



**HAL**  
open science

## Vitaliser l'enseignement de l'oral : La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire

Pascal Dupont

► **To cite this version:**

Pascal Dupont. Vitaliser l'enseignement de l'oral : La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche, pp.43-67, 2019, 9782981483058. hal-03745856

**HAL Id: hal-03745856**

**<https://hal.science/hal-03745856>**

Submitted on 5 Aug 2022

**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.

# **Vitaliser l'enseignement de l'oral :** **La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire**

**PASCAL DUPONT**

*Université Toulouse – Jean Jaurès, France*

## **Introduction**

Le domaine de l'oral s'est développé, ces vingt dernière années, dans les différents pays francophones grâce à l'affirmation réitérée dans les programmes de la nécessité de son enseignement explicite et à l'émergence de deux axes didactiques susceptibles de le favoriser : un enseignement autonome de l'oral et/ou l'intégration des pratiques orales dans les multiples lieux de son usage à l'école et leur inscription dans la vie de la classe (Bautier, 2001; De Pietro et Schneuwly, 2003; Dolz et Schneuwly, 1998; Dupont, 2010; Garcia-Debanc et Plane, 2004; Grandaty 2001; Lafontaine et Dumais, 2014; Nonnon, 1999). Aussi, maintenant que la possibilité et la nécessité d'enseigner l'oral sont largement admises, tant du point de vue de la recherche et des institutions que de celui des professionnels, reste encore à implanter son enseignement durablement dans les classes comme celui des autres sous-domaines de la discipline français, l'étude de la langue, l'écriture ou la lecture. De nombreux freins nuisent encore à la systématisation de son apprentissage comme le manifeste l'absence de plages « oral » dans les emplois du temps des classes françaises d'élémentaire (élèves de 6 à 11 ans) ou de collège (élèves de 12 à 16 ans) : la part consacrée à l'enseignement de la langue constitue la majeure partie de l'enseignement du français dans la semaine (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017) et les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves de fin d'école primaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013) montrent que ces derniers n'identifient pas l'oral comme un contenu d'enseignement. Afin de développer l'expertise professionnelle des enseignants et de rendre l'enseignement de l'oral « visible » aux élèves, nous nous proposons de revivifier l'approche par les genres à travers la

notion de genre scolaire disciplinaire en les considérant comme des lieux d'intervention didactiques co-substantiels aux contenus de savoirs disciplinaires. Cet article a ainsi pour objectif, dans le cadre d'une recherche exploratoire, de présenter un modèle d'ingénierie de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire et d'en apprécier la pertinence pour rendre l'apprentissage de l'oral explicite pour les élèves.

## 1. Problématique

Dès le courant des années quatre-vingt-dix, dans le numéro 39/40 de la revue *Enjeux*, Bernard Schneuwly (1996/1997) esquissait deux orientations épistémologiques de l'enseignement de l'oral : un enseignement autonome avec des contenus clairement définis programmés à partir des genres formels et mis en œuvre dans le dispositif de la séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998); ou l'intégration des pratiques orales dans les multiples lieux de son usage à l'école et leur inscription dans la vie de la classe (Bernié 2004; Le Cunff, Turcot et Gadet, 1998; Turcot, 2001). Étaient ainsi tracés les contours de pôles possibles d'une réflexion didactique dans le champ de l'oral reposant soit sur la didactisation de savoirs transmissibles relatifs à des formes orales modélisées (DePietro et Schneuwly, 2003), soit sur la dimension cognitive de l'oral, les interactions et leur rôle dans la construction des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002; Chemla et Dreyfus, 2002). Si ces approches ont contribué à assurer la possibilité d'un enseignement de l'oral et sa visibilité, les principes qui les sous-tendent ont trouvé leurs limites dans la mise en pratique et l'analyse concrète des situations issues de ces deux courants en classe. D'une part, la scolarisation des genres oraux et la conception de séquences autonomes n'a pas intégré de manière formelle les connaissances disciplinaires autres que celles touchant à la grammaticalisation, évacuant en partie les questions du contenu de l'activité langagière, des connaissances des élèves pour pouvoir la nourrir et de la construction d'une communauté discursive pour la partager. D'autre part, l'organisation d'un travail sur les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissage par lesquelles les savoirs se construisent a pu conduire de son côté à une dilution de l'enseignement de l'oral dans les autres disciplines et à une perte de sa perception en tant que contenu d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons adopté dans nos travaux sur la didactique de l'oral une autre posture épistémologique, à l'instar d'autres didacticiens, avec la notion de genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2011, 2016), le terme *scolaire* marquant le passage d'une pratique sociale à sa forme scolaire, le terme *disciplinaire* renvoyant à des contenus, des pratiques ou des outils

spécifiques aux disciplines enseignées à l'école. Comme le précise Bernié :

Les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique à une communauté d'instruction : ils sont des genres du « travail de l'école » au même titre que leurs variantes externes sont les genres du travail d'une autre communauté discursive. (2002, p. 80)

De ce fait, circonscrire la nature d'un genre scolaire suppose de caractériser les pratiques discursives de ce genre, à savoir les différents types de discours mis en œuvre par les élèves, à partir de leur ancrage dans les différentes disciplines d'enseignement. Une première partie du questionnement, quant à l'enseignement explicite de l'oral, réside dans les plus ou moins grandes résistances à l'implémentation de séquences spécifiques. Ces résistances tiennent à la fois aux rapports à des pratiques langagières qui restent encore trop souvent naturalisées, ainsi qu'à la place donnée à l'oral dans la discipline français et dans les autres disciplines scolaires. En outre, les difficultés inhérentes à un enracinement de l'enseignement explicite de l'oral dans les pratiques scolaires vont bien au-delà du degré de pertinence des propositions didactiques liées aux genres oraux et à l'élaboration de séquences existantes auxquelles les enseignants ont pu avoir accès ces dernières années. Ceux-ci doivent faire face à un certain nombre de contraintes professionnelles : la gestion du temps, l'évaluation, le respect de normes, l'établissement de critères de progrès, le nombre d'élèves d'une classe, etc. qui doivent être prises en compte dans l'élaboration des séquences. À travers la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire, nous nous proposons de conjuguer les apports des deux axes didactiques qui ont contribué à développer l'enseignement de l'oral : son inscription dans les activités scolaires disciplinaires et la didactisation des genres. Il s'agit de montrer comment les contenus disciplinaires spécifient les genres, clarifient leurs enjeux et permettent aux élèves de s'appuyer sur des connaissances communes pour acquérir des outils langagiers et des compétences discursives.

