur satisfaction et deux autres écrivent qu'il n'y a rien à ajouter.

Nous venons de décrire les écrits bilans des carnets de bord de la classe C dans le cadre des trois séquences.

Dans l'ensemble, les élèves de cette classe expriment un ressenti positif par rapport à l'enseignement de l'oral. Ils expriment leur fierté de réussir et sont conscients de ce qu'il est nécessaire d'améliorer dans leurs productions orales. Lorsqu'ils évoquent ces améliorations, ils citent avec précision des objets d'enseignement et des compétences spécifiques à l'oral public. Au fil de l'année scolaire, on a pu voir qu'ils identifient les contenus enseignés dans chaque séquence puisqu'ils focalisent sur les critères de réussite posés par les contrats didactiques successifs. En effet, dans chacune des séquences, on repère la clarification du contrat didactique puisque les élèves mettent systématiquement en avant des critères de réussite très précis, relatifs aux contenus enseignés à partir du genre oral étudié, sans évoquer l'exhaustivité des critères possibles à l'oral. Les élèves pointent les contenus enseignés et convoquent les compétences ciblées et remobilisées d'une séquence à l'autre dans le cadre de la progression établie.

Enfin, on peut considérer qu'un niveau méta de mise en texte par les élèves des savoirs construits de séquence en séquence est atteint. Les écrits témoignent de l'acquisition d'un métalangage sur l'oral de plus en plus affirmé : « relances », « structures langagières », « ajustement des réponses », « auditeurs », « rythmer ma lecture » ... Si l'acquisition d'un métalangage n'est pas un objectif premier d'enseignement, elle souligne la conscientisation des progrès par les élèves dans le sous-domaine du langage oral.

Chapitre 4

L'évaluation dans le projet SEMO : un focus enseignant-élève

On a pu voir que les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à évaluer l'oral (Gagnon et al., 2019). Leurs hésitations tiennent à leur sentiment d'illégitimité et à l'impression qu'ils peuvent avoir de stigmatiser les élèves qui n'ont pas construit les outils langagiers nécessaires à l'école (De Pietro et al., 2017). Notre recherche investigate cette problématique à travers la construction d'une norme interne à l'activité en fonction des apprentissages des élèves et des critères de réussite posés au cours de la séquence.

Dans cette étude, nous analysons dans un premier temps les verbatims du carnet de bord d'une élève de la classe C afin de repérer comment cette élève participe à la co-construction de la norme interne. Puis, nous étudions les traces de la conduite de la séquence déposées par son enseignant PE C sur le mur numérique. Un examen de son entretien de fin de recherche nous informe sur la façon dont l'enseignant se saisit des indicateurs prélevés dans les séquences pour évaluer.

1. L'évaluation dans le projet de recherche SEMO : rappel

Nous avons décrit plus haut le système d'enseignement apprentissage dans une séquence afin d'isoler des indicateurs de l'évaluation à chaque étape du dispositif et des moyens pour prélever ces indicateurs²²⁴. Nous avons émis l'hypothèse que le projet de recherche SEMO participe à une évaluation qui intégrerait l'ensemble des

²²⁴ Partie 3 – Chapitre 2 - 4.3. Des indicateurs pour évaluer l'oral enseigné aux quatre étapes d'une SEMO.

apprentissages réalisés en termes de connaissances et de compétences et qui favoriserait la participation active des élèves dans les tâches et activités proposées. Nous faisons le choix d'une évaluation dont les enjeux se poseraient au-delà de l'appréciation de la production orale finale en étape 4 et en regard avec des critères que nous avons finement présentés pour chaque étape de la séquence²²⁵.

Nous rappelons que dans le cadre d'une programmation, chaque séquence renvoie à l'acquisition de connaissances sur le genre oral enseigné et pointe deux compétences issues des attendus et repères annuels de progression²²⁶. Ces compétences sont développées puis réinvesties d'une séquence à l'autre dans le cadre de la progression annuelle²²⁷. Pour chaque séquence sont ainsi circonscrits un progrès limité et des objectifs pour les élèves qui prennent place explicitement dans le carnet de bord et posent les enjeux de l'évaluation intégrée à la séquence. Celle-ci est matérialisée dans ce carnet de bord et est présente à chacune des étapes de la séquence. Se construit ainsi, tout au long des étapes de la séquence une norme interne par l'établissement de critères de réussite co-construits dans la classe et saisissables au moyen d'indicateurs. Outre l'ensemble des écrits de travail consignés dans le carnet de bord, l'enseignant dispose, pour prélever ces indicateurs, de billets conseil/bilan, des repères annuels de progression du ministère de l'Éducation Nationale et de fiches d'observations flottantes lors des moments de travail en autonomie des groupes. Enfin, les vidéos des productions intermédiaires et finales des élèves complètent ces moyens pour prélever les indicateurs.

2. Un focus sur un enseignant et son élève

La mise en place de cette évaluation permet d'observer chez les élèves, si elle est un point d'appui dans l'identification et l'appropriation des contenus de l'oral à

²²⁵ Partie 3 – Chapitre 2 - 4.3. Des indicateurs pour évaluer l'oral enseigné aux quatre étapes d'une SEMO.

²²⁶https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Attendus_et_reperes_C2-3-4/75/2/22-Francais-C3-reperes-eduscol_1114752.pdf

²²⁷ Partie 3 – Chapitre 2 - 3.2. Une progression balisée par des indicateurs prescrits.

apprendre et de leur conscientisation. Elle permet également d'analyser l'utilité pour les enseignants de la documentation réunie au fil de la séquence pour prélever des indicateurs de la construction des critères de réussite dans la classe afin d'évaluer. Pour analyser ces deux points, nous réalisons à nouveau une focale sur la classe C. La description générique des activités, tâches, traces et observables prélevables aux différentes étapes de la séquence qui contribuent à l'élaboration de la norme interne à l'activité de classe, est contextualisée par les écrits de travail du carnet de bord d'une élève de CM2, E1C (pour élève 1) de la classe de PE C.

Nous rappelons que ces écrits de travail sont présents à chacune des étapes de la séquence sous des formes diverses. La séquence choisie est la SEMO 1, une lecture à d'autres de textes de discours en Enseignement Moral et Civique. Enfin, nous nous focalisons sur les pratiques déclarées de l'enseignant de E1C, PE C, pour nous éclairer sur le choix et l'utilisation d'indicateurs au moyen de l'entretien de fin de recherche et du Padlet.

3. Analyse des traces de la construction de la norme interne dans le carnet de bord de E1C

Le choix pour l'étude s'est porté sur le carnet de bord de cette élève car il était complet : E1C a été présente à toutes les séances d'oral et son carnet de bord porte trace des apprentissages effectués en classe aux quatre étapes des séquences, ce qui n'est pas le cas, nous l'avons constaté précédemment, de tous les carnets de bord recueillis dans cette classe. Il s'agit d'observer si le contrat didactique se clarifie pour elle, et si des critères de réussite émergent au cours des séquences. Les verbatims repris ci-dessous sont les mots de cette élève. Ils sont une marque de son appropriation progressive d'un métalangage sur l'oral et reflètent la pratique de l'enseignant de la classe qui verbalise et fait verbaliser à ses élèves les contenus enseignés.

3.1. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 1 de la séquence

E1C observe des vidéos de pratiques expertes²²⁸ outillée d'une fiche d'observation que l'on peut voir en figure 49.

Étape 1	Prénom :	Date : 12/10/2020
Fiche d'observation des lecteurs « experts »		
Visionnage de la lecture d'Alexandre		
Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?		
Il met beaucoup d'intonation et des fois il mime des gestes qui sont dans l'histoire. Il met des émotions et il articule et il parle fort. Il se met dans la peau du personnage.		
Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?		
Je trouve que c'est beau et j'ai été étonnée.		
Visionnage de la lecture de Philémon		
Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?		
Il parle très fort. Il met trop d'intonation. Il utilise plusieurs voix, Il met des émotions. Expression du visage. Il articule. Regard. Il rythme la lecture.		
Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?		
Je déteste je trouve qu'il lit mal.		
Pour être écouté quand on lit à d'autres, il faut...		
Parler fort, mettre de l'intonation, bien articuler.		

Figure 49. Fiche d'observation des vidéos des pratiques expertes de E1C

²²⁸ Ici, on entend par « experts », des élèves sélectionnés pour participer à la finale d'un concours de lecture.

Il s'agit de vidéos d'un concours de lecture à voix haute²²⁹. E1C doit repérer les finalités du genre oral « lecture à d'autres » et les compétences à développer pour réaliser cet oral public. Par ailleurs, cette étape favorise l'inscription sociale et la représentation de la production orale à effectuer.

Sur cette fiche, E1C décrit des éléments non verbaux – « il mime des gestes » ; « expression du visage » ; « regard » – ce qui relève de la situation de communication par la prise en compte de l'auditoire. Elle souligne deux fois l'enjeu principal d'une lecture, à savoir procurer des émotions : « Il met des émotions ». De plus, elle mentionne les compétences de structuration du texte avec la mise en relief des différents types de discours – « il utilise plusieurs voix ; il se met dans la peau du personnage » – et évoque les compétences paraverbaux telles que l'intonation – « Il met beaucoup l'intonation » (X2) – l'articulation – « il articule » (X3) – le rythme – « il rythme la lecture » – ou le volume – « parler fort » (X2). Cette observation ciblée focalise l'attention de E1C sur les compétences à développer pour réaliser une lecture à d'autres. Elle participe également à la construction de ses connaissances sur ce genre oral dont la finalité consiste à communiquer un texte à des auditeurs qui ne l'ont pas sous les yeux. Cette activité permet de dévoiler progressivement les contenus d'enseignement et installe le contrat didactique de la classe qui, dans un second temps de l'étape 1, est matérialisé par l'écriture d'une fiche-outil individuelle :

²²⁹ Concours de la Comédie Française, *les petits champions de la lecture*.

Étape 1 Prénom : Date : 12/11/20

Fiche-outil sur le genre lecture à d'autres

① A quoi ça sert de faire une lecture à d'autres ?

Ça sert à améliorer notre lecture et à avoir le plaisir de lire.

② Dans quel but et pour qui fait-on une lecture à d'autres ?

On fait une lecture à d'autres pour les faire partager, profiter de notre lecture. Communiquer.

③ Pour être compris quand on fait une lecture à d'autres, il faut...

Mettre de l'intonation, bien articuler, faire vivre le texte, se mettre dans la peau du personnage.

④ Pour garder l'attention des auditeurs, on peut...

Parler très fort, mettre beaucoup d'intonation, se mettre dans la peau du personnage, rythmer le texte, faire des gestes.

Figure 50. Fiche-outil du genre de la lecture à d'autres en EMC de E1C

Les critères de réussite constituant une norme interne aux activités de la classe sont ainsi posés. E1C indique sur sa fiche-outil (figure 50) les finalités du genre oral – « ça sert à améliorer notre lecture » ; « profiter de notre lecture » – et ses enjeux – « à avoir le plaisir de lire » ; « communiquer » ; « faire partager ». Les critères de réussite pour réaliser la lecture, qu'ils soient de type non verbal, paraverbal ou communicationnel, sont communs aux éléments repérés par E1C dans la fiche d'observation des experts. L'identification des critères qui guideront les

apprentissages tout au long de la séquence, s'appuie sur ce premier repérage des connaissances et compétences orales. On peut supposer que la modalité de travail valorisant ce premier écrit réflexif en lui donnant un statut de ressource collective, facilite pour les élèves l'appropriation des critères identifiés. En cela, les écrits de E1C rendent visible à l'élève ce qui va être enseigné.

3.2. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 2 de la séquence

Cette étape encourage la prise de risque. Les élèves expérimentent une première production orale devant des observateurs dans un ilot de travail ; ils sont ainsi tour à tour en production, en réception et en observation. Cette étape de coopération apporte de nouvelles contraintes, car les élèves doivent ajuster leur propre compréhension des contenus d'apprentissage à celle d'autrui. Dans la fiche d'observation des pairs, les commentaires de l'observatrice de E1C donnent des indices sur l'appropriation des critères de réussite pour l'oralisation de la lecture :

Étape 2 Mon prénom
 J'observe (prénom de l'élève) : ... Date : ... 19/11/2020

Fiche de la 1^{ère} observation du genre lecture à d'autres

Que fait l'élève pour être compris des auditeurs ?

Elle parle fort. elle a mis l'intonation

Comment fait-il pour attirer et conserver l'attention des auditeurs ?

Elle articule bien, la ponctuation est bonne
 Elle se met dans la peau du personnage
 Elle regarder le public est parfois elle fait des gestes

Que lui conseilles-tu ?

Un ton petit peut ~~moins~~ vite.
 moins

Autre chose ? Non

En une phrase, qu'as-tu compris de sa lecture ?

Figure 51. Fiche d'observation par les pairs de la première production orale de E1C

Cette trace indique que E1C semble avoir, lors de cette lecture, réinvesti les connaissances et les compétences dévoilées puis appréhendées collectivement durant la première étape. Il s'avèrerait utile de croiser ces données avec les autres moyens potentiels pour prélever des indicateurs, notamment l'enregistrement vidéo de sa première production orale. Quant à l'élève observatrice, on peut constater qu'elle réinvestit les critères dégagés toujours lors de la première étape de la séquence : compétences paraverbales (intonation, rythme, articulation), intelligibilité du texte – « elle se met dans la peau du personnage » – et compétences non verbales pour maintenir l'attention des auditeurs – « regarder le public » ;

« parfois elle fait des gestes ». L'écrit montre que les deux élèves reconnaissent cette première production orale comme un travail en cours et qu'elles expérimentent les outils à disposition dans la fiche outil construite collectivement.

Nous rappelons que les bilans écrits de l'élève sont réflexifs, ils participent à la métacognition. Ils ont pour objectif d'associer l'élève à l'évaluation de sa progression et de son expertise. Ils sont un indicateur pour l'enseignant qui peut ainsi accompagner chaque élève dans ses apprentissages. Dans ce premier bilan, l'élève est sollicitée pour donner ses impressions, écrire ce qu'elle a appris et ce qu'elle pourrait améliorer. Ce premier bilan fait l'objet de la figure 52.

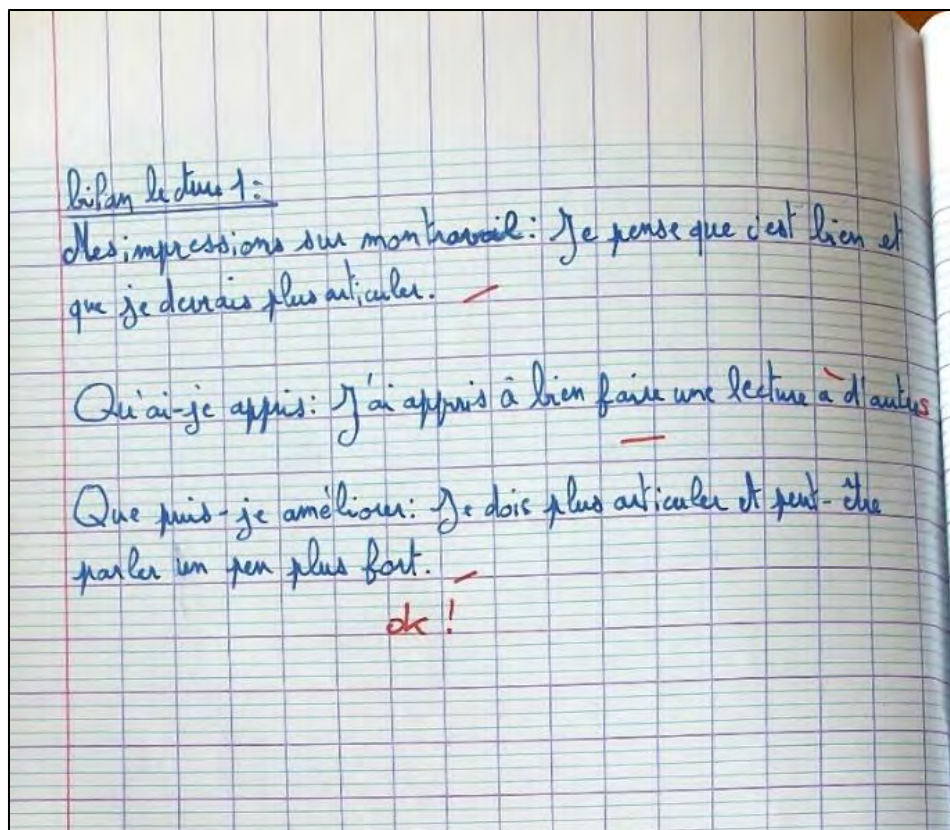


Figure 52. Premier bilan réflexif de E1C à l'issue de l'étape 2

E1C fait un bilan sommaire de ses acquis : elle est satisfaite de son travail, ses apprentissages se limitent à « bien faire une lecture à d'autres » et elle pointe des critères encore à atteindre – « articuler et parler un peu plus fort » – qui ne sont pas

forcément les éléments de progression conseillés par sa camarade lors de l'observation de sa production orale. Néanmoins, cet écrit participe à la réflexion de l'élève sur ses acquis et lui permet de poser les objectifs à atteindre lors de la prochaine étape : il sera question de réguler les apprentissages réalisés afin de les recentrer sur les critères de réussite définis dans le contrat didactique posé.