## 2. Cadre théorique

À partir de la modélisation des genres publics formels, diverses séquences didactiques ont été générées combinant systématiquement et adaptabilité<sup>1</sup> (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2010). Le principe

---

1. Plusieurs genres publics formels ont été exemplifiés par des séquences didactiques : l'interview radiophonique, l'exposé oral, le débat régulé, la lecture à d'autres (Dolz et Schneuwly, 1998); l'entrevue, l'audioguide, la chronique culturelle, le débat (Lafontaine, 2011).

d'élaboration des séquences didactiques reprend les deux pôles de production langagière du plan Rouchette de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire (1971) « libération – structuration » en les articulant. Le point de départ des séquences est donc une mise en situation de communication ancrée dans un projet de classe qui oriente une production initiale que les élèves réalisent avec les moyens dont ils disposent et qui permet une évaluation diagnostique. En fonction de cette production initiale, des ateliers permettant de traiter les difficultés rencontrées et de travailler les dimensions du genre sont mis en œuvre. La séquence débouche sur une production finale « qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés » (Dolz et Scheuwly, 1998, p. 94). Cette démarche d'enseignement systématique et autonome de l'oral a servi de base à d'autres modèles didactiques de la production orale au Québec, dont ceux de Lafontaine et Préfontaine (2007) et de Dumais (2010), qui insistent sur l'exercitation. Ces premières scolarisations des genres oraux et la conception de séquences didactiques autonomes centrées sur la structure compositionnelle du genre et les moyens linguistiques utilisés ont en partie minoré les contenus thématiques des échanges au risque de la construction de situations artificielles sans véritables enjeux pragmatiques pour l'ensemble des élèves au sens où il ne suffit pas de scolariser un genre pour maintenir la dynamique de sa raison, son utilité sociale et garantir que tous les élèves aient les connaissances et les ressources nécessaires pour y prendre part. Par exemple si « débattre » participe depuis la Grèce antique à la vie de la cité et l'expression des citoyens, cette activité scolarisée peut rapidement tourner à vide dans cette perspective : quel enjeu vital (vitalisant) lui donner parfois? Comment construire une communauté discursive (Bernié, 2002) permettant à chaque élève de la classe de participer à un acte de langage collectif (Vanderveken, 1999)?

Une culture commune de la classe ne peut reposer uniquement sur des pratiques sociales supposées connues par l'ensemble des élèves. Seules les activités conduites dans le cadre scolaire, activités qui sont majoritairement consacrées à l'apprentissage de contenus disciplinaires, donnent l'assurance, ou tout du moins les plus grandes chances, que les élèves construisent en amont les ressources nécessaires, sous la forme de connaissances, de pratiques, de projets, etc., pour prendre la parole, comprendre autrui et interagir avec lui. Ces préoccupations sont perceptibles dans les nouveaux programmes scolaires français (Ministère de l'Éducation Nationale 2015/2016 et programmes consolidés de 2018) qui lient étroitement disciplines scolaires et genres oraux. Ceux-ci sont de plus en plus présents comme formes organisées de l'oral au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur scolarité du

cycle 1 au cycle 4 (de 3 à 15 ans). Par exemple, on peut relever dans les programmes 83 occurrences du genre du débat sur les 4 cycles<sup>2</sup> et dans l'ensemble des disciplines scolaires :

	Instructions Officielles de 2015/2016 et 2018	C1	C2	C3	C4	Total
Français	oral	1	4	7	9	21
	lecture/littérature			7	1	8
	étude de la langue		2			2
	écriture		1			1
Langues vivantes					4	4
Art/musique			1	2	7	10
EPS				1		1
Mathématiques					1	1
Sciences et techniques			1		3	4
Enseignement moral et civique			7	12	9	28
Histoire/géographie					3	3
Total		1	16	29	37	83

Tableau 1 : La répartition des occurrences du terme « débat » par cycle et domaine d'enseignement dans les Instructions Officielles de 2015/2016 - 2018.

Le genre du débat étant présent à tous les niveaux et dans l'ensemble des disciplines scolaires, la nature même de ses visées, et les interactions langagières produites, ne peuvent être que très diversifiées selon l'âge des élèves et les contenus d'enseignement abordés. Cette pluralité des significations du genre tend à souligner l'existence d'une tension entre généricité et spécificité, les pratiques langagières ne pouvant être considérées en dehors des contenus auxquels elles se réfèrent sous peine d'entretenir un vide transpositionnel (Ligozat et Leutenegger, 2004) qui ne peut que contribuer à l'ambiguïté des genres scolaires et du contrat spécifique d'enseignement/apprentissage qui leur est lié. Les potentialités d'incarnation d'un même genre dans différentes disciplines renforcent l'hypothèse de l'existence des genres scolaires disciplinaires

2. Maternelle (cycle 1, 3-5 ans), cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2, 6-8 ans), cycle de consolidation (cycle 3, 9-11 ans), cycle des approfondissements (cycle 4, 12-15 ans).

dont l'objectif n'est pas tant, à proprement parler, d'élaborer un ensemble exhaustif de modèles didactiques qui seraient trop nombreux s'il s'agissait de décliner chaque genre dans chacune des disciplines, mais plutôt de définir des lieux d'intervention didactique à partir de l'identification des facteurs à considérer pour paramétrer des séquences d'enseignement contrôlées prenant en compte les variétés d'oral et articulant création et gestion d'un contexte discursif. À ce titre, les genres scolaires disciplinaires pourraient répondre à un triple enjeu :

1) Un enjeu de reconnaissance et d'autonomisation de l'oral. Il s'agit de dénaturer l'oral, de prendre en compte ses variétés et sa variabilité normative pour construire des situations d'enseignement contrôlées d'oral.

2) Un enjeu de construction de la professionnalité. La formation des enseignants ne peut se limiter à un panorama des types d'oraux, à recenser des situations de communication et des objectifs ainsi que des techniques pour conduire les échanges, mais nécessite la prise en main d'instruments<sup>3</sup> pour créer et gérer des contextes discursifs articulant conception et conduite de situations d'enseignement et d'apprentissage.