3.3. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 3 de la séquence

Durant cette étape de régulation, les élèves observent et analysent les productions orales filmées à l'étape précédente pour dégager des pistes d'amélioration. Outillée de sa feuille d'observation, E1C note ce qui l'aide et ce qui la gêne pour « être embarquée » dans la lecture :

Étape 3 Mon prénom :		Date :
Fiche de la 2^{ème} observation du genre lecture à d'autres		
Observe sur la vidéo comment tes camarades lisent leur texte et comment ils s'adressent aux auditeurs.		
Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture	Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture	
Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture. —	Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort. —	
Je leur conseille de : rythmer la lecture, parler moins vite et de parler un peu plus fort. —		
Autre : <u> b </u>		

Figure 53. Fiche d'observation des vidéos des premières productions orales des pairs de E1C

On constate qu'elle identifie des pistes de progression faisant référence à des compétences paraverbales – *volume, articulation, rythme* –, et non verbales – *regarder le public* – qui étaient déclinées sous forme de critères de réussite dans la fiche outil. Lors de l'organisation des ateliers d'approfondissement, le bilan intermédiaire n'a pas été proposé à E1C pour la SEMO 1.

3.4. Traces de la co-construction de la norme interne par E1C à l'étape 4 de la séquence

Cette dernière étape de réitération de la production orale en collectif donne lieu au réinvestissement par les élèves des connaissances et compétences visées par la séquence. Les élèves y occupent alternativement les rôles d'auditeur, d'observateur et de producteur. Voici la fiche d'observation renseignée par un pair pour E1C.

Étape 4 Mon prénom :	
J'observe (prénom de l'élève) :	Date : 30/11/...
Fiche d'observation finale du genre lecture à d'autres	
Observe comment ton camarade a progressé dans la présentation de son exposé	
Ce qui m'a aidé à comprendre cet exposé - Elle met l'intonation - elle se colle pas sur son texte - elle articule - elle lit fluidement - elle se met dans la peau du personnage -	Ce qui m'a gêné pour comprendre cet exposé - les mimiques .
Je te conseille encore de : je lui conseille d'améliorer les mimiques	
Autre : non	

Figure 54. Fiche d'observation de la seconde production orale de E1C renseignée par un pair

L'observateur de E1C repère son aisance dans l'activité de communication et signale ses points forts toujours en référence aux critères de la fiche outil. Un conseil de son camarade – « je lui conseille d'améliorer les mimiques » – participent à une évaluation positive par les pairs.

Le bilan final de E1C ne fait pas état des compétences ou des connaissances intégrées ou à retravailler, mais plutôt de la conscientisation de ses progrès – « je trouve que j'ai progressé » ; « je pourrais encore m'améliorer » - du sentiment d'efficacité – « je suis fière de moi » – et renseigne sur le degré de dévolution de la tâche. En effet, E1C généralise ses acquis en les décontextualisant : « le lire à ma famille » ; « le faire quand je serais plus grande » ; « ça sert à exprimer plein de choses ».

bilan lecture 2

1) Mes impressions sur mon travail: Je trouve que j'ai progressé et je suis fière de mon travail. Je pourrais encore m'améliorer en relisant le texte. Je suis fière de moi.

2) Ce que j'ai appris: J'ai appris à faire une lecture à d'autres et à faire toute les choses pour faire une lecture à d'autres.

3) Quand je serais à travail j'aimerais: Le lire à ma famille, le faire quand je serais plus grande pour encore m'améliorer. Ça sert à s'exprimer à plein de choses. C'était très agréable à faire une lecture à d'autres (à la classe). Je remercie la classe de m'avoir écouté.

Bravo !! pour ton investissement dans ce travail!

Langage oral : Bilan des lectures à d'autres	
Réussites Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	Conseils pour améliorer ton oral Continuer à bien préparer sa lecture

Figure 55. Bilan de fin de séquence de E1C

Le bilan que fait PE C sur le billet s'inscrit clairement dans les objectifs définis collectivement et montre une cohérence avec la première observation par un pair (voir figure 51) : « tu es parfaitement dans la peau du personnage » ; « tu prends le temps ». Quant au conseil, très général, il concerne la planification en amont de la production orale.

Les écrits de cette dernière étape montrent chez E1C l'appropriation et l'intégration des contenus oraux enseignés. Ces traces sont révélatrices de la participation active de E1C dans la construction de la norme interne des activités réalisées en classe.

4. Les moyens utilisés par l'enseignant de E1C pour prélever les indicateurs de la norme interne

La première analyse des données recueillies dans le carnet de bord de E1C, nous a permis d'avoir un aperçu de l'identification et de l'appropriation des contenus oraux enseignés par cette élève à chaque étape de la séquence, ainsi que de sa progression dans l'acquisition des connaissances sur les genres enseignés tout au long de l'année. Cela témoigne de sa participation dans la construction de la norme interne aux activités de la classe.

De son côté, l'enseignant de E1C se saisit-il des indicateurs à sa disposition pour observer et évaluer les acquis ? Les moyens pour prélever ces indicateurs lui sont-ils utiles pour renseigner les évaluations institutionnelles ? Les dépôts de PE C sur le mur numérique, et son entretien post recherche donnent de premiers éléments de réponse.

4.1. Quels indicateurs prélève l'enseignant de E1C ?

En premier lieu, nous constatons que l'enseignant s'est saisi de l'outil carnet de bord à chaque étape de la séquence conformément à la démarche proposée dans les documents de préparation. Seuls certains bilans individuels intermédiaires ont été supprimés (étape 3). Par ailleurs, on constate que, tout au long de l'année, le PE

lit le carnet de bord de E1C et lui notifie - un « ✓ » sur une fiche d'observation (figure 51) et des tirets suivis d'un « ok » sur le bilan individuel (figure 52) – il donne une appréciation des écrits de E1C – « b » pour « bien » en figure 53 – la félicite sur son investissement dans le travail effectué : « Bravo E1C pour ton investissement dans ce travail ! » en figure 55. Les écrits de travail de E1C sont pour son enseignant des indicateurs de l'avancée de ses apprentissages. Ces constats sont confirmés par les déclarations de PE C dans l'entretien sur la question de l'utilité du carnet de bord. Il explique qu'il utilise ces carnets pour récolter des indices afin de repérer la progression dans les apprentissages :

« ça me permet de voir un petit peu l'avancée aussi de leur progression et surtout des choses qui ne sont pas visibles »

Pour cela, il observe les fiches d'observation des pairs :

« il y a évidemment les deux fiches d'observation des deux étapes où l'élève qui a été observé par un camarade peut voir s'il a progressé ». (39)

Il observe également les bilans individuels, qui selon lui, participent au processus de conscientisation des apprentissages, mais également à la prise de conscience d'un sous-domaine spécifique chez les élèves :

« ces bilans [...] je pense que ça leur apporte une vraie conscience disciplinaire tout simplement ils savent qu'ils vont travailler l'oral ils ont un outil où ils vont pouvoir aller chercher des choses » (41)

Il utilise également les billets bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève.

Le carnet de bord est fortement investi par PE C qui déclare dans l'entretien réalisé, qu'il le remettra en place l'année prochaine en y apportant des modifications au regard de la façon dont il s'est lui-même approprié cet outil :

« l'année prochaine je vais essayer de le codifier encore plus » (10)

Le fonctionnement de ce carnet, qui fait état de chaque étape d'une séquence d'enseignement, l'interroge au point de remettre en question certains de

ses outils dans les autres disciplines ou sous-domaines :

« Je vois bien un système similaire en maths ou en étude de la langue avec peut-être des couleurs différentes à chaque étape pour que les élèves voient le cheminement »

Enfin, si la fiche d'observations flottantes n'est pas évoquée par PE C, il dit utiliser d'autres moyens pour prélever les indicateurs tels que les vidéos des deux productions orales à des fins de comparaison.

4.2. Quelle utilisation des indicateurs par l'enseignant de E1C pour évaluer ?

L'enseignant de E1C prend en charge la question de l'évaluation à partir des critères de réussite définis pour chaque genre étudié, ce que l'on peut considérer comme une norme interne propre à sa classe. Les exemples de la conduite des enseignements et les moyens pour prélever les indicateurs qu'il convoque sont organisés autour de ces critères qui sont prépondérants. On a pu le constater dans tous les écrits de E1C ; on le repère également sur le Padlet.

PE C publie essentiellement sur le mur collaboratif, des photographies des affichages collectifs construits en classe lors de la première étape des séquences (étape d'acculturation). Il les présente comme un « exemple de trace écrite collective après le visionnage des "lecteurs experts" » pour la SEMO 1 ou « 1ère séance pour dégager les caractéristiques de l'exposé » et « 2ème séance pour appréhender les structures langagières » pour la SEMO 2. L'affichage collectif rend compte des critères définis pour chaque séquence : ils constituent des connaissances et des compétences d'enseignement spécifiques des genres étudiés.

PE C s'approprie la documentation proposée pour poser le contrat didactique avec ses élèves et définit clairement ce qui sera observé, enseigné et évalué. En ce sens, il publie sur le mur collaboratif des photographies de l'organisation des ateliers de la SEMO 2 mis en place lors de l'étape 3 de régulation et cite pour légènder ces photographies, les objectifs des trois ateliers : « s'approprier les structures langagières à l'aide des conférences et documents

d'aide » ; « inventer des phrases chocs et humoristiques pour capter l'attention des auditeurs » ; « structurer son exposé en 3 parties ». Ils sont cohérents avec les critères visés par la fiche outil de l'élève. Les termes utilisés (« les structures langagières », « les phrases chocs ») sont les mêmes que dans les bilans de E1C.

Dans l'entretien, PE C confirme utiliser ces critères pour évaluer, ce qu'il appelle « la grille » construite selon le point de vue d'une transposition descendante, à partir des compétences attendues dans le curriculum institutionnel:

« j'avais des grilles avec certaines compétences enfin j'ai décliné tout simplement les compétences [propres au genre] par des gestes des structures langagières des choses qui étaient visibles en fait » (32)

Quant au billet bilan/conseil qu'il remplit à chaque séquence et pour chaque élève, il permet à l'enseignant de reprendre l'ensemble du travail réalisé sur l'intégralité des étapes des séquences :

« c'est plus l'état final de ce que l'élève a su faire ; le petit billet atteste de ce que l'ensemble des observateurs et de mon travail d'observateur, il a pu être noté sur le carnet de bord » (35)

Enfin, les vidéos des productions orales sont aussi des moyens pour prélever les indicateurs pertinents pour évaluer, notamment en termes de comparaison à deux temps :

« oui ils ont comparé un état 1 et un état 2 voilà, état 1 avant régulation et état 2 après régulation » (32)

Mais cette modalité d'évaluation ne rend pas compte des acquis de tous les élèves, une production orale espacée dans le temps serait pertinente :

« ce qui manquerait ce serait de faire un état 3 plus tard dans l'année [...] reprendre les lectures à d'autres et là je pense qu'on aurait un véritable outil d'évaluation à plusieurs reprises » (32)

La prestation orale n'est donc pas la seule trace possible pour saisir les apprentissages réalisés par les élèves. L'enseignant prend en compte d'autres éléments à plusieurs moments de la séquence, qui l'informent sur la réussite des élèves au regard des critères définis, mais également au regard de leur enrôlement et de leur implication dans les apprentissages :

« très bons retours des élèves. Ils sont engagés et motivés par la tâche. Ils formulent aisément les compétences de lecteurs attendues et sont conscients des progrès qu'ils peuvent réaliser ». (Trace sur mur collaboratif concernant SEMO 1).

PE C déclare renseigner les Livret Scolaire Unique (LSU), document d'évaluation institutionnel, dans le sous-domaine langage oral avec les « compétences associées » des documentations d'évaluation qui accompagnent les enseignants dans les SEMO. Elles correspondent à des dimensions des compétences générales déclinées dans les instructions officielles. Il n'évoque pas l'évaluation des connaissances sur le genre et ne sollicite pas les aides proposées par le logiciel du LSU qui permettent d'afficher les compétences déclinées dans les instructions officielles.

Nous avons exploré la mise en place d'une évaluation intégrative de l'oral enseigné dans le cadre d'une séquence et nous avons montré son intérêt du point de vue des élèves et du point de vue des enseignants. Côté élèves, l'évaluation dans la séquence organise les apprentissages en permettant de dénaturiser l'oral (Chartrand et Blaser, 2006) et de rendre visible ce qu'il sont en train d'apprendre : à l'instar des recommandations des instructions officielles, les objectifs d'enseignement sont collectivement appréhendés afin que les élèves les comprennent et en prennent conscience. Côté enseignant, elle permet d'orienter la conduite des enseignements. De manière générale, l'évaluation intégrée à la séquence donne une orientation à son déroulement qui s'organise selon la construction d'une norme interne à l'activité. Ses modalités mises en œuvre impliquent et prennent en compte chaque élève et les échanges langagiers en classe afin de créer une communauté discursive (Bernié, 2002) nécessaire au partage des connaissances et compétences.

Partie 5.

Discussion

1. Une nécessaire appropriation des outils pour légitimer l'évaluation de l'oral
2. L'émergence d'une conscience disciplinaire pour prévenir les dérives ?
3. Le carnet de bord, un futur outil à *designer* ?
4. Oral enseigné / contenus disciplinaires enseignés : un point d'équilibre à trouver
5. Vers un changement dans les pratiques ?

À partir de nos résultats, un certain nombre de points de discussion dépassent le cadre du traitement factuel des données et de leur analyse et nécessitent un développement particulier de manière ordonnée. Nous souhaitons discuter de ces points qui renvoient à certaines questions restées vives concernant l'enseignement de l'oral.

Nous reviendrons sur la proposition d'évaluation intégrative qui permet aux enseignants de prélever des indicateurs pour adapter leur enseignement et renseigner les évaluations institutionnelles. Ce point touche plus largement l'appropriation des outils pour enseigner l'oral qui nécessite un accompagnement.

Sur le versant des élèves, nous reprendrons la question de la (re)configuration du sous-domaine du langage oral par les élèves et sur leur conscientisation de la gestion des connaissances et des compétences acquises.

Nous évoquerons le rôle qu'a pu jouer le carnet de bord dans les apprentissages des élèves, notamment celui d'un outil qui possédait toutes les caractéristiques d'un autre outil *designé*.

Cela nous amènera à réfléchir sur le *design* de l'outil genre scolaire disciplinaire. Cette réflexion porte plus précisément sur le paramétrage des visées du genre et de l'enjeu disciplinaire.

Nous élargirons enfin cette discussion à une nécessaire prise en compte du contexte de l'analyse des pratiques ordinaires des enseignants.

1. Une nécessaire appropriation des outils pour légitimer l'évaluation de l'oral

Notre étude a ciblé l'importance de l'identification d'indicateurs de l'oral enseigné dans la préparation des séquences, mais aussi à travers leur mise en œuvre, en décrivant les moyens pour les prélever. À la lumière du parallèle fait avec l'analyse du carnet de bord de E1C²³⁰, nous pouvons supposer que ces indicateurs sont adaptés pour répondre aux questions récurrentes des enseignants sur l'évaluation de l'oral enseigné. Ils sont les points nodaux d'une évaluation issue des enseignements effectivement conduits et sont constitutifs des apprentissages en cours ou réalisés. Les moyens à disposition pour prélever ces indicateurs sont matérialisés (fiche d'observations flottantes, carnet de bord et enregistrement des productions) ce qui répond concrètement à une difficulté posée en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, au regard notamment de ses différentes dimensions intriquées et de sa volatilité.

De manière prospective, nous avons observé au moyen de l'analyse des pratiques déclarées de PE C²³¹, comment ces indicateurs pouvaient être convertis pour renseigner l'évaluation institutionnelle telle qu'exigée et définie dans les attendus de fin de cycle de l'école primaire. C'est une question professionnelle à investiguer²³², car malgré les aides et les outils proposés par le Ministère, ce passage des apprentissages en classe à la certification des savoirs reste une difficulté pour nombre d'enseignants comme ceux de notre échantillon. La mise en œuvre des séquences offre des possibilités aux enseignants de désintriquer peu à peu les différentes fonctions de l'oral pour délimiter un oral enseigné. Dans notre échantillon, ils se

²³⁰ Partie 4 – Chapitre 4. L'évaluation dans le projet SEMO : un focus enseignant-élève.