3) Un enjeu d'opérationnalisation du concept de genre. Pour accroître son potentiel heuristique en contexte scolaire, il importe de dépasser la dichotomie entre les conceptions du genre fondant des possibilités de communication et du genre comme contenu d'enseignement objectif appartenant à la matrice disciplinaire de la discipline « français », pour en faire un espace de travail dans lequel l'attention des élèves est mobilisée explicitement sur des aspects langagiers.

L'ambition des genres scolaires disciplinaires n'est donc pas de dresser une liste des genres à enseigner dont le recensement ne serait jamais complet<sup>4</sup>, ni un catalogue de contenus de l'oral enseignables qui même organisé risquerait de tenir de l'inventaire à la Prévert, ni non plus de s'en tenir uniquement à la scolarisation des genres publics extra-scolaires dont il n'est pas certain que les élèves aient des représentations « génériques » collectives et partagées véhiculées par des usages du genre, ou encore à la déclinaison des genres formels dans toutes les disciplines. Son intérêt praxéologique est de concilier des pratiques ordinaires déjà-là et la mise en œuvre effective d'un enseignement de l'oral en fournissant des repères aux enseignants afin qu'ils puissent enseigner et évaluer l'oral, et aux élèves pour qu'ils puissent donner une

---

3. « Pour les enseignants, ils peuvent être considérés comme des variables sur lesquelles on agit pour la conception et le contrôle des situations pédagogiques » (Rabardel, 1995).

4. Suzanne-G. Chartrand, Judith Emery Bruneau et Kathleen Sénéchal (2015) ont déjà caractérisé 50 genres pour développer les compétences langagières en français sans que toutes les possibilités ne soient épuisées.

utilité, un sens, et de la valeur aux apprentissages oraux, tout en tenant compte des contraintes de l'oral qui sont à considérer dans les propositions didactiques qui ne peuvent faire abstraction du travail de l'enseignant qui doit les gérer. C'est pourquoi les genres scolaires disciplinaires ne se réduisent pas à des définitions closes sur elles-mêmes de genres définis à priori comprenant des contenus d'enseignement, mais tentent d'ouvrir la voie à un paramétrage souple des activités d'oral, pour les adapter à des situations concrètes, en fonction des enseignements et des projets d'une classe donnée. Ce paramétrage est rendu possible par les contenus et les critères de production des genres scolaires disciplinaires qui sont autant de curseurs que l'enseignant peut utiliser pour guider et réguler l'activité des élèves, et ajuster ses interventions. Il est réalisé à partir de la catégorisation de facteurs qui contraignent la production et l'interprétation langagière et anticipent sa réalisation et sa négociation dans l'interaction. Nous en avons retenu sept pour construire des séquences contrôlées d'enseignement de l'oral :

- la visée du genre en relation avec la discipline (l'orientation de l'activité langagière);
- les contenus disciplinaires (contenus d'enseignement, savoir-faire, valeurs, rapport à, pratiques, manière de penser, d'agir, de parler, etc.);
- le statut des élèves interactants (les postures);
- la dynamique cognitivo-langagière (les opérations langagières mobilisées, les conduites discursives utilisées);
- le cadre participatif (la temporalité, les supports, les modalités de prise de parole : individuelles/par un groupe restreint/collectives, les situations problèmes);
- les interactions oral/écrit (la mise en mémoire, le questionnement, le nourrissage<sup>5</sup>, les niveaux de formulation, la régulation, les explicitations);
- la distanciation/réflexivité (l'observation, l'écoute, l'évaluation, l'analyse de corpus audio ou vidéo, la mise en mots de procédures).

Chaque genre oral, dans cette perspective, n'a pas une forme unique figée. C'est une « promesse de genre » (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004) qui est reconfigurée au gré des situations de classe et des contenus d'enseignement auxquels il se réfère afin de lever les ambiguïtés du contrat didactique qui lui est lié. En reprenant l'exemple du genre du débat, nous avons élaboré le tableau suivant qui présente des exemples de paramétrage de types de débat dans les disciplines pour permettre aux enseignants de créer et de gérer des contextes discursifs en s'appuyant sur les activités scolaires disciplinaires de leur classe.

---

5. Le terme de nourrissage est entendu comme l'apport d'informations nouvelles constituant un réservoir de contenus dans lequel il est possible de puiser pour soutenir les échanges.



	<b>Débat citoyen</b> (régulé, démocratique, politique)	<b>Débat scientifique</b> (de savoirs)	<b>Débat philosophique</b> (vs discussion philosophique)	<b>Débat Interprétatif Littéraire (DIL)</b>
<b>Visée</b>	Apprentissage de la démocratie dans un espace d'échanges régulés selon des règles négociées	Apprentissage de la démarche d'investigation, acquisitions lexicales, construction de connaissances	Apprentissage de la philosophie comme démarche de réflexion (problématiser, conceptualiser, argumenter)	Apprentissage de la compréhension et de l'interprétation en lecture
<b>Objet travaillé</b>	Décisions collectives, valeurs démocratiques	Phénomènes et connaissances scientifiques	Questions anthropologiques	Lieux d'indécision du texte permettant un investissement subjectif, culturel, expérientiel, etc.
<b>Statut des interactants</b>	Interactant à qui est dévolue une part de responsabilité	Interactant non expert à priori dont la parole ne peut faire autorité	Interactants appartenant à une communauté de recherche	Interactants exprimant une subjectivité en respectant les droits du texte
<b>Dynamique cognitivo-langagière</b>	Argumentation, accord sur des normes, formulation de règles valables pour le groupe	Argumentation, formulation d'hypothèses, raisonnement soumis à un processus de validation	Développement des capacités réflexives par la découverte de principes de raisonnement	Argumentation, justification, retours au texte, mise en réseau culturelle
<b>Cadre participatif</b> Temps, groupe, situation problème, supports	Espace de parole organisé dans le cadre des règles d'une institution	Situations problème, échanges autour d'observations, d'expérimentations, d'hypothèses	Implication personnelle dans un questionnement dont on n'a pas la réponse	Espace de parole conçu pour faire part et partager des lectures singulières et créatives
<b>Interactions oral/écrit</b> Dossier, affiches mémoire, notes	Étude de cas, textes « institutionnels »	Expérimentation/ observation. Corpus de connaissances	Étude de cas – Littérature – Histoire	Textes littéraires, carnet de lecteur, écrits d'invention
<b>Distanciation Régulation en contexte</b>	Groupe observateur – binôme producteur/évaluateur – journal de prise de parole – enregistrement – écoute – lecture de corpus – changement de rôle – institutionnalisation sous la forme « J'ai appris à », etc.			

Tableau 2. Exemples de paramétrage de genres scolaires disciplinaires du débat.

Au sein des « sphères » disciplinaires, les activités langagières en classe sont susceptibles d'être orientées suivant deux modalités. L'accent peut être mis sur les aspects communicationnels, les contenus de savoir, les démarches propres aux disciplines, etc. Dans ce cas, le genre oral est travaillé et l'enseignant en tire parti dans les enseignements du domaine disciplinaire de référence. Les élèves exercent des compétences orales qui ont été enseignées ou sont à enseigner dans d'autres séquences. Ou bien, lorsque les choix de l'enseignant portent sur ce qui contraint l'activité langagière et les moyens de la mettre en œuvre afin de dégager des contenus d'enseignement propres à l'oral, le genre est enseigné. Il s'agit alors de dévoiler les rôles de l'oral (raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.), l'usage de ressources de la langue adaptées aux situations (lexique, syntaxe, plan discursif, etc.), de conscientiser la dynamique cognitivo-langagière et les modelages successifs de la « normalisation » des énoncés (mise en discours et textualisation des savoirs, niveaux de formulation, secondarisation, etc.). Dans ce second cas, une attention plus particulière sera portée sur la place donnée à la distanciation/réflexivité (évaluation, groupes d'observateurs, journaux de prise de parole), au statut des interactants, aux interactions oral/écrit

(vectorisées dans ce sens) et à la construction du cadre participatif (temporalité, groupe, support, situation problème) dans lequel se situe l'activité langagière. Ces paramétrages donnent des modes d'existence diversifiés aux genres dans la classe en fonction des choix pédagogiques et didactiques. Pour finaliser l'opérationnalisation des genres scolaires disciplinaires, ceux-ci sont à articuler avec une ingénierie didactique élaborée à partir de ces paramétrages. Cette ingénierie de séquence se démarque du principe des séquences didactiques déjà codifiées présentant une succession linéaire d'ateliers afin de travailler tour à tour différentes habiletés et de passer d'une production initiale à une production finale. La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire privilégie plutôt un principe spiralaire favorisant l'alternance de phases entre activités de production pour mettre en œuvre les compétences langagières en cours de construction, de réception pour observer et évaluer, d'interaction pour construire une culture commune et réguler l'activité, et de métacognition pour maintenir l'orientation de l'activité. Dans la perspective de maintenir l'orientation de l'activité tout au long de la séquence, il est envisagé de valoriser la production finale en la dupliquant sous une autre forme : affiches à exposer, réalisation d'une PAO, communication orale, etc.

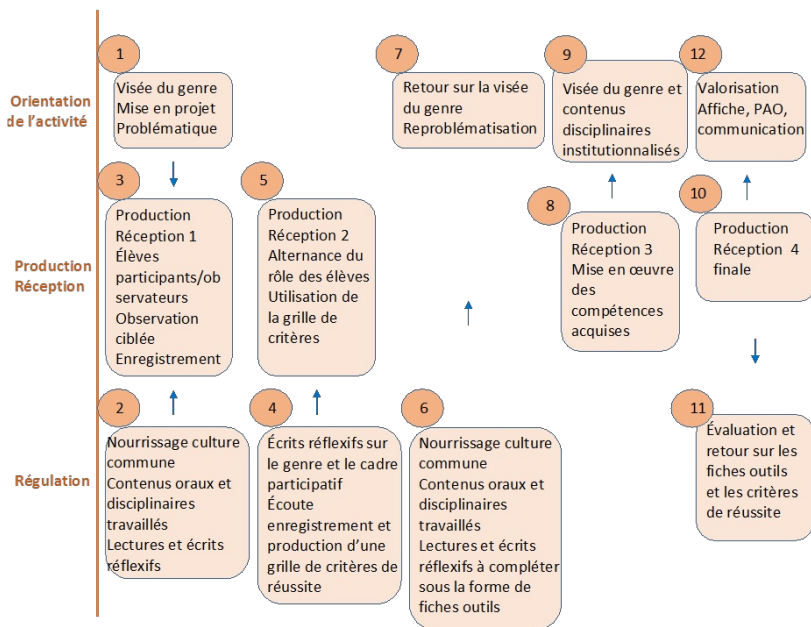


Figure 1. Les phases de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire.

Ces différentes phases prennent en compte les contraintes professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés en permettant de distinguer clairement différents moments dans le continuum langagier de la classe, de gérer les variations et les normes en construction, d'articuler production et réception, de concevoir avec les élèves des outils de régulation et des formes d'institutionnalisation des productions orales.

### **3. Méthodologie et contexte de l'étude**

L'étude exploratoire qui suit est descriptive et qualitative. Nous avons proposé à des enseignants volontaires en collège (élèves de 11 à 15 ans) et en école primaire (élèves de 6 à 11 ans) d'élaborer une séquence d'enseignement de l'oral à partir de l'ingénierie didactique de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire, puis de la mettre en œuvre afin d'opérationnaliser l'enseignement de l'oral dans leur classe. Quatre enseignants ont participé à l'étude, l'un enseignant en collège, les trois autres en école primaire. La classe de collège comprenait 11 élèves, les trois classes de primaire entre 26 et 28 élèves. Les séquences didactiques ont été co-construites en s'appuyant sur l'ingénierie de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire dans le cadre de deux types de formations : master de formation de formateurs et formation en circonscription<sup>6</sup>. Elles ont été validées entre pairs après avoir vérifié que les différentes phases du modèle de la séquence étaient bien respectées.