²³¹ *Idem.*

²³² Nous avons commencé à investiguer cette question, voir Dupont, P., Sales-Hitier, D. : Évaluer l'oral enseigné : des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'évaluation certificative, symposium « Quelles avancées sur l'évaluation de l'oral, pour la recherche et pour la pratique ? 33e colloque de l'ADMEE – Europe : pluralité des contextes, pluralité d'évaluations en éducation : quelles interactions et quels enjeux ? 12-14 avril 2022, Guadeloupe, France. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03755094>

sentent plus légitimes pour l'évaluer, ce qui participe au développement de leur expertise dans ce sous-domaine. En ayant dégagé des critères explicites et des connaissances sur les genres et ayant entre les mains des indicateurs, les enseignants concernés par notre étude évaluent un enseignement réalisé dans un contexte situé avec une norme construite dans et par l'activité. Cela nous paraît être une proposition pertinente pour en finir avec un oral toujours évalué, mais rarement enseigné.

Cependant, comme le précisent les enseignants dans les entretiens de fin de recherche, l'évaluation nécessite d'abord une expertise de l'enseignement de l'oral à travers l'appropriation des outils dans le cadre de la recherche collaborative qui aura duré une année scolaire. Nous soulevons ici un point de vigilance sur la conception et l'appropriation d'une proposition didactique. Elle se doit en effet d'outiller les enseignants (Kervyn & Goigoux, 2021) mais elle doit aussi tenir compte de leur professionnalité (Chevallard, 1999). C'est une question plus large qui, au-delà des apports de la chercheuse au sein de la recherche collaborative, traverse la formation de manière générale. Il s'agit d'un choix stratégique à effectuer entre une présentation d'activités reproductibles « clé en main » ou la construction de scénarios didactiques alliant *design* d'outils et dispositif favorisant une modélisation de l'activité adaptée au moment et au contexte de la classe (Dupont & Grandaty, 2019). Ce choix impose un positionnement quant au degré de professionnalisation des enseignants qui dépend de la nature des tâches techniques proposées aux élèves et de leur maîtrise des technologies ou des théories afférentes, au sens de la didactique anthropologique (Chevallard, 1999).

La mise en œuvre de l'enseignement de l'oral a ses spécificités qui nécessitent l'acquisition de gestes professionnels et donc d'apports formatifs qui vont dans le sens d'une professionnalisation, sans laquelle le métier d'enseignant pourrait être réduit à une semi-profession²³³. En cela, les situations de recherche collaborative

²³³ Chevallard définit, à partir des écrits du sociologue américain Amitai Etzioni, les semi-professions (les métiers d'infirmière, de travailleur social, d'enseignant) par contraste avec les professions (professions d'avocat, de médecin, d'ingénieur) : « les semi-professions sont marquées par le fait de

orientée par la conception peuvent être un lieu de formation. Cette nécessité a pu apporter à certains moments de la recherche, une forme de verticalité entre enseignants et chercheuse. Se pose ici toute la difficulté de mener ce type de recherche en tant que jeune chercheuse. Ce travail long et coûteux se co-construit au fur et à mesure avec le projet, que ce soit pour la chercheuse ou pour les enseignants. Il s'est agi d'articuler à la fois l'objectif de production scientifique mais aussi l'objectif d'avancée ou de développement professionnel. Si cette proximité à l'œuvre pour atteindre les deux objectifs est trop faible, la collaboration ne remplit pas les conditions nécessaires à la réalisation de l'étude ; si au contraire elle est trop forte, cela pourrait affaiblir la validité externe de l'étude. Une fois ces points de vigilance ciblés, il est nécessaire de mettre en place des stratégies afin d'éviter les écueils d'une telle recherche, notamment pour une chercheuse novice.

2. L'émergence d'une conscience disciplinaire pour prévenir les dérives ?

Lorsqu'on observe les résultats de l'étude sur les représentations de la discipline français par des élèves de cycle 3, on constate que l'oral apparaît comme un contenu générique renvoyant au « parler » pour seulement trois élèves sur un échantillon de 303 élèves (Cohen-Azria et al., 2013, p. 52). Autrement dit, dans la reconfiguration de la discipline français par les élèves, le langage oral n'existe pas. On peut avancer qu'une page blanche est à écrire sur la (re)construction de ce sous-domaine par des élèves de cycle 3. C'est ce que nous avons tenté de réaliser dans cette recherche.

On peut aisément faire un parallèle entre les déclarations des élèves sur leurs reconstructions et les pratiques enseignantes qui rendent plus ou moins visible l'espace réservé à ce sous-domaine. Dans le cadre de notre recherche, nous offrons

renoncer à se fonder sur un corpus de connaissances théoriques fermes, par la pratique d'une formation relativement courte, par un exercice du métier fortement encadré par une administration et des hiérarchies qui limitent sévèrement leur indépendance " professionnelle ", quand elles ne considèrent pas les gens de métier comme de purs exécutants » (Chevallard, 2003, p. 12).

la possibilité d'ouvrir un espace délimité au sous-domaine langage oral en proposant des outils *designés* à partir du genre scolaire disciplinaire et un dispositif récurrent et récursif s'imposant dans le temps et dans l'espace de la classe. Il nous a semblé pertinent de vérifier si ce sous-domaine prenait une forme encore à construire, dans les représentations des élèves qui ont bénéficié d'un enseignement à partir de ces outils. Nous pouvons avancer que notre proposition didactique a donné de nombreux repères aux élèves pour leur permettre de délimiter un espace réservé à cet enseignement spécifique. Les contenus d'enseignement et activités proposés sont abondamment cités. Les finalités de ce sous-domaine sont perçues par les élèves en termes d'apprentissage d'une compétence plus large de production et de réception de contenus oralisés tout en commençant à intérioriser l'idée que ce sont bien des savoirs spécifiques qui y mènent. Néanmoins, deux points de vigilance sont à prendre en compte.

Il paraît pertinent de considérer que les élèves perçoivent le sous-domaine langage oral comme étant un enseignement au service de situations diverses, ce que confirme un nombre important de réponses qui font référence aux pratiques langagières mobilisées dans différents contextes. Cela va dans le sens d'un sous-domaine qui, comme pour la discipline français, est un sous-domaine où l'on apprend à faire. Cette utilité concrète donne du sens aux apprentissages. On peut affirmer que c'est par là, possibilité parmi d'autres, que l'élève devient acteur de son apprentissage. L'apprentissage de l'oral nécessite une mise à l'écart des discours pour avoir une réflexivité sur des objets (Dupont, 2016), une nécessaire bascule des discours premiers en discours seconds (Bakhtine et al., 1979) qui permet non plus seulement de communiquer mais de « dire ce qui est » au sens de partager une information (Bronckart, 1996), ce qui nécessite une sémiotisation. Ce processus de secondarisation conscientisé doit permettre aux élèves « de faire un pas de côté ». Cela donne l'occasion à l'enseignant de rendre visibles à ses élèves l'apport de connaissances sur le genre et l'acquisition de compétences en langage oral :

Embrayer cette fonction première qui permet la coopération sur une forme seconde de sémiotisation qui nécessite une mise en discours, les formes premières se spécialisant en formes secondes différenciables et identifiables. (Dupont, 2016, p. 4)

Cette prise en charge prend corps dans un dispositif didactique que l'enseignant a à élaborer. Les nombreuses références à ce dispositif dans les réponses des élèves montrent à quel point il a été rendu visible par les enseignants.

Nonobstant, l'enjeu de formalisation d'objets d'enseignement nous a conduit à *designer* des outils à partir de genres scolaires connus et reconnus comme des formes scolaires (Vincent et al., 2012). L'un des enjeux de la didactisation des genres revient bien à comprendre et à assurer le passage de pratiques plus ou moins ritualisées à une production langagière guidée et conscientisée par les élèves. Les élèves de notre échantillon ont particulièrement reconstruit des contenus en termes de compétences spécifiques récurrentes paraverbales, non verbales et associent voire essentialisent les contenus d'oral à des genres oraux. Il convient de rappeler ici le point de vigilance déjà soulevé par Michel Grandaty dans sa conclusion au rapport final de la recherche de l'INRP, *Oral dans la classe* (2001a), sur les possibles dérives en classe ordinaire d'un apprentissage de l'oral réduit à l'application de techniques. Si les résultats de la recherche doivent être opérationnalisés dans une mise en œuvre effective, une vigilance est nécessaire contre une utilisation applicationniste (Dupont & Grandaty, 2018). Il nous semble que les recherches sur la reconstruction de ce sous-domaine par les élèves s'inscrivent comme un garde-fou, une mesure de contrôle prudente contre ces dérives.

Notons que cette première expérimentation mériterait des améliorations méthodologiques dans son prolongement. En premier lieu, nous n'avons pas d'information ni de moyen de contrôle sur la passation des questionnaires en classe. Malgré nos instructions, nous ne savons pas comment les questionnaires ont été présentés aux élèves et si l'enseignant a lui-même fait des liens avec le travail réalisé en langage oral, ce qui nous semble envisageable. Il serait nécessaire de neutraliser cette variable pour laquelle un biais peut exister. En second lieu, il serait judicieux d'affiner les résultats en prenant en compte ces trois cents absences de réponses :

que veut dire véritablement cette absence « de marque » et comment représenter l'absence ?

Nous voudrions enfin poser deux limites à cette étude : le poids « réel » de la proposition didactique dans la reconstruction du sous-domaine et le poids des variables sociologiques et pédagogiques. Nous rappelons que le questionnaire inspiré de ceux conçus pour l'étude sur la conscience disciplinaire (Cohen-Azria et al., 2013), a été renseigné par les élèves en fin d'année scolaire à savoir, après la mise en œuvre par l'enseignant des trois séquences. Il aurait été pertinent d'un point de vue méthodologique de réaliser deux passations : une avant le projet, une en fin de projet. Nous aurions pu ainsi constater la progression de la (re)construction par les élèves et les effets réels de la proposition didactique réalisée sur leurs représentations du sous-domaine langage oral. Mieux encore, il serait pertinent, au regard des résultats de cette étude, de faire passer ce questionnaire à des élèves de classes ordinaires dans lesquelles les outils ne sont pas proposés aux enseignants, afin d'élaborer une analyse comparative.

Enfin, dans le cadre d'une analyse plus approfondie, il serait judicieux d'observer les variations internes à chaque classe dans la reconstruction du sous-domaine. La distinction peut être associée au contexte de scolarisation (milieu social) ou à l'effet du maître et à son orientation pédagogique.

3. Le carnet de bord, un futur outil à *designer* ?

Le carnet de bord n'a pas été investi de la même manière dans toutes les classes et a été un sujet de longues discussions et de négociations avec les enseignants. Ce cahier avait dans sa conception une ambition didactique. Côté élèves, il avait pour fonction de développer l'activité métacognitive dans la construction d'une collection continue de travaux. Il avait également la fonction d'associer les élèves dans la production de ressources collectives par l'observation de vidéos d'experts et d'ajuster, par le truchement d'étapes de bilans, leur représentation de l'activité à

l'effectuation des tâches prescrites. Ces fonctions ont participé à la conscientisation et à la régulation par les élèves de leurs apprentissages. De plus, il a été cité de nombreuses fois par les élèves comme un indice de visibilité du sous-domaine langage oral, la matérialité du support donnant corps à ce sous-domaine. Côté enseignant, il était conçu comme un outil pour dévoiler les contenus d'enseignement et poser le contrat didactique. Il représentait aussi une aide à l'évaluation des apprentissages réalisés.

Le carnet de bord a pris différentes formes et différentes fonctions dans les classes que nous résumons en trois points. Il a été pour certains, un objet du quotidien quand il ne servait qu'à collecter pour les coller, l'ensemble des supports proposés. Les élèves n'avaient alors qu'une utilisation partielle du carnet et le remisaient avec les cahiers des autres disciplines dans le cartable ou le casier. À l'instar des autres cahiers, il est devenu un objet invisible à force d'être naturellement présent dans le matériel quotidien de l'élève, un élément de la forme scolaire (Dancel, 2000). Il a pris pour d'autres la fonction d'un outil pédagogique qui a permis de structurer les moments des différentes étapes des séquences, une sorte de « cahier du jour » de l'oral (Dancel, 2000, p. 128). Il présentait alors l'avantage de rendre visible le moment spécifique d'oral dans l'emploi du temps de la journée. Il a enfin pris dans d'autres classes encore, une fonction d'outil didactique quand les élèves étaient amenés à le consulter régulièrement pour constater les apprentissages réalisés, pour s'appuyer sur les fiches-outils, pour prendre en compte les rétroactions écrites des pairs dans l'objectif de progresser. Parfois, des élèves s'en emparaient seuls et en faisaient de nouveaux usages (ajouts de structures langagières dans un répertoire, compléments de documents supports pour l'oral public, commentaires personnels...).

On peut donc se demander quelle valeur symbolique a pris ce carnet de bord dans les classes. Un premier indice tient à la façon dont les enseignants le nommaient : « carnet de souvenir », « carnet de voyage », « carnet intime », « cahier rouge » ou « cahier violet », « journal des progrès », « cahier SEMO », « carnet de bord du

langage oral » ... Autant d'appellations qui peuvent caractériser son utilisation. La nature des écrits qui composent le carnet de bord (écrits réflexifs, écrits de travail, écrits intermédiaires) fait partie des pratiques langagières réflexives et cette caractéristique en fait un écrit peu normé (Chabanne & Bucheton, 2000). Le problème pour les enseignants relève de l'existence propre que l'on peut donner à ce carnet, du statut qu'il peut prendre et qui reste à définir clairement en fonction d'objectifs.

Ce carnet de bord est pourtant essentiel puisqu'il est une trace du processus d'implication de l'élève, trace de son appartenance à la communauté langagière qu'est la classe en plus d'être une trace d'appropriation et d'incorporation des notions travaillées (Chabanne & Bucheton, 2000, p. 27). Les enseignants étaient d'ailleurs unanimes sur ce point : ils désiraient conserver le carnet de bord parce qu'ils jugeaient son utilité pertinente mais il demeurait encore des interrogations quant à sa mise en œuvre. Les discussions et les négociations autour de sa conception, de sa forme et de son statut nous ont conduit à la conclusion suivante : les enseignants proposaient de *designer* l'outil carnet de bord.

Des propositions ont émergé : une valorisation des étiquettes bilans par des relectures pour conscientiser les acquis, une utilisation comme support à des entretiens individuels enseignant/élève, un code couleur pour le processus d'apprentissage et un autre pour le processus de conscientisation, une partie réservée aux travaux et tâches collectives et une partie plus personnelle pour réinvestir les expériences de l'élève... Il s'est donc agi de revoir les propriétés de l'outil : sa matérialité, sa récursivité, sa manipulation conjointe par l'enseignant et les élèves. Le carnet de bord possède en effet toutes les propriétés d'un outil pouvant devenir un outil *designé*. En plus des propriétés sur lesquelles les enseignants ont discuté, on peut ajouter qu'il est ordonné temporellement en fonction du niveau langagier et des objectifs d'apprentissage, il est expérimenté dans une situation concrète, il pose le contrat didactique et atténue potentiellement les malentendus dans les situations d'apprentissages (Dupont et al., 2018b).

Des suggestions n'ont cependant pas été retenues. Par exemple, la proposition de donner aux élèves des fiches pour observer les vidéos d'experts totalement vierges afin de ne pas complexifier la prise de notes des élèves et de les laisser libre d'observer sans guidage particulier. Les enseignants justifiaient cette proposition par l'argument de ne pas contribuer à faire du carnet de bord un obstacle plus qu'une aide didactique (Bonneroy & Bautier, 2015). Cependant, une observation « libre » nous confronterait à nouveau aux mêmes écueils qu'une grille exhaustive de critères à observer et à évaluer : parce que c'est de l'oral, tout est oral et le contrat didactique ne serait pas institué. Tout serait alors observable, apprenable et évaluable. Si le carnet de bord est un outil *designé*, alors il n'est pas simplement mis à la disposition des élèves. L'enseignant doit le déléguer pour que ses élèves s'en emparent de manière active.

Le carnet de bord nous est apparu au cours de cette recherche, comme un pivot central de l'enseignement spécifique de l'oral dont il conviendra d'analyser l'usage en tant qu'outil *designé* dans une prochaine recherche.