Ces séquences ont porté sur quatre genres oraux différents qui sont indiqués comme exemples de situations orales dans les programmes : le débat, l'exposé, l'interview, la lecture offerte. Ils ont été choisis par les enseignants en fonction des disciplines scolaires sur lesquelles ils comptaient s'appuyer. Les séquences didactiques sur les genres oraux ont été construites en intégrant les contenus des disciplines dans lesquelles elles ont été implémentées. Au collège, le contenu disciplinaire du débat porte sur l'Enseignement moral et civique (EMC), au primaire le contenu disciplinaire de l'exposé est l'Histoire, celui de la lecture offerte d'albums à des élèves plus jeunes est la Littérature, enfin celui de l'interview – interview d'une slameuse pour mettre en voix des textes dans le cadre d'un projet avec le Théâtre National de Toulouse (TNT) – est le Langage oral.

Pour le débat, l'expérimentation s'est déroulée dans une classe de 4<sup>e</sup> Segpa<sup>7</sup> (cycle 4) qui fait partie d'un collège de 900 élèves, classé en

---

6. En France, une circonscription rassemble un ensemble d'écoles primaires sous la responsabilité d'un Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN).

7. Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa)

REP<sup>8</sup>. L'enseignante qui a collaboré à l'étude est professeure des écoles, titulaire depuis 15 ans et professeure spécialisée<sup>9</sup> depuis 2006. Elle a une maîtrise de philosophie et enseigne l'Histoire Géographie ainsi que le Français depuis plusieurs années. Elle ne pratique pas le débat d'opinion sous forme de controverse dans sa classe, mais les élèves ont l'habitude de discuter sur des sujets d'actualité à partir d'articles de journaux. Elle est partie prenante pour mettre en place des débats dans sa classe et travailler au développement des compétences orales qui entrent dans sa programmation et son travail déjà entrepris sur l'argumentation. Elle a déjà abordé la notion d'argument avec cette classe à travers les choix des élèves sur leurs lieux de stage en entreprise. Le contenu disciplinaire des débats, l'égalité fille/garçon, s'inscrit dans le programme d'Enseignement moral et civique de la classe de 4<sup>e</sup>.

La classe est composée de trois filles et de huit garçons. Selon l'enseignante, cette thématique touche les élèves de la classe en question où le groupe de garçons a plutôt une vision stéréotypée des relations filles/garçons et du statut des filles, tant dans la vie du collège que dans la vie quotidienne.

À l'école primaire, les trois enseignants se prêtant à l'étude exercent dans des contextes socio-culturels très différents, leur ancienneté dans le métier diffère également : un professeur des écoles avec 3 ans d'ancienneté exerçant dans une école située en REP, une professeure des écoles enseignant depuis 11 ans désormais en poste dans une école du centre-ville de Toulouse et une enseignante professeure des écoles maître formateur<sup>10</sup> depuis une dizaine d'années en école d'application présentant une mixité sociale plus marquée. Ils exercent tous les trois dans des classes de CM1 ou de CM1/CM2 (Cycle 3) qui ont des effectifs sensiblement égaux. Les séquences se sont déroulées pendant une période scolaire de cinq à six semaines qui correspond au nombre de semaines de classe entre deux périodes de vacances scolaires.

Conformément à nos objectifs de recherche nous avons privilégié trois points principaux d'analyse. Le premier est consacré à l'engendrement d'une séquence portant sur un genre oral à partir de la modélisation de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire (figure 1). Les

---

accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien.

8. REP : réseau d'éducation prioritaire.

9. Les professeurs spécialisés sont des professeurs des écoles qui ont obtenu une certification supplémentaire pour intervenir auprès des publics à besoins éducatifs particuliers.

10. Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) sont des professeurs expérimentés qui participent à la formation initiale des enseignants du premier degré.

préparations des séquences ont été schématisées et le déroulement des séances décrit par les enseignants en deux temps, en amont, puis à la suite de leur mise en œuvre pour tenir compte de l'activité effective des élèves.

Un second point est relatif à la perception par les élèves de la séquence afin de constater quel est leur degré de visibilité d'un apprentissage explicite de l'oral. Un bref questionnaire écrit a été soumis aux élèves de collège à la fin de la séquence portant sur le genre enseigné et sur les compétences mobilisées. Pour les élèves de primaire, plus jeunes et qui ont travaillé sur des genres différents, ce questionnaire a pris la forme d'un entretien collectif avec le groupe classe. Les enseignants ont noté au tableau au fur et à mesure les différentes réponses des élèves. L'intégralité des réponses des élèves de collège ont été traitées, pour le primaire cette analyse a été faite à partir des réponses écrites sur le tableau. Selon une démarche inductive (Blais et Martineau, 2006), après lecture de leurs réponses des segments de texte ont été identifiés et catégorisés.

Le troisième point concerne les enseignants eux-mêmes et leur appréciation du modèle de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire pour enseigner l'oral. Des entretiens directifs ont eu lieu avec chacun d'eux et ont été traités selon la méthodologie de catégorisation de contenus (Bardin, 2001).

## **4. Résultats et discussion**

Les quatre séquences construites selon l'ingénierie de la séquence du genre scolaire disciplinaire ont été mises en œuvre en respectant les différentes phases. Les données recueillies lors de l'implémentation de ces séquences à partir de l'ingénierie du genre scolaire disciplinaire sont donc de trois ordres : la description de la préparation d'une séquence d'enseignement d'un genre scolaire disciplinaire, un questionnaire à destination des élèves relatif au genre enseigné et des entretiens avec des enseignants. Dans le cadre de cet article, ces données ne sont présentées que partiellement afin d'effectuer des focus sur l'intérêt de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire.

### *4.1. La description d'une séquence d'enseignement d'un genre scolaire disciplinaire au collège*

La séquence d'enseignement du débat a été conçue à partir des différentes phases de la séquence du genre scolaire disciplinaire :

## Le genre scolaire disciplinaire du débat en ECM : L'égalité fille / garçon (principe fondateur d'une société démocratique)

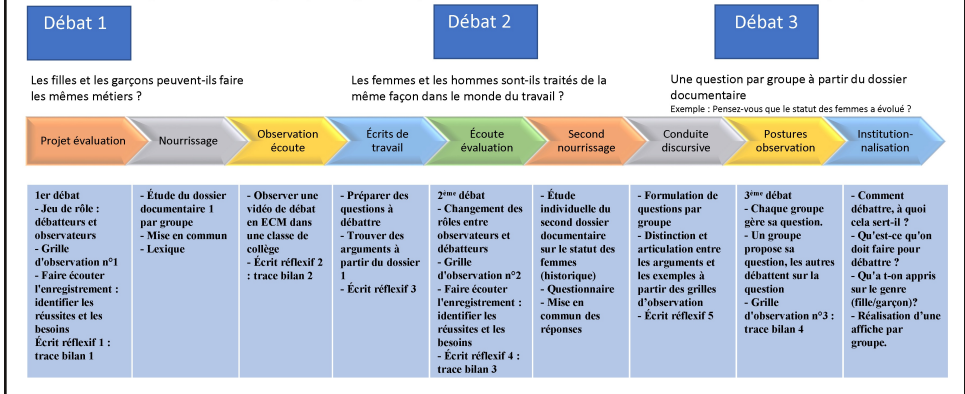


Figure 2. Séquence didactique du genre scolaire disciplinaire du débat en EMC.