4. Oral enseigné / contenus disciplinaires enseignés : un point d'équilibre à trouver

Nos résultats permettent de comprendre que la dichotomie « oral à apprendre, oral pour apprendre » doit nécessairement tendre vers une dialectique « oral travaillé, oral enseigné » les situant dans un continuum où l'oral à apprendre est inséparable des contenus thématiques et des savoirs disciplinaires²³⁴ (Dupont & Grandaty, 2016, 2020). La proposition que nous réalisons montre que l'ancrage et l'enjeu disciplinaire sont indispensables pour rendre efficaces des séquences d'enseignement spécifique de l'oral qui sont coûteuses en temps : c'est la difficulté

²³⁴ Lorsque nous mentionnons les disciplines, il s'agit des disciplines qui sont au centre des enjeux de prise de parole : elles excluent le sous-domaine langage oral. Bien que...

inhérente à la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral²³⁵. En effet, les enseignants jugent tous pertinent d'intégrer l'enseignement de l'oral par les genres dans une discipline car cela donne du sens aux prises de parole, permet aux élèves d'acquérir une posture énonciative en lien avec la discipline et, plus prosaïquement, leur assure une rentabilité en termes de gestion du temps dans la programmation des disciplines concernées et dans l'emploi du temps de la classe.

Cependant, c'est l'enjeu disciplinaire qui a souvent posé question dans notre étude. Dans la proposition faite aux enseignants, ils disposaient de dossiers thématiques pour nourrir le contenu des prises de parole. Ce dossier était une aide facultative appréciable sur une année de recherche assez coûteuse pour eux, notamment dans leur engagement réflexif et leur partage de pratiques dans les moments de discussion et de réflexion sur les outils (questionnaires, entretiens, réunions, observations parfois...). Outre les adaptations techniques et linguistiques des supports, ces contenus thématiques étaient parfois complexes à mettre en œuvre car ils ne correspondaient pas à la programmation des enseignements du moment dans la discipline concernée comme cela a été parfois le cas pour les personnages historiques de l'exposé en histoire. Ainsi la limite des supports « clé en main » s'est fait sentir. On peut ainsi noter que des contenus peu travaillés dans le cadre de la programmation disciplinaire concernée, ne prennent pas toujours le sens voulu et ne permettent pas des apprentissages dans la discipline en question (voir par exemple les règles du jeu ou les règles d'or à connaître dans les APSA en EPS pour les interviews).

Sur ce point précis, on retiendra que tout paramétrage ou *design* de l'outil genre scolaire disciplinaire doit être en lien avec les contenus disciplinaires qui concernent le projet de la classe et qui font sens dans l'histoire et la culture du groupe classe. À défaut, les contenus de prise de parole pourraient s'avérer éloignés des contenus à apprendre dans la discipline. C'est la critique de formalisme et /ou d'artificialité qui avait pu être opposée au modèle suisse à la fin du vingtième siècle.

²³⁵ Voir Partie 4 – Chapitre 2 – 6.1. Les difficultés majeures relatives à un enseignement de l'oral.

C'est d'ailleurs cette controverse qui est soulevée par les enseignants lors des entretiens de fin de recherche. Leurs réponses aux questions projectives concernent l'adaptation des séquences aux projets disciplinaires : mettre en œuvre à nouveau un enseignement spécifique de l'oral avec les genres les soumet à repenser plus globalement la programmation des disciplines scolaires convoquées pour construire les enjeux de prise de parole. Cela montre la nécessité chez l'enseignant de *designer* l'outil et d'en extraire les fonctions d'usages adaptées à la situation qui le concerne. Cela renforce aussi le lien à établir entre application de certaines parties des programmes récents (enseigner le langage oral) et formation initiale et continue digne de ce nom.

Notre travail de recherche avait pour objectif la formalisation d'objets d'enseignement de l'oral par la conception d'outils pour mettre en œuvre des séquences d'oral suffisamment visibles et repérables par les enseignants et par leurs élèves. Sur ces deux aspects de la recherche, nous pouvons avancer des résultats.

Il s'est donc agi dans cette thèse de s'emparer de « l'oral enseigné* » où il est question de pointer des contenus de savoirs oraux pouvant être évalués à l'aide de critères de réalisation. La problématique disciplinaire nous invite cependant à replacer notre travail dans la dialectique oral travaillé / oral enseigné en considérant également l'oral travaillé. L'oral est dit travaillé* quand il est question d'une mise en pratique des situations d'oral. Ce sont des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais qui permettent aux élèves de mettre en pratique les compétences en cours d'acquisition et de s'entraîner. D'un point de vue disciplinaire, ces situations sont le lieu d'intervention didactique pour enseigner les contenus qui seront ainsi disponibles et travaillés dans une situation d'enseignement de l'oral (réaliser des recherches documentaires sur les personnages historiques en histoire, apprendre des règles du jeu d'un sport collectif dans le cadre d'une phase de structuration après une phase d'activité motrice en EPS). Autrement dit, le *design* de l'outil à partir de la modélisation du genre scolaire disciplinaire gagnerait en efficacité s'il prenait en compte le paramètre des situations d'oral travaillé. Fort de cette troisième voie qui

trouve épistémologiquement ces fondements dans deux approches à priori éloignées (approche intégrative des travaux de l'INRP et approche autonome à partir des genres de l'équipe genevoise), il apparaît dans cette étude que les deux situations sont complémentaires, voire nécessaires l'une pour l'autre. On pourrait avancer prudemment que la dialectique oral travaillé / oral enseigné trouve son corollaire disciplinaire dans la dialectique discipline enseignée / discipline travaillée.

Cette problématique est commune à la didactique de l'EPS quand elle a à gérer des situations complexes par exemple (sport collectif...). À l'oral comme en EPS, il existe un risque de dissolution de l'enseignement apprentissage dans des activités qui ne débouchent jamais sur un apprentissage mais « sur du faire ». Il y a donc forcément dans une activité de sport collectif par exemple, des moments travaillés mais il y a aussi la nécessité de moments enseignés. Nous préférons alors conclure à l'ouverture d'une nouvelle réflexion pour trouver un point d'équilibre entre les deux dialectiques.

5. Vers un changement dans les pratiques ?

Un état des lieux des pratiques déclarées des enseignants a fourni le premier jalon de l'étude du processus d'implémentation de notre proposition didactique. Il nous a semblé essentiel de le réaliser dans une visée praxéologique afin que le *design* des outils soit en cohérence avec les pratiques des enseignants. Nous l'avons également réalisé dans une visée formative dans l'objectif d'inciter les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques. Enfin, cet état des lieux relève d'une visée heuristique car la didactique du français, dans son projet originel, doit rendre compte des pratiques autant qu'elle doit essayer de les influencer et de les transformer dans la perspective de la lutte contre l'échec scolaire²³⁶. Nous revenons sur les informations fournies par cette étude attentive ou autrement dit, sur ces premiers résultats.

²³⁶ Halté, 2000 cité par Goigoux lors de la conférence inaugurale 15e colloque international AIRDF à Louvain-la-Neuve, le 23 mai 2022.

5.1. Un oral toujours bon à tout faire ?

En 1998, De Pietro et Wirthner faisaient état des pratiques enseignantes et des représentations que ceux-ci se faisaient de l'enseignement de l'oral en Suisse Romande. Dans leur étude, les auteurs remarquaient une grande diversité des pratiques témoignant d'une difficile clarification du statut et des fonctions de l'oral. Ils ont dès lors cherché à ôter toute ambiguïté en caractérisant ce qui relevait spécifiquement de son enseignement. La question était donc de savoir si une didactique de l'oral pouvait exister (Schneuwly, 1997), autrement dit, est-ce que des contenus pouvaient être enseignables (Dupont & Grandaty, 2018). Deux décennies plus tard, alors qu'un consensus semble être établi sur la nécessité d'enseigner l'oral à l'école primaire tant du point de vue de la recherche, que de celui de la demande institutionnelle, ou encore pour lutter contre les inégalités scolaires, l'échec scolaire (Bautier & Rayou, 2017 ; Lahire, 1993, 2000) et l'exclusion sociale (Nonnon, 2016), les mutations dans les pratiques enseignantes restent encore peu visibles. Les freins inhérents à l'enseignement de l'oral sont encore bien présents et les questions de sa mise en œuvre restent posées. On peut avancer que pour les enseignants interrogés, l'oral reste « toujours bon à tout faire » en classe (Colognesi et al., 2022 ; Colognesi & Deschepper, 2019a ; Sales-Hitier et al. 2022²³⁷).

Cependant, nous avons pu constater dans cette étude, que les pratiques sont en mutation et la difficile désintrication des différentes fonctions de l'oral est en voie de réalisation. Les enseignants sont en demande d'outils et d'accompagnement pour enseigner l'oral (Sénéchal, 2022) parce qu'ils perçoivent les enjeux de son enseignement explicite à l'école primaire et notamment son caractère discriminant pour toutes les épreuves certificatives dans le parcours scolaire et universitaire de leurs élèves. Après un bilan synthétique des savoirs disponibles et un état des lieux des connaissances avérées dans la littérature scientifique, nous pouvons mettre en

²³⁷ Sales-Hitier, D., Stordeur, MF., Colognesi, S. et Dupont, P. : L'oral, toujours bon à tout faire ? Colloque « Les recherches en didactique du français : nos résultats en question(s) ». 15e colloque de l'AIRDF - Louvain-la-Neuve, 23-25 mai 2022.

avant des résultats émergents sur les pratiques des enseignants de notre échantillon, concernant l'oral.

Dans notre étude, les enseignants posent un cadre préalable favorisant un climat propice aux prises de parole de leurs élèves. Leurs pratiques sont tournées vers un accompagnement des progrès des élèves en leur accordant différents rôles dans la classe dans une approche réflexive, tout en prenant en compte leurs besoins spécifiques. Enfin, ils utilisent de nouveaux moyens dont les outils numériques.

5.2. De « nouveaux » résultats à la lumière d'un nouveau contexte institutionnel

Ces intérêts nouveaux que l'on peut repérer dans les pratiques des enseignants en ce qui concerne l'oral s'inscrivent plus largement dans un contexte institutionnel français qu'il convient de préciser.

5.2.1. « Une école bienveillante et exigeante »

Depuis 2013, la loi pour la refondation de l'école de la République (ministère de l'Éducation Nationale) donne une place à la notion de bienveillance, ce qui conduit à un changement de paradigme pour l'enseignant et pour l'ensemble de la communauté éducative (Réto, 2019). Cette notion est présentée comme un cadre intellectuel, psychoaffectif, interactionnel et matériel propice aux apprentissages des élèves. Elle est attachée à l'ambition politique de construire un service public de l'école inclusive afin « d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves de la maternelle au lycée et la prise en compte de leurs singularités et de leurs besoins éducatifs particuliers » (ministère de l'Éducation Nationale, 2021). Si initialement les politiques inclusives visaient la scolarisation d'enfants présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage en milieu ordinaire, elles renvoient désormais à « l'exigence faite au système éducatif d'assurer la réussite scolaire et l'inscription sociale de tout élève indépendamment de ses caractéristiques individuelles ou sociales » (Ebersold, 2009, p. 79). La mise en place d'un cadre bienveillant et propice aux prises de parole entre supposément dans ce changement de paradigme.

5.2.2. Enseigner plus explicitement

Pour « conforter une école bienveillante et exigeante » un axe essentiel concerne le suivi des apprentissages des élèves (Saillot, 2018, p. 3). Les instructions officielles (MEN, 2021) invitent ainsi les enseignants à énoncer les objectifs d'enseignement et à s'assurer de leur compréhension par les élèves, à faire prendre conscience à ces derniers des différentes étapes de l'apprentissage, à mettre en valeur leur cheminement et les progrès qu'ils font par eux-mêmes. Cette approche qu'on veut réflexive chez les élèves fait écho à la recommandation d'enseigner plus explicitement, en éducation prioritaire²³⁸ notamment. Il est envisageable que l'enseignement de l'oral se fasse une place par la voie de l'enseignement explicite comme cela a été le cas pour l'enseignement de la compréhension installé aujourd'hui dans les classes (Bischof, 2018 ; Bianco, 2016 ; Cèbe & Goigoux, 2007).

5.2.3. Entrer dans une école « innovante »

Enfin, dans le cadre d'une évaluation positive, autre axe important d'une école bienveillante (Saillot, 2018), il est préconisé de garder et d'organiser des traces afin que chaque élève puisse percevoir son évolution et évaluer son travail grâce à des critères de réussite précis. À l'oral, ces traces se rattachent à l'expansion des ressources numériques qui constituent une forme centrale de l'innovation à l'école, plébiscitée par les politiques éducatives comme on peut le constater par l'intérêt porté pour ces nouvelles techniques dans les dispositifs régionaux par exemple (CARDIE²³⁹). On peut s'interroger cependant comme le fait Françoise Cros (2019) sur la prise en main de ces techniques par les enseignants : « Est-ce l'objet numérique introduit qui produit l'innovation en obligeant l'enseignant à changer ses manières de voir et de se conduire ou est-ce l'enseignant lui-même qui choisit l'objet nouveau pour construire une nouvelle pratique ? ». Quoi qu'il en soit, cette double forme

²³⁸ Voir le dossier ressource « Enseigner explicitement » du Centre Alain-Savary, ENS de Lyon, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicite-un-dossier-ressource>

²³⁹ Cellule Académique Recherche Développement Innovation et Expérimentation

d'appropriation donne l'occasion aux enseignants d'avoir une approche plus familière des productions orales de leurs élèves.

5.3. Des praticiens nécessairement impliqués

Il pourra nous être objecté que l'échantillon d'enseignants n'est pas suffisamment représentatif de la population des enseignants de cycle 3 français puisqu'ils se sont portés volontaires pour participer à une recherche sur l'enseignement de l'oral²⁴⁰. Cela traduit chez eux une réflexion déjà en cours sur cette question. Nous sommes conscients de cette particularité de l'échantillon qui n'est cependant pas un échantillon choisi²⁴¹ et nous envisageons cette singularité plutôt comme un avantage car c'est bien l'objectif affiché de cette thèse qui nous a amené à construire des outils pour un premier test de viabilité. On peut supposer que l'intérêt commun pour la didactique de l'oral entre chercheurs et enseignants facilite un mode de fonctionnement plus horizontal. S'il revient aux chercheurs de sélectionner les savoirs scientifiques pour la conception des outils, il est nécessaire de prendre en compte les questions professionnelles des enseignants pour rendre efficaces ces conceptions (Kervyn & Goigoux, 2021). Cela implique la mise en œuvre d'un dialogue collaboratif avec les enseignants. C'est donc non seulement le temps de formation professionnelle nécessaire à la mise en place de nouveaux contenus d'enseignement qui est à interroger par l'institution que la nature même des modalités de formation. Au slogan « former à et par la recherche²⁴² » pourrait

²⁴⁰ Cependant, les résultats d'une étude comparative des pratiques déclarées de notre échantillon et de celles d'un échantillon d'enseignants de Belgique francophone ont convergé vers les mêmes catégories émergentes, à ceci près que le « savoir écouter » est une compétence beaucoup plus travaillée par les enseignants belges (Voir Sales-Hitier et al. 2022).

²⁴¹ Voir Partie 3 - Chapitre 3 – Conditions d'implémentation du projet de recherche.

²⁴² En France, conformément au cadre national des formations des métiers du professorat du premier et du second degré et de l'éducation, la maîtrise de la formation des enseignants depuis la rentrée universitaire 2010-2011, s'est traduite par l'affirmation d'une « formation à et par la recherche » mettant en lumière deux éléments : la formation des enseignants s'appuie sur la recherche et la formation des enseignants initie à la recherche.

https://www.circulaires.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000027905265

s'ajouter « être acteur de sa formation » sur le modèle du déroulement des études en médecine ou de la formation continue annuelle des pompiers.

Ces quinze enseignants s'inscrivent en connaissance dans un processus long de développement professionnel et deviennent « vecteurs et contributeurs d'apports didactiques, en tant qu'experts de la classe [...] et en tant qu'acteurs de leur développement professionnel » (Kervyn & Goigoux, 2021, p. 8). Cela nous semble être un préalable qui interroge les degrés de collaboration dans ce type de recherche.

Conclusion générale

Notre recherche a visé à réaliser une proposition didactique nouvelle pour répondre à la problématique de l'enracinement de l'enseignement explicite de l'oral dans les classes de cycle 3. Au regard des prescriptions institutionnelles, il nous est apparu que la modélisation du genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2011, 2016) était une entrée pertinente pour concevoir le *design* de l'outil genre oral afin de proposer des situations d'enseignement apprentissages ciblées et adaptées aux contextes des classes.

Dans ce *design* a été pris en compte le cadre participatif de ces situations que nous avons opérationnalisé sous la forme d'un dispositif en quatre étapes comprenant ressources, supports thématiques, organisation de travail et carnet de bord du langage oral.

La viabilité de cette proposition a été testée au cours d'une implémentation dans quinze classes de cycle 3 de la ville de Toulouse, dans le cadre d'une recherche longitudinale et collaborative orientée par la conception (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) de trois itérations de la proposition. Ces itérations ont permis de réaliser au cours de la recherche, des modifications pour les améliorer (Basque, 2015). Elles ont été l'occasion d'appréhender les difficultés de mise en œuvre à l'école de trois genres oraux différents (la lecture à d'autres, l'exposé et l'interview) avec trois visées disciplinaires différentes (l'enseignement moral et civique, l'histoire et l'éducation physique et sportive). Elles ont rendu possibles une analyse globale de la cohérence d'une programmation des genres et une observation de la progression des connaissances et des compétences des élèves.

Au cours de cette étude longitudinale, nous avons recueilli de nombreuses données. Certaines ont été utilisées pour répondre à nos questions de recherche :

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et de développer leur expertise dans le domaine de la didactique de l'oral ?

- L'outil *designé* et le dispositif permettent-ils de rendre plus visibles pour les élèves les contenus d'enseignement de l'oral et les amènent-ils à avoir une meilleure conscientisation de leurs apprentissages ?

Ces données comportaient d'une part, des entretiens semi-directifs avec les enseignants, des questionnaires et une plateforme collaborative, dans l'objectif d'identifier leur degré d'appropriation de l'outil *designé* et du dispositif. Elles comprenaient d'autre part, un questionnaire et un corpus construit à partir d'écrits de travail des élèves qui ont permis de rendre compte de leur visibilité de l'enseignement de l'oral et de leur degré de conscientisation des apprentissages.

Le traitement et l'analyse de ce recueil des données ont permis de faire émerger des résultats.

À partir de cette recherche, nous avons abouti à une meilleure connaissance des pratiques déclarées qui ont trait à l'oral, des quinze enseignants impliqués. Nous avons récolté des informations sur les caractéristiques des activités mises en place dans les classes qui font écho aux recherches sur les pratiques ordinaires dans d'autres pays francophones (De Pietro & Wirthner, 1998 ; Colognesi & Deschepper, 2019 ; Sénéchal, 2022).

Cette analyse nous a permis de cerner les conceptions et représentations de l'oral des enseignants ainsi que leurs connaissances des textes officiels dans ce sous-domaine. Les situations d'oral dans les classes de notre échantillon sont propices à la communication ou à l'évaluation de connaissances dans d'autres sous-domaines ou disciplines. Nous avons enfin mis en avant que, clairvoyants sur la présence d'un continent oral (Dupont & Grandaty, 2018), les enseignants de notre échantillon mettent en œuvre des pratiques nouvelles qui vont dans le sens d'un accompagnement bienveillant de leurs élèves dans les prises de parole publiques, et utilisent pour cela les moyens numériques.

Il nous est apparu que notre proposition d'implémentation d'un outil *designé* et d'un dispositif était viable, autrement dit, était « apte » à exister et à se développer dans le contexte de l'institution scolaire et plus précisément dans le contexte de

quinze classes de cycle 3. Cette expérimentation a été réalisée en appui sur des critères de validité didactiques, eux-mêmes déclinés en indicateurs pour faciliter l'observation et l'analyse (Tricot et al., 2003 ; Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019 ; Renaud, 2020). Cette première étape du processus de validation de la proposition didactique non inscrite dans la culture professionnelle, montre une acceptabilité des enseignants d'un point de vue des critères de faisabilité, de pertinence, de cohérence, de gains chez les élèves et de légitimité, moyennant des modifications et des ajustements. Nous concluons à la nécessité de paramétrer au mieux les genres en fonction d'usages appropriés aux contextes d'enseignement de chaque enseignant, pour chaque classe. Cela préfigure la nécessité de faire des apports aux enseignants pour qu'ils s'emparent du *design* des outils genres. Nous avons en effet cerné les limites des supports « clé en main » notamment concernant l'enjeu disciplinaire et le nourrissage des échanges.

Cette étape de viabilité de la proposition a été rendue possible par l'engagement des enseignants et de la chercheuse dans les discussions et les négociations concernant les trois itérations. En ce sens, cette collaboration a relevé d'une forme d'horizontalité qui a présenté parfois des inflexions dans la nécessité de réaliser des apports formatifs pour une appropriation des outils. De nombreux points d'appui ont alors permis aux enseignants de mettre en œuvre un enseignement de l'oral, de se sentir plus légitimes de le faire et par conséquent, de développer leur expertise dans ce domaine. Nous en citons quelques exemples :

- répondre à la demande institutionnelle d'enseigner explicitement l'oral ;
- s'appuyer sur des outils et des ressources au sein d'un dispositif pour structurer et clarifier cet enseignement ;
- planifier et programmer des activités ;
- repérer des contenus d'enseignement objectivables et élémentarisés ;
- se saisir d'indicateurs pour évaluer...

Se sont dégagés également de cette étude, des résultats concernant la viabilité des outils *designés* et du dispositif implémentés du point de vue des élèves.

Sur le versant de la conscience disciplinaire on a pu voir que les élèves de notre échantillon ont conscience de l'espace « langage oral » et qu'ils le reconstruisent dans leurs réponses grâce à la constitution de différentes ressources au sein de notre proposition didactique. L'oral est bien une « matière » enseignée à l'école. Des indices du sous-domaine traduisent des éléments de visibilité des séquences (emploi du temps, supports...) et les élèves identifient des connaissances et des compétences spécifiques développées au cours des séquences proposées. Le sous-domaine a une existence concrète où il s'agit de « faire » et « d'apprendre » et ses finalités sont liées à un contexte social et culturel proche des pratiques de référence utilisées pour enseigner.

Les traces écrites issues des carnets de bord d'une classe sur l'empan de l'année scolaire montrent également l'identification par les élèves des contenus enseignés dans chaque séquence et leur focalisation sur les critères de réussite posés par les contrats didactiques des trois séquences. Les élèves pointent aussi les contenus enseignés et convoquent les compétences ciblées et remobilisées d'une séquence à l'autre dans le cadre de la progression proposée. Ces écrits traduisent le travail intellectuel des élèves et leur prise de conscience des apprentissages réalisés, à améliorer ou à réinvestir dans une autre situation d'oral.

La mise en œuvre d'une évaluation intégrative de l'oral enseigné a montré son intérêt du point de vue d'une élève et de son enseignant. Elle a permis à l'élève de conscientiser ses apprentissages et a participé à les lui rendre visibles. Elle a orienté la conduite d'enseignement de l'enseignant dans le sens de la construction d'une norme interne à l'activité. Un point est cependant resté en suspens : convertir la norme interne à l'activité qui appartient au groupe classe dans le cadre d'une communauté discursive, en norme externe institutionnelle matérialisée par le renseignement des Livrets Scolaires Uniques, demande une expertise à long terme de cet enseignement.

*

Nous avons, il nous semble, apporté des réponses à certains empêchements à l'enseignement de l'oral par les genres et à sa programmation dont la littérature nous annonçait « les dangers » il y a plus de vingt ans (Garcia-Debanc et al., 2004). En effet, par l'apport du nourrissage disciplinaire, les apprentissages de l'oral se trouvent moins « autonomisés » et prennent toute leur place dans le cadre de la polyvalence des disciplines enseignées à l'école, à la condition que l'enjeu disciplinaire des prises de parole publiques soit cohérent avec les programmations disciplinaires des enseignants. Ainsi, les contenus des prises de parole font sens dans un collectif, ce qui permet la construction d'une communauté discursive (Bernié, 2002).

De plus, le choix des genres que nous avons fait correspond à ceux préconisés dans les programmes, ce qui rend la proposition légitime pour les enseignants. Il ne s'agit pas d'enseigner des genres oraux dont la liste non close laisse la possibilité de scolariser d'autres genres, ni de répéter leur mise en œuvre à chaque année du cycle 3 sans prendre en compte les apprentissages déjà réalisés. Il s'agit plutôt d'établir une distribution chronologique des genres enseignés à l'école dont l'ordonnement tient compte d'une progression et d'une capitalisation des connaissances et des compétences des élèves. C'est pour cela que dans notre conception didactique, le genre n'est pas un objet d'enseignement* dont toutes les composantes seraient enseignées (Schneuwly & Dolz, 2009) ; il est un outil dont on va dégager les contenus d'enseignement les plus appropriés à la situation : seules deux compétences sont visées à chaque séquence afin d'éviter l'exhaustivité et la juxtaposition de tous les critères de réussite qui font souvent l'objet des grilles d'évaluation.

Par ailleurs, notre dispositif récurrent quel que soit le genre mis en œuvre, répond à une logique en quatre étapes dont le scénario didactique identique a une fonction précise. Il renforce chez les enseignants (et *a fortiori* chez leurs élèves) le repérage des apprentissages relatifs à l'oral et la récursivité des quatre étapes facilite leur appropriation.

Ainsi, ce principe d'organisation global (programmation /progression) et local (dispositif en quatre étapes) limite le risque de juxtaposition ou de répétition de modules interchangeables.

Enfin, notre proposition prend en compte les spécificités des interactions orales en situation scolaire. En effet les différentes activités d'observation, de production, d'écoute, proposées dans le dispositif, donnent l'occasion d'échanges entre les élèves. Dans ces échanges, ils sont confrontés à un conflit cognitif* car ils sont confrontés à une sorte de débat intérieur entre leurs propres conceptions et celles des pairs. Ils construisent leurs savoirs sur l'oral et, dans le même temps, se représentent l'existence de ce sous-domaine (Cohen-Azria et al., 2013). Même si nous n'avons pas pointé les contenus d'enseignement sur la dimension des interactions lors de cette étude, divers niveaux d'intervention didactique sont possibles selon les divers moments de la démarche d'enseignement proposée. Cela peut ouvrir le champ à de nouvelles investigations.

*

D'autres éléments n'ont pas été traités dans cette thèse et méritent toute notre attention. Nous avons déjà soulevé le point relatif au travail de l'enseignant au travers des gestes professionnels langagiers didactiques dans la mise en œuvre des séquences²⁴³. La question de l'observation des pratiques des différentes « mises en scène » du genre au sein du dispositif est essentielle et vient enrichir les résultats de cette recherche, elle en représente les suites immédiates. D'autres prolongements concernent plus spécifiquement les genres oraux choisis, leur paramétrage, et la perspective de nouveaux genres.

La formalisation de contenus d'enseignement à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire nous paraît être une entrée prometteuse pour permettre aux

²⁴³ Voir Partie 2 – Chapitre 1 – point 1.8.3. Acquérir des gestes professionnels langagiers didactiques

enseignants d'organiser des situations d'enseignement spécifique de l'oral et pour développer des compétences orales chez les élèves.

Toutefois, le paramétrage du genre a-t-il le même poids d'un genre à l'autre ? Il est indéniable que le genre du débat à l'école possède des visées discursives et thématiques ainsi qu'une dynamique cognitivo-langagière tout à fait distinctes si l'on se place du point de vue du débat régulé citoyen ou de celui du débat scientifique, du point de vue du débat à visée philosophique ou encore de celui du débat interprétatif en littérature. Au-delà du paramétrage, le débat a déjà des modes d'existence diversifiés dans la classe en fonction de la discipline puisqu'il est déjà reconnu comme un débat appartenant à la discipline : il a même un nom et une fonction délimitée dans la discipline.

En revanche, on peut émettre l'hypothèse que l'exposé présente à l'école un paramétrage qui ajustera surtout la visée disciplinaire, les contenus travaillés et les compétences linguistiques lexicales. En effet, tout exposé, quelle que soit la discipline, nécessite par exemple, de structurer et de planifier son propos, de décrire et d'expliquer, de monogérer à plusieurs... On peut alors se demander si, d'une part, le paramétrage souple du genre de l'exposé est tant différent d'une discipline à l'autre à l'école, et si, d'autre part, les contenus disciplinaires à apprendre sont consubstantiels du genre choisi. Ces questions amènent à de nouvelles observations.

Il peut s'agir d'un protocole à proposer dans le cadre de mémoires de Master. Plusieurs étudiants proposent un paramétrage du genre de l'exposé dans différentes disciplines afin de comparer les effets du paramétrage sur les productions des élèves et sur leur posture énonciative.

On peut également s'interroger sur les effets du processus de spécialisation disciplinaire des usages langagiers qui se poursuivent au collège puis au lycée. C'est un travail de recherche déjà engagé dans le cadre d'un Lieu d'éducation Associé (LÉA) en partenariat avec l'Institut Français de l'Éducation (Ifé) où il est question pour des enseignants de différentes disciplines de classes de sixième de collège (Mathématiques, Sciences et Vie de la Terre, EPS, Arts plastiques, Français, Histoire

et Géographie), de mettre en œuvre des exposés en prenant appui sur les outils et le dispositif opérationnalisé dans cette thèse²⁴⁴. Cette étude présente l'intérêt supplémentaire d'observer le changement de positionnement énonciatif des élèves dans la succession des disciplines car c'est une complexité supplémentaire pour les élèves à leur arrivée au collège (Jaubert & Rebière, 2011).

Enfin, les possibilités qu'offre le *design* du genre, la plus grande facilité d'accès aux outils numériques et la prescription d'enseigner les genres présents de manière transversale dans les disciplines scolaires, ouvrent la voie à de « nouveaux genres » à l'école. Il est possible par exemple de *designer* un outil genre inspiré d'une pratique sociale de référence qu'est l'audioguide de musée pour développer des compétences discursives et permettre aux élèves de s'approprier des contenus en histoire des arts²⁴⁵ (Dias-Chiaruttini, 2015, 2020 ; Sales-Hitier, 2020). L'enseignant peut alors ajuster des séquences d'enseignement spécifique de l'oral au plus près de ses projets et de ses programmations de classe.

*

Pour ne pas conclure, il nous semble utile de préciser que la proposition d'observation et d'analyse de la conscience disciplinaire du sous-domaine langage oral ouvre une réflexion plus large en ce qui concerne le travail réalisé en classe lors de temps d'enseignement et d'apprentissage. En effet, s'intéresser aux déclarations des élèves sur les indices de la discipline, les tâches, les apprentissages ou les finalités, c'est d'abord interroger l'avancée du savoir dans le groupe classe.

Nous savons que le français est une discipline plurielle, en partie transversale et que les élèves possèdent en arrivant à l'école, un bagage langagier acquis à travers les pratiques familiales : quel moyen avons-nous de distinguer ce qui relève chez les élèves, d'acquisitions « personnelles » et d'apprentissages effectivement réalisés en classe ?

²⁴⁴ <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/les-differents-lea/4e-et-5e-circonscriptions-primaire-college-rosa-parks>

²⁴⁵ <https://www.reseau-inspe.fr/wp-content/uploads/2021/01/Doroth%C3%A9-Sales-Hitier.pdf>

La conscience disciplinaire permet d'appréhender comment le groupe de la classe avance dans la représentation du sous-domaine. Les résultats d'évaluations individuelles d'élèves peuvent être lus à la lumière de ce paramètre : l'avancée individuelle de l'élève est-elle corrélée à la conscience disciplinaire ? il nous semble que cela ouvre la voie à une analyse plus fine des écarts qui peuvent exister dans les évaluations :

- écarts qui peuvent être interrogés sous l'angle de l'hétérogénéité et de la dimension sociale ;

- écarts qui peuvent être observés du point de vue du travail réalisé en classe.

Cela participerait à la valorisation du travail d'enseignement de l'enseignant qui existe en classe et nous amènerait à réfléchir à la rééquilibration de cette évaluation.

Nous pouvons supposer que cela a à voir également avec ce que se représentait Bernié (2002) dans la notion de communauté discursive : la présence d'un collectif, d'un groupe classe qui, par ses échanges et à partir de ces échanges, développe et construit chaque individualité.

Bibliographie

- Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans Bucheton, D. & Dezutter, O. (dirs), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 83-105). De Boeck Supérieur.
- Alamargot, D. (2015). Littéracie scolaire : Intérêts et limites d'un concept, *Le français aujourd'hui*, 190(3), 115-126. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0115>
- Association Recherches pour une Didactique et une Pédagogie du Français. (2020). Les genres de l'oral, *Recherches*, 73.
- Austin, J. L., Lane, G., & Récanati, F. (1962). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Bakhtine, M., Aucouturier, A., & Todorov, T. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités : Penser les conceptualisations ordinaires* (2e éd. revue et augmentée). PUF.
- Bardin, L. (2017). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Barré-de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*. INRP De Boeck université.
- Barré-De-Miniac, C. (1999). Le Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, ou de l'innovation à la recherche didactique. *Repères*, 20(1), 9-14. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2305>
- Basque, J. (2015, 13 octobre). *Un modèle méthodologique de recherche-design (Design-Based Research) pour favoriser l'innovation pédagogique en enseignement supérieur*. [Conférence]. Colloque Cirt@, Université de Sherbrooke.
https://rilibre.telug.ca/737/1/Cirta2015_Basque_Un%20mod%C3%A8le%20m%C3%A9thodologique%20de%20recherche-design_VF.pdf
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Bautier, E. & Rayou, P. (2017). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.