La séquence s'est déroulée en 9 séances qui se sont étalées sur 6 semaines à raison d'une ou 2 séances par semaine d'entre 30 et 50 minutes par séance, ce qui a permis aux élèves de s'approprier les outils langagiers et de se familiariser avec la pratique du débat, mais aussi d'entretenir leur motivation sans qu'il y ait essoufflement du projet. Les neuf séances se sont décomposées comme suit :

La séance 1 correspond à l'évaluation diagnostique et la mise en projet des élèves. Elle s'est déroulée en deux temps. Le premier débat a été lancé avec une question et la classe a été organisée en deux groupes : un groupe de débatteurs et un groupe d'observateurs (grille d'observation 1). Le deuxième temps a consisté à faire écouter l'enregistrement du débat, à faire identifier aux élèves leurs réussites et leurs besoins (écrit de travail 1) et à faire un retour sur le débat par les pairs qui l'ont observé (grille d'observation réflexive). Pour l'enseignant il s'est agi de cibler les besoins des élèves et pour les élèves de leur donner les moyens de se représenter l'activité et de s'approprier le projet.

La séance 2 est celle de l'étude du dossier documentaire qui sert de support au deuxième débat. Cette séance s'est déroulée par îlots d'élèves, chaque groupe devait lire les documents, les comprendre et les présenter de façon objective pour en rendre compte. Les 11 documents du dossier ont été répartis dans les groupes à raison de 2 ou 3 documents par groupe. Cette séance a permis un apport de connaissances factuelles sur le sujet pour pouvoir débattre. Le travail en groupe a ici pour but de favoriser les interactions et donne l'opportunité aux élèves de se mettre en position de recherche, d'analyse et de réflexion.

La séance 3 consiste pour les élèves à observer une vidéo de débat en EMC se déroulant dans un collège<sup>11</sup> pour identifier les outils (langagiers et discursifs) dont ils vont avoir besoin pour débattre (écrit de travail 2). L'observation de cette vidéo a été conduite afin de relever des façons de faire pour oser prendre la parole et interagir, écouter et prendre en compte les propos d'autrui, prendre position.

La séance 4 est la préparation du deuxième débat. En groupe, les élèves ont préparé des questions à débattre (écrit de travail 3) à l'aide du dossier documentaire. Le choix des questions devait leur permettre de mieux s'appropriier le contenu d'enseignement.

La séance 5 correspond au second débat, elle s'est déroulée de la même manière que la séance 1 (grille d'observation 2, écrit de travail 4). Cette séance a pour objectif d'évaluer l'évolution entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> débat qui en est un approfondissement. Les élèves sont amenés à s'impliquer plus personnellement (passage de femmes/hommes à filles/garçons) et à considérer les conséquences de leur point de vue. Ici, les facteurs de motivation résident dans les différents rôles attribués aux élèves, la prise de conscience des progrès et de ce qu'il faut encore améliorer. Les débats se sont faits en petits groupes pour favoriser les prises de parole et permettre à l'enseignant de canaliser les leaders et d'encourager les élèves qui prennent moins la parole.

La séance 6 est la préparation du troisième débat. Cette préparation a été faite de façon individuelle, sous forme de questionnaire, à partir de nouveaux supports. Les élèves ont eu à leur disposition un dossier composé de trois documents auxquels ont été associées des questions afin qu'ils puissent extraire rapidement les enjeux des documents proposés. Il s'agit ici d'acquérir de nouvelles connaissances sur le même contenu d'enseignement afin de nourrir le débat et le faire progresser.

La séance 7 porte sur la justification de son propos à partir du dossier. Cette séance s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, les élèves ont été invités à écrire les questions qu'ils se posent sur l'évolution du statut des femmes depuis 1945. Dans un deuxième temps, les élèves ont été mis en situation pour s'appropriier et s'entraîner à utiliser les outils langagiers et discursifs identifiés dans les débats et la vidéo. Les élèves ont eu ensuite à utiliser des arguments choisis dans les textes étudiés (écrit de travail 5).

La séance 8 correspond au troisième débat avec un déroulement similaire aux débats précédents. Un groupe d'élèves débat tandis qu'un groupe les observe (grille d'observation 3). Cette séance a pour but de

---

11. Vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=mjmmsUcL9e4>. L'art du débat au collège – violence et langage – égalité filles et garçons.

permettre la prise en main des outils : les élèves sont-ils capables de mettre en œuvre outils et connaissances acquises pour construire un discours cohérent? et d'évaluer l'écart entre les débats n° 2 et n° 3, notamment la compréhension de l'enjeu du débat, l'utilisation d'arguments, la capacité à rester dans le propos et l'échange.

La séance 9 est la phase d'institutionnalisation. Les élèves ont répondu à trois questions : Comment débattre, à quoi cela sert-il? Qu'est-ce que l'on doit faire pour débattre? Qu'a-t-on appris sur l'égalité fille/garçon? Cette séance est un bilan de ce qui a été retenu par les élèves tant au niveau de la pratique du débat et de la connaissance du genre que des connaissances sur le thème débattu pendant les débats et de leur culture commune. Les élèves ont d'abord répondu individuellement aux questions, puis une synthèse collective des réponses a eu lieu. La séquence sur le débat a été valorisée par une exposition (affiches, photos de situations) présentée par la classe aux autres élèves du collège.