- Béguin, P., & Rabardel, P. (2000). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14, 35-54.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : Un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141(1), 77-88.
- Bernié, J.-P. (2013). Vygotski et les disciplines scolaires dans la transmission des savoirs : Perspectives et interrogations. Dans J.-P. Bernié & M. Brossard (dirs.), *Vygotski et l'école* (pp. 47-49). Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.47777>
- Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères*, 31(1), 189-210. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2669>
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éd. de Minuit.
- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?*. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf
- Bischof, M.-F. (2018). Aider à comprendre : deux canevas d'enseignement de la compréhension au cycle 2. *forumlecture.ch*, 3/2018.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). *Français parlé au XXIème siècle : Normes et variations géographiques et sociales*. L'Harmattan.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2017). *L'entretien* (2e éd., nouv. prés., suite du tirage). A. Colin.
- Bonnery, S. & Bautier, E. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture* (Repr.). Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.

- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*.
<http://www.cairn.info/anthropologie-du-projet--9782130594611.htm>
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 309–336. <https://revue-rdm.com/1988/le-contrat-didactique-le-milieu/>
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : Un défi pour la recherche et la formation*. De Boeck université.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48.
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire : Vol. Partie 1, Volume 1*. Librairie Hachette.
- Cadet, L. & Pégaz Paquet, A. (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0003>
- Cappeau, P. (2005). Ce que l'oral nous a appris sur la syntaxe du français. *Lidil*, 31, 157-177. <https://doi.org/10.4000/lidil.179>
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : Médium, syntaxe, genre : *Le français aujourd'hui*, N° 195(4), 23-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0023>
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? Dans De Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp.199-219). Presses universitaires de Namur.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35(1), 185-208. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26(1), 23-27. <https://doi.org/10.3406/airdf.2000.1424>
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : Quels indicateurs ? Dans Chabanne, J.-C. & Bucheton, D.

(dirs) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 25-51). Presses Universitaires de France.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz.

Chartier, A.-M. & Renard, P. (2000). Cahiers et classeurs : Les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22(1), 135-159.

Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : Prolégomènes à un champ de recherches. Dans Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (dirs), *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp. 179-194). De Boeck Supérieur.

Chartrand, S.-G., Emery-Bruneau, J., Sénéchal, K. & Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Didactica, c.é.f. en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). La Pensée Sauvage.

Chevallard Y. (1997, 3-5 octobre). *Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui* [Colloque]. Défendre et transformer l'école pour tous, Marseille. <http://eloge-des-ses.com/wp-content/uploads/2016/05/Chevallard-Questions-vives.pdf>

Chevallard Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 19(2), 221-266. <https://revue-rdm.com/1999/l-analyse-des-pratiques/>

Chevallard Y. (2003, 20 mars). *Didactique et formation des enseignants*. [Journées d'études] INRP-GÉDIAPS Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003), Paris. http://grupoddm.pro.br/wp-content/uploads/2018/08/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf

Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. & Reuter, Y. (2013). *Conscience disciplinaire : Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Presses universitaires de Rennes.

Cohen-Azria, C. & Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Mardaga.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019a). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S, Deschepper, C & Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans Dupont, P. (dir), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone* (pp. 119-133). Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S & Dolz, J. (2017). Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. Dans De Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs.), *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*. (pp. 177-196). Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S. & Gagnon, R. (2022). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? De l'importance des outils pour le faire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 8 (2), 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>
- Colognesi, S. & Hanin, V. (2020). Quelles pratiques efficaces pour enseigner l'oral ? Expérimentation dans huit classes du primaire et suivi de seize futurs enseignants. *Recherches* 73, 35-54.
- Colognesi, S., Moser, V., Deschepper, C. & Hanin, V. (2022). Bonne nouvelle : Les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas... *UFJF*, 26(1). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index>
- Coulangue, L., Jaubert, M. & Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : Fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, Numéro spécial 1. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.316>
- Cros, F. (2019, novembre). *L'innovation en éducation. Sens et signification*. <https://crf.hypotheses.org/523>
- Dancel, B. (2000). Le cahier d'élève : Approche historique. *Repères*, 22(1), 121-134. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2346>

- Daunay, B, Fluckiger, C. & Hassan, R. (2015). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques*. 56, 139-140.
- De Pietro J-F, Fisher, C., Gagnon, R., & Forget, M.-H. (2017). *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*. Presses Universitaires de Namur.
- De Pietro, J-F. & Roth, M. (2017). A propos de la validité « didactique » d'une évaluation. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 31-50.
- De Pietro, J.-F., Wirthner, M., Pfeiffer-Rytter, V., & Béguin, M. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement "S'exprimer en français" : rapport final*. Neuchâtel, Suisse: Institut de recherche et de documentation pédagogique. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5354>
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). *Le modèle didactique du genre : Un concept de l'ingénierie didactique*. *Recherches en didactiques*, 3, 27-52. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539>
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. *Repères*, 17(1), 21-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2245>
- Derycke, M. (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 23-32. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1030>
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères*, 37, 27-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.419>

- Dias-Chiaruttini, A. (2015). Lecture d'une œuvre d'art au musée et en classe de français. Approche didactique. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 56, 19-32.
- Dias-Chiaruttini, A. (2020). Parler sur les œuvres d'art : un genre scolarisé à la croisée des espaces institutionnels ? *Recherches*, 73, 193-213.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>
- Dolz, J. & Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique : De la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>
- Dolz, J., Moro, C. & Pollo, A. (2000). Le débat régulé : De quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22(1), 39-59. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2342>
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dolz, J, Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. Dans Brossard, M., Fijalkow, J., Ragano, S. & Pasa, L. (dirs.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 143-156). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dolz, J. & Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux, Bilan des recherches et perspectives. *Recherches*, 73, 21-34.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Dumais, C., Lafontaine, L. & Pharand, J. (2015). Enseigner et évaluer l'oral en milieu défavorisé au Québec : Premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3e cycle du primaire. *Language and Literacy*, 17(4), 5-27. <https://doi.org/10.20360/G2M596>
- Dumais, C. & Messier, G. (2016). L'atelier formatif : Un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux*, 90, 5-24.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : Fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première*

qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/6815/>

Dumortier, J.-L., Dispy, M. & Van Beveren, J. (2012). *Explorer l'exposé : S'informer et écrire pour prendre la parole en classe ; de la fin du primaire et la fin du secondaire*. Presses Univ. de Namur.

Dupont, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire : Émergence d'un genre scolaire disciplinaire* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès]. <https://theses.hal.science/tel-00975803>

Dupont, P. (2016). D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166. <https://doi.org/10.4000/reperes.1108>

Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R. (dirs), *Didactique de l'oral : De la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp.43-67). e.Cogito, Peisaj.

Dupont, P. (2020a). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : Pratiques et outils de formation*. Presses universitaires du Midi.

Dupont P. (2020b). La constitution de l'espace conceptuel de la littératie en éducation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, 6-31.

Dupont, P. (2021, février). Ne prenons pas les débats pour des bons à tout faire ? *Les cahiers Pédagogiques-hors-série* 56, 49-54.

Dupont, P. (2021). La migration du champ de la littératie en didactique du français : Un nouvel espace conceptuel ? *Pratiques*, 189-190, pp. 253-277 <https://doi.org/10.4000/pratiques.9799>

Dupont, P. & Dolz, J. (2020). Les genres oraux : Quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches* 73, 9-20.

Dupont, P., Buznic-Bourgeac, P. & Carnus M-F. (2019). *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : Controverses, compromis ou compromissions ?* l'Harmattan.

Dupont, P. & Grandaty, M. (2012). *Littératie à l'école maternelle : Les écrits et oraux réflexifs. 2. Lettrure*, ABLF, pp.50-65.

Dupont, P. & Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16. <https://doi.org/10.4000/reperes.1071>

- Dupont, P. & Grandaty, M. (2018). L'oral, un serpent de mer ? In M.-C. Guernier & S. Aeby Daghe (Éds.), *Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français*, pp. 97-131. Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/6838>
- Dupont, P. & Grandaty M. (2019). Les outils « designés » interfaces didactiques entre savoir et compétences. In *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : Controverses, Quels compromis et compromissions ?* (L'Harmattan, p. 27-49).
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2020, 8-9 octobre). *Prolégomènes à l'analyse de la réception des modèles didactiques au sein d'une semi-profession* [Colloque]. La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignant·e·s débutant·e·s, Poitiers.
- Dupont, P., & Grandaty, M. (2023). Prolégomènes à l'analyse de la réception de modèles didactiques de l'enseignement de l'oral au sein d'une semi-profession. Dans Volteau, S., Perret, L., Kaheraoui, M. (dirs.) *La circulation des modèles didactiques des enseignant·e·s débutant·e·s*. (sous presse). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dupont, P. & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation et didactique*, 9-2, 27-49. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2268>
- Dupont, P. & Sales-Hitier, D. (2022). *Le projet SEMO (Séquence d'enseignement minimale de l'oral)*. [Document de travail] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03725156/document>
- Dupont, P., Villeneuve-Lapointe, M. & Chourau, A. (2018). Le design et la délégation d'outils : *Recherches en didactiques*, 25(1), 41-57. <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0041>
- Ebersold, S. (2009). « Inclusion » 1. *Recherche & formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Gadet, F., Le Cunff, C. & Turco, G. (1998). L'oral pour apprendre. *Repères*, 17(1), 3-8. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2242>
- Gagnon, R., Bourhis, V. & Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : Se sortir d'une dualité contradictoire ? : Une grille comme outil de formation et de recherche. *Pratiques*, 183-184, 528-548. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>

- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103(1), 193-212. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1867>
- Garcia-Debanc, C. & Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères*, 24(1), 3-21. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2367>
- Garcia-Debanc, C., Plane, S. & Institut national de recherche pédagogique (France). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Hatier.
- Garcia-Debanc, C. & Trouillet, A. (2008). *50 activités ritualisées pour l'étude de la langue française : Du cycle 2 au collège*. SCEREN-CRDP Midi-Pyrénées.
- Gaussel, M. (2017). *Je dis, tu parles, nous écoutons : Apprendre avec l'oral* (Dossier de veille de l'IFÉ N° 117). ENS Lyon.
- Godinet, H. (2007). Daele A., Charlier B. (2006). Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. L'Harmattan, [note de lecture] *Recherche & formation*, 55, 160-163. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.946>
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit.
- Goffman, E. (2007). *Façons de parler*. Ed. de Minuit.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Goody, J., Bazin, J. & Bensa, A. (1979). *La Raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Les Editions de Minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre oralité et écriture*. Presses universitaires de France.
- Grandaty, M. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères*, 17(1), 109-125. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2251>
- Grandaty, M. (2001). Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. *Repères*, 24/25, 137-150. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2374
- Grandaty, M. & Dupont, P. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : La question de la progression. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 147-171. <https://doi.org/10.4000/reperes.292>
- Grandaty, M. & Lafontaine, L. (2017). *L'enseignement de l'oral à l'école*. Presses universitaires du Midi.

- Grandaty, M. & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe : Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Institut national de recherche pédagogique.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9. éd). Dalloz.
- Habermas, Jacob, A. (1987). Jürgen Habermas, Théorie de l'agir communicationnel (1981). Tome I, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, Jean-Marc Ferry (Trad.) ; Tome II, Critique de la raison fonctionnaliste, Jean-Louis Schegel (Trad.), Fayard, 1987. *L'Homme et la société*, 85(3), 189-189. https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1987_num_85_3_3263
- Halté, J. F. (2005). *Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière*. L'Harmattan.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères*, 46, 111-129. <https://doi.org/10.4000/reperes.94>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley.
- Jaubert, M. & Rebiere, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, 33, pp. 81-110. <https://doi.org/10.4267/2042/8777>
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : Une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 112-128. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2020, 24-25 septembre). *Langages et constructions de savoirs dans les disciplines scolaires : questionner des évidences* [Conférence]. Formation de formateurs sur l'oral, l'Ifé, centre Alain Savary, Lyon. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/langages-et-constructions-de-savoirs-dans-les-disciplines-scolaires-questionner-une-evidence>
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-2, 38-54. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- Kervyn, B. & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63, 185-210. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001) : Langage oral et langage écrit. Dans Holtus, G., Metzeltin, M., & Schmitt, C. (dirs), *Lexikon der romanistischen Linguistik. Band 1, 2: Methodologie*, (pp. 584-627). Max Niemeyer Verlag.
- Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (2017). Une approche méthodologie prometteuse en didactique du français : La recherche-design. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 45-48. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2136>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Lafontaine, L., Dumais, C. & Pharand, J. (2016). L'oral au 1er cycle de l'école primaire québécoise : Assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation. *Repères*, 54, 101-119. <https://doi.org/10.4000/reperes.1096>
- Lafontaine, L. & Messier, G. (2009). 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. <https://doi.org/10.7202/038722ar>
- Lafontaine, L., Préfontaine, C. & Fortier, G. (2011). *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Chenelière Éducation.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. & Bertrand, J. (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Lebeaume, J. & Chartier, A.-M. (2007). *La question des contenus en formation des enseignants*. Institut national de recherche pédagogique.
- Lebeaume, J., Follain, O. & Diaz, C. (2000). Jeux d'étiquettes, jeux de Kim, jeux de familles puzzles ou devinettes à l'école : Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III. *Aster*, 31(1), 197-215. <https://doi.org/10.4267/2042/8758>
- Lechopier, N. (2013). Recherches participatives et partage de résultats scientifiques. Quels enjeux ? *Bulletin Recherche de l'Institut Français de l'Éducation*, 20, 5-7. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00840389>
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours* (Nouv. édition revue et augmentée). Edition du Seuil.

- Marcellesi, C., Romian, H. & Treignier, J. (1985). Vers des pratiques pédagogiques plurinormalistes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 67(1), 1-2. https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1985_num_67_1_1837
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Marx, K. (1845/2009). *Feuerbach : Conception matérialiste contre conception idéaliste, extrait de l'idéologie allemande*. Gallimard.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2002). Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 125(1), 53-67. <https://www.cairn.info/journal-ela-2002-1-page-53.htm>
- Mead G. H., Cazeneuve, J., Kaelin, E., & Thibault, G. (Traduction française). (1934). *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist, "L'esprit, le soi et la Société"*. PUF.
- Messier, G. (2017, Automne). Le modelage, une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite, *Vivre le primaire*, 41-43. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/08/18-Le-modelage-une-techniquye.pdf>
- Morrisette, J., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La production de savoirs négociés dans deux recherches collaboratives sur l'évaluation formative. Dans Mottier Lopez, L., Figari, G. (dirs), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (p.27-43). De Boeck Supérieur.
- Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*. Elsevier.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/5807/1/M13014.pdf>
- Nonnon, É. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : Champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]: 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(1), 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22(1), 83-119. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2345>

- Nonnon, É. (2001). Des situations problèmes pour la verbalisation : Difficultés à dire et travail de l'énonciation. *Repères*, 24/25, 23-58. https://www.persee.fr/docAsPDF/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2369.pdf
- Nonnon, É. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet : Qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral ? *Repères*, 31(1), 161-188. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2667>
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères*, 41, 5-34. <https://doi.org/10.4000/reperes.276>
- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : La didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>
- Ong, W. J. (1984). *Oralité et écriture : La technologie de la parole* (H. Hiessler, Trad.). Les Belles Lettres.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.*, 17, 61-76. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : Deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6(1), 35-47. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5478>
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives problème central du développement*. PUF.
- Plane, S. (2019, 19 mai). *L'oral un objet multidimensionnel* [Conférence]. Oral en contexteS, l'Ifé, centre Alain Savary, Lyon. <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/oral/conference-sylvie-plane>
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : Un premier repérage. *Repères*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>
- Plathner, J.-G. (2008). La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif. *Synergies Pays Scandinaves*, 3, 27-44.

- Privat J.-M. (2006). Un habitus littéraire ?, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°131-132, 125-130.
- Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : Une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, 19, 117-125. <https://doi.org/10.4000/aad.2465>
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis à M. les ministres de l'Education Nationale et de la Recherche, <http://cepecdoc.cepec.org/Documents/RapportProst2001.pdf>
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Clot, Y. (dir), *Avec Vygotsky*, (pp. 241-265), La Dispute.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Colin.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage : Cas d'un outil pour l'enseignement de la lecture de textes documentaires numériques. *Éducation et didactique*, 14-2, 65-84. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Renaud, J. (2020). *Processus de conception d'un outil didactique d'enseignement de la lecture documentaire numérique au cycle 3* [Thèse de Doctorat, Université Clermont Auvergne]. https://theses.hal.science/tel-03088497/file/2020CLFAL014_RENAUD.pdf
- Réto, G. (2019). *La bienveillance à l'école*. Presses universitaires de Nancy.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Ropé, F. (1990). *Enseigner le français : Didactique de la langue maternelle*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Saillot, É. (2018). « Conforter une école bienveillante et exigeante » : Représentations, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions vives recherches en éducation*, 29, 7-25. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3280>
- Sales-Hitier, D. (2020). *Un nouveau genre : La clé des arts : Un outil « designé » pour faire dialoguer enseignement de l'oral et histoire des arts*. <https://www.reseau-inspe.fr/reseau-inspe/recherche/prix-poster-2020/>

- Sales-Hitier, D. et Dupont, P. (2020). L'exposé : Entre forme scolaire et oral enseigné?, *Recherches*, 73, 113-129. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/113-129_R73_-Sales-Hitier-Dupont.pdf
- Sales-Hitier, D., & Dupont, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 8 (2), 25-49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception : Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Saussure, F. de, Bally, C., Sechehaye, A., Riedlinger, A., & De Mauro, T. (1916/1985). *Cours de linguistique générale* (Ed. critique). Payot.
- Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours : Considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (dir), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne: Peter Lang. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34262>
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant—Un essai didactique. *Repères*, 22(1), 19-38. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2341>
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>
- Schneuwly, B. (2021). Préface. Dans Dupont, P. (dir.), *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : Pratiques et outils de formation* (pp. 11-14). Toulouse : Presses Université Le Mirail. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:161305>
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (1997). Vers une didactique de l'oral?, *Enjeux*, 39/40, 3-11. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33982>
- Schneuwly, B., De Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Énard, S., Haller, S., Kaneman, M., Morro, C. & Zahnd, G. (1996). « L'oral » s'enseigne ! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, 39/40, 80-99. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34112>

- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* [Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada].
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans De Pietro, J., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp.131-149). Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire, résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, 75-88.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1088546ar. <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Sénéchal, K. et Chartrand, S.-G. (2011). Y a-t-il une place pour l'oral dans la classe de français au secondaire québécois ? *Les cahiers de l'AQPF*, 1, 4-5.
- Sénéchal, K. & Dolz-Mestre, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans Sénéchal, K., Dumais, C., & Bergeron, R. (dirs), *Didactique de l'oral : De la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (pp.19-41). e.Cogito, Peisaj.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.
- Stordeur, M.-F. & Colognesi, S. (2020). Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, 28(4 hors-série). <https://doi.org/10.18162/fp.2020.683>
- Stordeur, M.-F., Nils, F. & Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez, V. & Perisset-Bagnoud, D. (2010). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Thevenaz-Christen, T., Schneuwly, B., Soussi, A., Ronveaux, C., Aeby Daghe, S., Jacquin, M., Leopoldoff, I. & Sales Cordeiro, G. (2011). Progression : Un concept fondateur de la didactique. L'exemple de la lecture à travers l'école obligatoire. Dans Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (dirs), *Les concepts et*

les méthodes en didactique du français. (pp. p. 85-115). Presses universitaires de Namur. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18345>

Treignier, J. (1999). De GLO à VARIA. 20 ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français Premier Degré de l'INRP. *Repères*, 20(1), 43-55. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2309>

Tricot, A, Plégat-Soutjis, F., Camps, J.F., Amiel, A, Lutz, G. & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : Interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH, *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 391-402.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd). PUM De Boeck université.

Vasseur, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère¹. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 25-59. <https://doi.org/10.4000/aile.4855>

Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30, 245-252.

Vial, S. (2017). *Le design*. PUF.

Vincent, (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : Débats et mises au point: Entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 13(1), 109-135.

Vrydaghs, D. & Sales Cordeiro, G. (2016). *Statuts des genres en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.

Vygotski, L. S., Piaget, J., Sève, F., Clot, Y. & Sève, L. (1934/2019). *Pensée et langage*. La Dispute.

Vygotski, L. S., Sève, F., Brossard, M. & Sève, L. (1929/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives recherches en éducation*, Vol.4, 13, 291-303. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.271>

Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. & Colognesi, S. (2021). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : Points de discussion et prises de décision

dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1-37. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>

Wirthner, M. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Delachaux et Niestlé.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères*, 17(1), 41-54. <https://doi.org/10.3406/reper.1998.2247>

Zask, J. (2011). *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Le Bord de l'eau.

Textes officiels

- Loi organique 28 février 1882 : loi sur l'enseignement primaire obligatoire
<https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882-10526>
- Arrêté du 27 juillet 1882 réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques - JORF du 20 janvier 1887
- Arrêté du 18 janvier 1887 relatif à l'enseignement public - JORF du 20 janvier 1887
- Arrêté du 23 février 1923 modifiant le programme des écoles primaires élémentaires
- Circulaire du 30 octobre 1936 relative à l'allongement de la durée de la scolarité et aux classes de fin d'étude
- Arrêté 23 mars 1938 modifiant les programmes du cours supérieur et du cours de fin d'études primaires

In André Chervel, *L'enseignement du Français à l'école primaire – Textes officiels. Tome 2 : 1880-1939.*

https://www.persee.fr/issue/inrp_0000-0000_1995_ant_5_2

- Journal officiel de l'État français (JOEF), *Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles élémentaires* du 5 mars 1942 publiées le 21 mars 1942
- Décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (Réforme Berthoin)
- Ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959 portant prolongation de la scolarité obligatoire
- Décret n° 63-793 du 3 août 1963 modifiant certaines dispositions du décret n° 59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public (Réforme Fouchet-Capelle)
- Décret n° 70-798 du 9 septembre 1970 portant création de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogiques.

- Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972 (*Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*)
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (Loi Haby)
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000334174/>
- Décret n° 76-744 du 3 août 1976 : changement de nom l'INRDP en INRP
- Circulaire n° 77-266 relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif
- Arrêté du 7 juillet 1978 programmes du cycle élémentaire
- Arrêté du 18 juillet 1980 programmes du cycle moyen
- Circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981 (Zones prioritaires)
- Arrêté du 15 mai 1985 programmes et instructions à l'école élémentaire
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000509314/>
- La maîtrise de la langue à l'école (recommandations), *La Maîtrise de la langue à l'école* (CNDP, Savoir-Livre, 1992)
- Arrêté du 22 février 1995 paru au Journal Officiel du 2 mars 1995 : Programmes pour chaque cycle de l'école primaire
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006446360
- Arrêté du 22 janvier 2002 paru au Journal Officiel du 10 mars 2002 : Programmes de 2002 - BO Hors-série n°1 du 14 février 2002
<https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787>
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000818367>
- Arrêté du 4 avril 2007 paru au Journal Officiel du 7 avril 2007 : Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences - Programmes d'enseignement de l'école primaire - BO hors-série n°5 du 12 avril 2007

<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm>

- Arrêté du 9 juin 2008 paru au Journal Officiel du 17 juin 2008 : Programmes d'enseignement de l'école primaire - BO hors-série n°3 du 19 juin 2008

<https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

- Arrêté du 1er juillet 2013 paru au Journal Officiel du 18 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation – BO n° 30 du 25 juillet 2013

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

- Décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027756778>

- Circulaire n° 2014-077 du 4 juin 2014 : Refondation de l'éducation prioritaire

<https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm>

- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 paru au Journal Officiel du 2 avril 2015 – BO n°17 du 23 avril 2015 : Socle commun de connaissances, de compétences et de culture

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094

- Arrêté du 9 novembre 2015 paru au Journal Officiel du 24 novembre 2015 - BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special11/MENE1526483A.htm>

- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065>

Sommaire des annexes

TOME 2

Annexe 1. Inventaire des ressources d'accompagnement Éduscol pour le sous-domaine langage oral au cycle 3	7
Annexe 2. Document de préparation enseignant SEMO 2 - exposé en Histoire	10
Annexe 3. Documents d'accompagnement mise en œuvre enseignant SEMO 2 -exposé en Histoire.....	20
Annexe 4. Documents d'aide à l'évaluation de la SEMO 2 - exposé en histoire.....	26
Annexe 5. Deux dossiers nourrissage du contenu thématique SEMO 2 - exposé en Histoire	30
Annexe 6. Carte d'identité du personnage historique SEMO 2 - exposé en Histoire	38
Annexe 7. Documents du carnet de bord SEMO 2 - exposé en Histoire	39
Annexe 8. Document de présentation du projet de recherche SEMO	49
Annexe 9. Questionnaire ante enseignants (septembre 2020)	63
Annexe 10. Questionnaire final enseignants (juin 2021).....	65
Annexe 11. Guide d'entretien semi-directif de début de recherche avec les enseignants....	67
Annexe 12. Indicateurs d'analyse de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité d'un outil didactique. Source : Renaud, 2020	69
Annexe 13. Questionnaire itératif après la SEMO 1 lecture à d'autres en EMC.....	70
Annexe 14. Questionnaire itératif après la SEMO 2 exposé en histoire.....	72
Annexe 15. Questionnaire itératif après la SEMO 3 interview en EPS	74
Annexe 16. Guide d'entretien semi directif de fin de recherche avec les enseignants.....	77
Annexe 17. Questionnaire élèves sur la conscience disciplinaire.....	80
Annexe 18. Documents d'autorisation enseignants et élèves.....	82
Annexe 19. Convention circonscription.....	85
Annexe 20. Compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire ante enseignants	87
Annexe 21. Transcriptions des entretiens ante enseignants.....	95
Annexe 22. Codage des indicateurs par critère de la viabilité du projet SEMO	233
Annexe 23. Compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire itératif SEMO 1 enseignants.....	234
Annexe 24. Les quatre étapes du dispositif.....	237
Annexe 25. Un dossier nourrissage du contenu thématique SEMO 1 lecture en EMC	239
Annexe 26. Compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire itératif SEMO 2 enseignants.....	245

Annexe 27. Compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire itératif SEMO 3 enseignants.....	249
Annexe 28. Transcriptions des entretiens post enseignants	251
Annexe 29. Un dossier nourrissage du contenu thématique SEMO 3 interview en EPS	372
Annexe 30. Compilation des réponses aux questions ouvertes du questionnaire de fin de recherche enseignants	375
Annexe 31. Corpus des réponses des élèves au questionnaire sur la conscience disciplinaire	382
Annexe 32. Corpus à partir des bilans des carnets de bord de la classe C.....	424

Index des figures

Figure 1. Le projet de recherche SEMO. Source : auteure.....	159
Figure 2. Les quatre étapes du dispositif d'une séquence minimale. Source : Auteure.....	174
Figure 3. Capture d'écran de la page 2 du document de préparation enseignant SEMO 2. Source : auteure.....	175
Figure 4. Des expansions possibles dans le dispositif d'une séquence minimale. Source : Auteure	182
Figure 5. Programmation des SEMO sur l'année scolaire dans le projet de recherche. Source : auteure.....	184
Figure 6. Programmation des SEMO et progression sur l'année scolaire. Source : auteure	188
Figure 7. Progression visible pour les élèves par la capitalisation des acquis. Source : auteure....	189
Figure 8. Déroulement de la recherche sur l'année scolaire. Source : auteure	201
Figure 9. Capture d'écran du mur collaboratif de SEMO 2020-2021 pendant l'étude en cours. Source : auteure	220
Figure 10. Recueils des données sur une année de recherche. Source : auteure	225
Figure 11. Types de situations d'apprentissage pour les activités d'oral citées	239
Figure 12. Domaines disciplinaires auxquels sont rattachées les activités d'oral	240
Figure 13. Fréquence de la mise en œuvre des genres oraux par les quinze enseignants	242
Figure 14. Programmation des apprentissages à l'oral en classe	254
Figure 15. Les sept difficultés majeures pour enseigner l'oral	257
Figure 16. Les quatre difficultés mineures pour enseigner l'oral	264
Figure 17. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour SEMO 1.....	276
Figure 18. Remaniements des étapes du dispositif dans SEMO 1	277
Figure 19. Capture d'écran du Padlet pour la SEMO 1	281
Figure 20. Répartition des critères de viabilité de la SEMO 1 d'après les enseignants	284
Figure 21. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 2.	287
Figure 22. Remaniement des étapes du dispositif dans la SEMO 2	288
Figure 23. Élémentarisation des contenus d'enseignement dans le Padlet (copie d'écran).	293
Figure 24. Répartition des critères de viabilité de la SEMO 2 d'après les enseignants.....	294
Figure 25. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour la SEMO 3	298
Figure 26. Remaniement des étapes du dispositif dans la SEMO 3.....	299
Figure 27. Visibilité du contrat didactique dans le Padlet (copie d'écran)	303
Figure 28. Tendance générale du degré d'accord des enseignants pour les trois SEMO.	304

Figure 29. Évaluation de la satisfaction globale des enseignants	316
Figure 30. Comparaison des scores aux questions relatives aux difficultés majeures pour enseigner l'oral.....	316
Figure 31. Présence du sous-domaine langage oral dans la programmation des enseignements..	317
Figure 32. Comparaison des scores aux questions relatives aux difficultés mineures pour enseigner l'oral.....	320
Figure 33. Répartitions des répondants sur la présence d'une « matière oral » à l'école	329
Figure 34. Répartition des répondants sur la présence d'un enseignement de l'oral	330
Figure 35. Distribution des repères organisationnels cités par les élèves.....	331
Figure 36. Répartition des contenus d'apprentissage cités par les élèves	333
Figure 37. Répartition des compétences spécifiques de l'oral citées par les élèves	334
Figure 38. Répartition des "faire" disciplinaires des élèves.....	336
Figure 39. Répartition des finalités de l'oral dans les explications rapportées des enseignants	341
Figure 40. Distribution des réponses sur la place de l'oral hors école	342
Figure 41. Répartition des réponses des 25 élèves par catégorie au cours des trois SEMO	349
Figure 42. Répartition des verbalisations du ressenti des élèves	350
Figure 43. Répartition par SEMO des types de compétences spécifiques citées par les élèves	352
Figure 44. Conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation de la SEMO 2	354
Figure 45. Conscientisation des apprentissages réalisés dans les ateliers de régulation de la SEMO 3	355
Figure 46. Conscientisation d'une capitalisation des acquis dans la SEMO 2.....	357
Figure 47. Conscientisation du travail réalisé en classe durant SEMO 1	358
Figure 48. Conscientisation d'une capitalisation des acquis dans la SEMO 3.....	359
Figure 49. Fiche d'observation des vidéos des pratiques expertes de E1C	364
Figure 50. Fiche-outil du genre de la lecture à d'autres en EMC de E1C	366
Figure 51. Fiche d'observation par les pairs de la première production orale de E1C.....	368
Figure 52. Premier bilan réflexif de E1C à l'issue de l'étape 2	369
Figure 53. Fiche d'observation des vidéos des premières productions orales des pairs de E1C.....	370
Figure 54. Fiche d'observation de la seconde production orale de E1C renseignée par un pair.....	371
Figure 55. Bilan de fin de séquence de E1C.....	372

Index des tableaux

Tableau 1. Savoirs et compétences dans le paramétrage du genre oral exposé en histoire. Source : auteure.....	170
Tableau 2. Paramétrage du genre scolaire disciplinaire exposé en histoire mis en scène dans un dispositif. Source : auteure	171
Tableau 3. Programmation des SEMO sur l'année et progression des compétences visées en langage oral. Source : Auteure.....	187
Tableau 4. Indicateurs de l'oral enseigné à l'étape 1 de la SEMO. Source : auteure	193
Tableau 5. Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 2 de la SEMO. Source : auteure	194
Tableau 6. Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 3 de la SEMO. Source : auteure	195
Tableau 7. : Indicateurs de l'oral enseigné de l'étape 4 de la SEMO. Source : auteure	196
Tableau 8. Répartition de l'ancienneté des enseignants en fonction des I.O.....	200
Tableau 9. Variables et indicateurs du questionnaire initial enseignants. Source : auteure	207
Tableau 10. Capture d'écran des indicateurs d'analyse de l'utilisabilité, de l'utilité et de l'acceptabilité d'un outil didactique. Source : Renaud (2020).	212
Tableau 11. Mise en parallèle des critères issus d'un cadre didactique avec des indicateurs issus d'un cadre ergonomique. Source : auteure	214
Tableau 12. Critères didactiques et indicateurs projet SEMO. Source : auteure	216
Tableau 13. Questions et objectifs visés du questionnaire élèves	223
Tableau 14. Codage retenu pour la transcription des entretiens.....	230
Tableau 15. Catégories des activités d'oral dans les pratiques déclarées des enseignants. Source : auteure.....	237
Tableau 16. Dénomination des activités d'oral dans l'emploi du temps de la classe. Source : auteure.....	246
Tableau 17. Codage des indicateurs par critères de la viabilité du projet SEMO. Source : auteure.....	272
Tableau 18. Faiblesses, modifications, évolution des trois séquences.....	306
Tableau 19. Qualités d'efficience de la proposition didactique pour les trois séquences	309
Tableau 20. Croisement questions du questionnaire et dimensions pour l'analyse	327
Tableau 21. Élèves répondants selon la classe d'âge	328
Tableau 22. Récapitulatif des questions et commentaires des bilans dans le carnet de bord.....	347
Tableau 23. Classement des questions des bilans du carnet de bord par catégories	348

Glossaire

A

Acceptabilité : la dimension ergonomique d'acceptabilité (en relation systémique avec les dimensions d'utilité et d'utilisabilité) renvoie à la valeur de la représentation mentale à propos d'un EIAH²⁴⁶ (Tricot et al., 2003). Dans le cadre d'une évaluation empirique, il s'agit d'analyser la motivation, les affects, la culture ou les valeurs des utilisateurs. Dans notre étude, le terme « acceptabilité » est seulement hyperonymique : il renvoie au consentement des enseignants à utiliser l'outil *designé* mis en scène dans un dispositif du point de vue de sa légitimité, de sa pertinence, de sa cohérence, de sa faisabilité et de ses apports pour les élèves (Sénéchal & Dolz Mestre, 2019). Pour observer leur acceptabilité selon ces cinq dimensions, nous prenons en compte plusieurs indicateurs (Renaud, 2020).