Ce premier focus exemplifie les différentes phases de l'ingénierie didactique et le rôle de ses différents paramètres dans une progression spiralaire. Ici, les enjeux du débat évoluent au fur et à mesure de la maîtrise par les élèves de contenus disciplinaires et d'outils langagiers et discursifs. Le genre du débat est spécifié par la discipline de l'EMC (tableau 2) en le faisant porter sur le système de valeurs de la République (lutte contre les stéréotypes de genre), en mettant en regard textes institutionnels et expériences personnelles, en amenant les élèves à se situer personnellement, ce qui leur permet de participer à cet acte de langage collectif. L'alternance des phases d'orientation de l'activité, de réception/production et de régulation ainsi que la capitalisation de ressources en amont des prises de parole ont pour fonction de contribuer à vitaliser le genre du débat.

#### *4.2. La perception de la séquence par les élèves*

À l'issue de la séquence, un questionnaire sous une forme écrite ou sous la forme d'un entretien collectif a été adressé aux élèves. Au collège, les deux premières questions portaient sur la reconnaissance du genre oral du débat et sur les moyens à mettre en œuvre pour débattre. La troisième question, qui n'est pas présentée ici, portait sur les apprentissages disciplinaires réalisés. En primaire, les entretiens portaient essentiellement sur la formulation de ce que les élèves avaient appris.

Les réponses aux deux premières questions donnent ainsi un aperçu de la reconnaissance du genre scolaire disciplinaire par les élèves quant à sa visée et aux compétences de production, de réception et de régulation nécessaires.



<b>Réponses des élèves</b>	<b>Cité</b>
Donner son avis (opinion)	6 fois
Être pour ou contre, s'opposer, dire si on est d'accord ou pas	4 fois
S'exprimer	1 fois
Échanger des idées	1 fois
Donner des réponses	1 fois
C'est un rassemblement de personnes pour parler d'un thème en particulier / quelques personnes parlent pour s'opposer ou dire qu'elles sont d'accord sur le sujet / c'est des gens qui se regroupent / plein de personnes qui débattent sur un sujet autour d'une table	4 fois
Apprendre des choses	1 fois
Participer	1 fois
Donner des arguments	1 fois
Respecter les personnes quand elles prennent la parole	2 fois
Utiliser des documents	1 fois
Débattre	2 fois

<b>Réponses des élèves</b>	<b>Cité</b>
Utiliser des documents	6 fois
Avoir des renseignements / des informations sur le sujet	5 fois
Avoir des idées intéressantes	1 fois
Utiliser / trouver des arguments	5 fois
Être d'accord ou pas / s'opposer	4 fois
S'engager / s'imposer / dire ce qu'on pense / participer au débat / donner son avis / donner sa volonté	7 fois
Respecter la parole	6 fois
Écouter les autres	1 fois
Ne pas être timide	2 fois
Se regrouper, travailler en groupe	1 fois

Tableau 3. Réponses des élèves aux questions : Comment débattre?  
À quoi cela sert-il? Et, Qu'est-ce que l'on doit faire pour débattre?

Les deux réponses citées le plus souvent montrent qu'une bonne partie des élèves a bien compris l'un des enjeux du débat : « donner son opinion »; « dire si on est d'accord ou pas ». En ce qui concerne la forme du débat, 4 élèves sur les 11 ont mentionné qu'un débat était un rassemblement de personnes pour parler d'un thème. Par contre, le fait qu'un débat puisse permettre de construire des connaissances disciplinaires n'a été cité qu'une seule fois. Les élèves sont d'accord pour dire que pour débattre il faut avoir des connaissances préalables sur le sujet et 6 élèves sur 11 précisent qu'il faut utiliser des documents. Pour ce qui est du débat en lui-même, le fait d'utiliser des arguments n'apparaît que 5 fois sur 11. En revanche, les élèves semblent avoir bien compris qu'un débat repose sur une question qui doit provoquer l'accord ou le désaccord et l'engagement de sa pensée (s'engager, s'imposer, dire ce qu'on pense, donner son avis, exprimer sa volonté) sans que cela ne préjuge de l'argumentation ou de la justification du propos.

Les réponses des élèves de primaire sur ce qu'ils ont appris dépendent des genres enseignés. Pour la lecture offerte, les élèves situent bien les enjeux de la situation orale : *on ne lit pas une histoire et après on part – on ne lit pas que pour soi*. Au contraire, ils indiquent que la lecture à d'autres a pour but de : *faire entrer les autres élèves dans l'histoire avec nous, de ne pas ennuyer le public, de donner du plaisir*. Les moyens à employer sont des conduites paraverbales : *faire des gestes, regarder le public*; et des éléments prosodiques : *mettre le ton, faire vivre le texte en étant expressif, parler distinctement*. De même, les élèves identifient bien les enjeux de l'exposé : *on fait des exposés pour apprendre des choses à d'autres*. Les élèves se projettent également dans un futur professionnel dans lequel la parole est importante : *ça peut nous servir si on veut devenir avocat, maîtresse, faire des conférences*. Ils ont bien perçu la nécessité d'organiser leur prise de parole : *introduction – milieu – conclusion – salutation*; l'importance de l'attitude : *regarder le public, ne pas lire sa feuille, être expressif, faire quelques gestes*; et celle d'accompagner la compréhension des auditeurs : *importance d'expliquer les mots compliqués, d'utiliser des images, de faire un power point*. Les élèves identifient moins les enjeux de l'interview, il est question de *ne pas avoir peur de prendre la parole en public*. Ils sont plus prolixes en ce qui concerne les tâches à effectuer en amont de la prise de parole : *ne pas faire de questions fermées, prévoir des relances, bien réfléchir à la formulation de la question, faire des écrits de travail*.

Ce second focus porte sur la « visibilité » pour les élèves d'une séquence d'oral. Les genres sont bien identifiés comme contenu d'enseignement explicite. Leur ancrage dans les disciplines scolaires n'a pas fait écran. Les élèves sont capables d'identifier des traits définitoires du genre enseigné et des moyens de le mettre en pratique. En ce qui

concerne les compétences orales, les réponses aux questionnaires mettent l'accent sur des contenus d'enseignement de l'oral différents suivant les séquences : conduites discursives, transactions sociales, oralité, vocabulaire, posture, modèle d'énonciation. Dans la logique de la notion de genre scolaire disciplinaire, ces mêmes genres seraient à être enseignés dans d'autres disciplines scolaires la même année ou dans le cycle afin que les élèves puissent en dégager les généralités et les spécificités. Ces différents possibles – connaissance d'un genre, spécification de ses caractéristiques dans une discipline, différenciation des compétences orales travaillées, identification de tâches à effectuer en amont ou pendant les prises de parole – font bien apparaître le genre scolaire disciplinaire comme un lieu d'intervention didactique susceptible d'être un appui non négligeable pour la programmation de l'enseignement de l'oral.