C

Conflit cognitif : L'élève est confronté à un conflit cognitif lorsqu'il est confronté à une sorte de débat intérieur entre ses propres conceptions et le savoir exposé par l'enseignant. Prenant appui sur les travaux de Piaget, le rôle des processus de décentration cognitive, de déséquilibre et de restructuration dans la genèse du développement cognitif (Piaget, 1975), tout en laissant de côté la définition stricte de "stades", la perspective adoptée par la psychologie sociale du développement cognitif s'est développée en intégrant deux types de considérations liées, d'un côté, à une meilleure compréhension des stratégies cognitives d'enfants en situation de résolution de problèmes dans des entretiens cliniques piagétiens (conflit cognitif dans le rapport enfant-objet) ; de l'autre, côté notamment après une relecture de Mead (1934/1963) et de Vygotski (Bernié, 2013) à la conscience de la nécessité de

²⁴⁶ Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

tenir compte des dynamiques sociales des situations cognitives, ouvrant ainsi le champ d'étude de l'interaction sociale.

Conflit sociocognitif : L'élève confronte ses propres conceptions à celles de ses pairs. Le débat et les discussions sont donc des outils de progrès cognitifs. Ainsi, pour que l'élève construise son savoir, il faut le rendre actif intellectuellement. Créer des situations problématiques permet de nourrir le débat intérieur de l'élève et développe les interactions entre élèves. Dans de nombreuses situations de sa vie, une personne est « en conflit sociocognitif » lorsque ses conceptions et ses structures cognitives sont confrontées à des informations perturbantes, incompatibles avec son système de connaissances préalable. La perturbation cognitive qui en découle va engager la personne dans la recherche d'un nouvel équilibre cognitif qui tiendra compte des informations perturbantes. De nombreuses recherches ont décrit et expliqué ce processus en identifiant les différents facteurs qui le favorisent ou l'inhibent (Bourgeois & Nizet, 1997 ; Doise & Mugny, 1981, 1997).

Cohérence : critère de validité didactique en rapport avec la « solidarisation » des savoirs convoqués par la proposition didactique (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). Dans cette étude, est-ce que le paramétrage des genres, les genres scolaires disciplinaires choisis, l'ordonnement des genres, la progression des compétences en fonction de la programmation des genres, forment-ils un tout cohérent ?

Conscientisation : La catégorie qui servira à objectiver notre recherche a émergé à partir des dires et constats co-écrits avec les enseignants (Mottier Lopez et al., 2010). En effet, pour eux, un processus en particulier a soutenu le développement professionnel perçu : la prise de conscience. Autrement dit, prendre conscience de ses pratiques d'évaluation formative, des variations entre pratiques professionnelles, des choix possibles, des contraintes, de sa responsabilité, des responsabilités collectives, de son propre jugement et prise de décision, etc. Un lien peut être établi avec la notion de « conscientisation critique », faisant écho aux travaux de Freire (1974) pour qui « Il ne peut y avoir conscientisation – niveau plus élevé de la conscience – hors de l'action transformatrice en profondeur de la réalité sociale. Il ne

peut y avoir conscientisation en dehors de la relation dialectique homme-monde, et nous ne pouvons ni la réaliser, ni la comprendre, si nous nous laissons aller à des illusions idéalistes ou à des équivoques objectivistes. L'effort de conscientisation (...) est un processus par lequel, dans la relation sujet-objet, le sujet devient capable de saisir, en termes critiques, l'unité dialectique entre soi et l'objet. Voilà pourquoi nous réaffirmons qu'il n'y a pas de conscientisation en dehors de la praxis, en dehors de l'unité théorie-pratique, réflexion-action. »

Contenus d'enseignement : à distinguer des objets d'enseignement. Nous considérons que les contenus d'enseignement (Daunay, et al., 2015) renvoient aux dimensions que l'on choisit d'enseigner dans ce qui est enseignable en fonction de la situation d'enseignement apprentissage. Pour exemple, la cartographie du genre oral exposé n'est pas un objet à enseigner dans notre projet mais le paramétrage du genre nous permet d'en choisir les dimensions à enseigner en fonction de la situation. C'est une approche dynamique.

D

Délégation (de l'outil) : transmission dynamique de l'outil, à savoir son emploi dans le cadre (la classe, la séquence d'enseignement, l'activité) qui donne sens à des pratiques sociales auxquelles il est donné la possibilité aux élèves de prendre part afin de sémiotiser les tâches scolaires et d'éclaircir les ambiguïtés inhérentes à tout contrat didactique. Elle est observable sur un long terme et est à mettre en lien avec la capitalisation des apprentissages (au cours d'une progression sur l'année scolaire par exemple) dont les écrits réflexifs dans les carnets de bord nous apportent des indices (Dupont, 2014).

Dénaturaliser (l'oral) : analyser, décrire, mettre à distance pour mieux comprendre (Chartrand & Blaser, 2006) et « contrôler » l'oral (Gaussel, 2017). Il s'agit pour les enseignants de distinguer les situations d'oral travaillé et d'oral enseigné ; il s'agit pour les élèves de concrétiser la place de l'oral dans la classe grâce à la constitution de ressources et à des activités de réflexivité (Dupont, 2016).

Designer (l'outil) : configurer l'outil pour des usages ciblés d'enseignement et d'apprentissage (Dupont & Grandaty, 2019). Pour l'outil genre oral, il s'agit d'utiliser le paramétrage souple du genre scolaire disciplinaire. Les situations d'enseignement apprentissage sont ainsi contrôlées et peuvent donc être aisément programmées.

Dispositif : le dispositif met en scène l'outil *designé*. Il est constitué du matériel et des moyens mis en œuvre pour rendre présents les contenus enseignés dans la classe (Schneuwly & Dolz, 2009). Nous avons proposé une ingénierie du dispositif sous la forme de quatre étapes successives : une étape d'acculturation, une étape de présentation des enjeux, une étape de régulation et enfin, une étape d'intégration (mobilisation des savoirs, conscientisation). L'outil *designé* mis en scène dans le dispositif constitue une SEMO (Sales-Hitier & Dupont, 2022).

E

Éléментарisation : déconstruction et mise en évidence des contenus à enseigner (Aeby-Daghé & Dolz, 2008) qui sous-entend une progressivité formelle et pragmatique de l'enseignement (Dupont & Grandaty, 2016). Pointage et élémentarisation sont des gestes didactiques fondateurs (Schneuwly, 2000).

F

Faisabilité : critère de validité didactique qui permet de vérifier les possibilités d'une mise en œuvre réussie et transférable dans un contexte scolaire (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). Dans notre proposition didactique, elle renvoie à la charge de travail, à son appropriation en fonction des pratiques des enseignants et en fonction du contexte de sa classe.

G

Gains chez les élèves : la possibilité d'engendrer des gains chez les élèves est un critère de validité didactique qui permet de cibler leur engagement dans les tâches qui sont proposées et l'amélioration de leurs capacités langagières (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). Nous visons dans cette étude les déclarations des enseignants

relatives aux progrès de leurs élèves concernant les comportements (visibilité et conscientisation d'un enseignement de l'oral, engagement dans les tâches, autonomisation dans l'utilisation des outils), les apprentissages et la capitalisation des connaissances et des compétences tout au long du processus de la mise en œuvre de séquences d'enseignement.

L

Légitimité : critère de validité didactique qui concerne le consentement du groupe social : elle relève de la correspondance que les enseignants peuvent faire entre les contenus choisis pour être enseignés et les contenus prescrits (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). La proposition didactique a une légitimité si les contenus enseignables proposés dépassent des contenus déjà accessibles pour les élèves en dehors de l'école. La légitimité est un critère important dans la visée praxéologique de cette étude. En effet, est-ce que les « nouveaux » savoirs disponibles dans cette proposition va donner aux enseignants la possibilité de résoudre des problèmes professionnels, à savoir la programmation et l'évaluation d'un enseignement de l'oral, la clarification des différentes fonctions de l'oral, l'objectivation et l'élémentarisation des contenus ?

O

Objet d'enseignement / de savoir : cartographie d'un objet que l'on choisit d'enseigner dans une discipline (exemple : la subordonnée relative dans la discipline français, Schneuwly & Dolz, 2009). C'est ce qui est potentiellement enseignable, c'est ce que l'on nous propose pour enseigner (statique).

Oral enseigné : L'oral est dit enseigné quand l'enseignant pointe des contenus de savoirs oraux pouvant être évalués à l'aide de critères de réalisation. Il suppose une élémentarisation de ces contenus et sous-entend une progressivité formelle et pragmatique de l'enseignement (Dupont & Grandaty, 2016).

Oral travaillé : L'oral est dit travaillé quand il est question d'une mise en pratique des situations d'oral. Ce sont des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves de mettre en pratique les compétences en cours d'acquisition et de s'entraîner (Dupont & Grandaty, 2016).

P

Pertinence : critère de validité didactique qui renvoie aux savoirs choisis pour être enseignés et à la nécessité pour les enseignants d'accéder aux contenus (Sénéchal & Dolz-Mestre, 2019). Elle concerne ici la temporalité de l'enseignement et ses apports par comparaison avec les autres outils disponibles. Est-ce que les enseignants jugent pertinente la proposition du point de vue de l'organisation de l'enseignement (tâches, activités, supports) mais également du point de vue de la progression de leurs élèves ?

Posture réflexive : il s'agit de la manière dont les élèves se représentent la tâche langagière et l'investissent avec une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate du langage (Chabanne & Bucheton, 2002).

Prise de parole publique : lors de la production orale, la prise de parole publique va au-delà du « simple » enjeu langagier car il s'agit de parler en prenant en compte l'écoute des autres, ce qui inclut la prise en compte d'un public. Pour exemple, c'est ce qui différencie la lecture à voix haute de la lecture à d'autres (Dolz & Schneuwly, 1998/2016).

Projet de recherche SEMO : considère l'objet d'étude de cette thèse : il s'agit de la recherche orientée par la conception à savoir, l'étude des concepts, la conception et l'implémentation dans le contexte de quinze classes de cycle 3 de l'outil *designé* à partir du modèle du genre scolaire disciplinaire et de son dispositif. Il vise à tester la viabilité de l'outil et de son dispositif, dans le continuum d'une année scolaire avec comme indicateurs l'acceptabilité de ceux-ci par les enseignants et la conscientisation des apprentissages par les élèves.

Q

Questions professionnelles : là où Perrenoud (1994) parlait de « dilemmes » concernant la gestion de la communication en classe, nous parlerons plutôt de « questions professionnelles » qui relèvent de la professionnalité des enseignants pour rendre effectif un enseignement de l'oral. Ces questions renvoient aux problématiques récurrentes soulevées par les enseignants : l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation, la programmation, la progression/capitalisation, la gestion du temps... Ces questions concernent l'axe praxéologique de la recherche proposée.

Questions vives : questions vivement débattues dans la communauté scientifique. Nous considérons qu'il est sans cesse utile, au sujet de l'enseignement de l'oral, « de questionner de manière exploratoire les certitudes, les consensus, les problématiques reconnues, les savoirs acquis, comme le sens commun qui les supporte²⁴⁷ ». Cette notion est évoquée par Nonnon quand elle relate l'histoire de la didactique de l'oral qui met en lumière les questions vives de la didactique du français (Nonnon, 2011). Chevallard l'appose aux savoirs moribonds pour plaider la cause du pacte national d'instruction dans le cadre du problème curriculaire (Chevallard, 1997). Les questions vives que nous évoquons concernant l'enseignement de l'oral sont, nous semble-t-il, au cœur des débats en didactique de l'oral et plus largement en didactique du français.

S

SEMO : Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral. La SEMO est la séquence minimale pour enseigner l'oral : elle comprend un outil *designé* (un genre scolaire disciplinaire paramétré dans et en fonction d'une discipline) qui est mis en scène dans un dispositif en quatre étapes. Chaque SEMO est donc unique. Dans notre projet de

²⁴⁷ <https://journals-openedition-org.gorgone.univ-toulouse.fr/questionsvives/>

recherche, quatre SEMO sont coconçues (Sales-Hitier & Dupont, 2022 ; Dupont & Sales-Hitier, 2022).

V

Viabilité : avant de mesurer la validité de notre proposition didactique, nous testons dans un premier temps si celle-ci est « apte » à exister et à se développer dans le contexte de l'institution scolaire et plus précisément dans le contexte de quinze classes de cycle 3. Il s'agit d'une première étape du processus de validation d'une proposition didactique nouvelle qui n'est pas encore inscrite dans la culture professionnelle. Les questions de viabilité étaient déjà traitées dans le cadre de la conception d'ingénieries didactiques dans les disciplines scientifiques (Artigues, 2002).

Résumé

Notre travail doctoral porte sur le langage oral au cycle 3 et sa lente constitution en sous-domaine de la discipline français à partir de la formalisation de contenus d'enseignement explicites. Pour aborder cette question, nous partons du concept de genre et de sa spécification en genre scolaire disciplinaire en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage.

Pour réaliser notre étude, nous avons mis en œuvre une recherche collaborative orientée par la conception (RoC) afin de *designer* l'outil genre et de le mettre en scène dans un dispositif que nous avons implémentés dans quinze classes ordinaires avec une perspective longitudinale.

Le recueil des données comporte d'une part, des entretiens semi-directifs avec les enseignants, des questionnaires et une plateforme collaborative, dans l'objectif d'identifier leur degré d'appropriation de l'outil *designé* et du dispositif. D'autre part, un questionnaire et un corpus construit à partir d'écrits de travail des élèves permet de rendre compte de leur degré de conscientisation des apprentissages. Enfin, une étude de cas, documente la dimension intégrative de l'évaluation conçue en amont des apprentissages.

Plus particulièrement est analysée la façon dont les enseignants ont fait évoluer leur expertise en clarifiant le statut des situations d'oral dans le continuum langagier de la classe et en étant en mesure d'élémentariser des contenus d'enseignement. Sur le versant des élèves, est suivi la construction de leur conscience disciplinaire du sous-domaine de l'oral dans le courant de l'année scolaire et la capitalisation des connaissances et compétences nécessaires aux situations de communications des trois genres scolaires disciplinaires enseignés (exposé, interview, lecture à d'autres). Dans la discussion, nous revenons sur la viabilité de l'outil *designé* et de son dispositif dans le contexte de classes ordinaires, tant dans son usage par l'enseignant que dans son appropriation par les élèves.

Mots-clés : langage oral – outil – design – genre - didactique de l'oral – conscience disciplinaire - recherche collaborative orientée par la conception

Abstract

Our doctoral work focuses on oral language in Cycle 3 and its slow constitution as a sub-domain of the French discipline, starting from the formalization of explicit teaching contents. To address this issue, we start from the concept of genre and its specification in a disciplinary school genre as a teaching and learning tool.

To carry out our study, we implemented a collaborative design-oriented research (RoC) to design the gender tool and to stage it in a device that we implemented in fifteen regular classrooms with a longitudinal perspective.

The data collection includes, on the one hand, semi-directive interviews with teachers, questionnaires and a collaborative platform, with the objective of identifying their degree of appropriation of the designed tool and the device. On the other hand, a questionnaire and a corpus built from the students' work writings allows us to report on their degree of learning awareness. Finally, a case study documents the integrative dimension of the evaluation designed upstream of learning.

More specifically, the way in which teachers have developed their expertise by clarifying the status of oral situations in the classroom language continuum and by being able to elementalize teaching content is analyzed. On the students' side, the construction of their disciplinary awareness of the oral sub-domain during the school year and the capitalization of knowledge and skills necessary for communication situations in the three disciplinary school genres taught (presentation, interview, reading to others) is followed.

In the discussion, we return to the viability of the designed tool and its device in the context of ordinary classes, both in its use by the teacher and in its appropriation by the students.

Keywords : oral language - tool - design - gender - oral didactics - disciplinary awareness - design-oriented collaborative research