#### 4.3. Les entretiens avec les enseignants à l'issue de la séquence

À la suite de la mise en œuvre des séquences, des entretiens<sup>12</sup> ont eu lieu avec les enseignants à partir de la trame suivante :

	Variables	Questions
V1	Appropriation de la séquence	Qu'avez-vous pensé de ce travail? Est-ce que vous le faisiez déjà?
V2	Rendre le travail sur l'oral explicite aux élèves	Comment vous vous y êtes pris pour faire percevoir aux élèves qu'il s'agissait d'un travail sur l'oral? Qu'est-ce qu'il faudrait pour cela?
V3	Distinction entre des situations où l'oral est contenu d'enseignement ou outil dans les disciplines	Est-ce que vous avez distingué ce moment d'autres moments où les élèves échangent en classe (si oui comment)?
V4	Obstacles identifiés dans la séquence, dans l'enseignement de l'oral en général	Quels sont les obstacles que vous pensez avoir identifiés?
V5	Envisager l'oral comme un enseignement spécifique	Comment voyez-vous l'organisation du travail dans le sous-domaine de l'oral puisqu'il faut faire maintenant des séances explicites dans l'année scolaire?

Tableau 4. Trame de l'entretien avec les enseignants de l'école primaire.

12. Les entretiens avec les enseignants de primaire ont été réalisés par D. Salès-Hitier.

Les extraits de verbatims suivants donnent un aperçu de la façon dont les enseignants appréhendent l'enseignement de l'oral et son opérationnalisation grâce à un paramétrage souple des activités d'oral. L'appropriation (V1) de la séquence du genre scolaire disciplinaire a paru aux enseignants aisée au départ, car elle a été perçue comme un outil, une aide pour aboutir à leur projet de classe : *Les élèves ont adhéré au projet (la demande d'exposés émane d'eux); très intéressant; la notion de projet a une finalité motivante pour les élèves; Pour les projets, on est partis du constat que les CEI n'écoutaient pas les histoires lues; les débats ont conduit les élèves à structurer leur pensée, leur activité langagière s'est densifiée. Ils l'ont utilisée comme telle et cela leur a permis d'atteindre des objectifs : super intéressant/projet réussi dans la progression en lecture/projet abouti; lire pas pour soi mais pour les autres : c'est ça qui m'allait; j'ai eu l'impression de travailler l'oral car ils [les élèves] ont utilisé des choses différentes de la lecture à haute voix.*

Le degré d'appropriation de la séquence par les enseignants reste une variable qu'il faut questionner, car elle est révélatrice de la façon dont ils ont rendu explicite aux élèves leur enseignement (V2). Tous les enseignants se sont interrogés sur leur statut en tant qu'interactants. L'enseignante qui a mis en œuvre des *débats* indique : *Il est indispensable de réfléchir au rôle de régulateur de l'enseignant.* L'enseignant concerné par *la lecture à d'autres* semble avoir eu une attitude interventionniste : *j'ai trop parlé : je leur ai dit que pour le théâtre, c'était pareil; je suis beaucoup intervenu dans la compréhension des CEI.* L'enseignante concernée par l'*interview* a demandé à ses élèves d'apprendre par cœur les questions à poser. Ces deux postures relèvent peut-être d'une appréhension insuffisante des enjeux de la situation. En revanche, cette enseignante, qui a pour habitude d'écrire au tableau l'emploi du temps de la journée avec des étiquettes, a ajouté une étiquette « Oral », intégrant ainsi explicitement le travail sur l'oral comme un contenu d'enseignement et d'apprentissage dans l'emploi du temps de la classe.

Expliciter aux élèves les enjeux de la situation d'enseignement rend-il pour autant explicites les apprentissages? Les quatre enseignants se prêtant à l'étude soulignent le rôle des ressources d'orientation et de régulation de l'activité en relation avec les différentes phases de la séquence du genre scolaire disciplinaire (dossiers documentaires, documents sonores ou vidéo, fiches d'écoute ou de visionnage de ces documents, cartes de jeu pour préparer la mise en voix, grille d'observation entre pairs, grille d'évaluation critériée). Si l'enseignante concernée par les exposés a bien présenté le travail sur l'oral à ses

élèves (V2) – *j’ai bien spécifié que ce qu’on allait travailler, c’était l’oral; très régulièrement, j’en ai parlé : laissez tomber l’écrit!* –, elle pense également que les outils proposés et notamment les documents vidéo et sonores lui ont permis de rendre cet apprentissage explicite – *tous les moments où on a regardé ces conférences : comme le sujet n’était pas de l’Histoire, ça a isolé l’oral; détachement du fond [pour se préoccuper de la forme]*. La mise en situation a également permis de clarifier les enjeux : *la séance des productions initiales montrait bien, par des petits textes à préparer, que ce n’était pas le sujet qui était important mais la façon dont on en parle*. Elle note, enfin, que les dispositifs prévus dans la séquence lui ont permis d’atteindre cet objectif : *l’alternance des séances d’observation [du langage dans le visionnage des documents vidéo] et de restitutions collectives, des séances de préparation d’exposés*. De même, en collège est notée l’importance des écrits réflexifs comme la formulation de questions, les traces collectives de bilan tout au long de la séquence.

Le paramétrage de la séquence du genre *exposé* semble rendre visible à l’enseignante une autonomisation de l’enseignement de l’oral. Ces résultats encourageants sont corroborés par une distinction des différents moments où l’oral prend place dans sa classe (V3) – *Le « quoi de neuf? » : de l’expression libre mais pas du tout de posture réflexive; aucune évaluation; aucun jugement*. Elle manifeste, de plus, un réel engagement à envisager l’oral comme un enseignement spécifique en prenant en compte les différentes compétences langagières : *le projet TNT est un très bon support sur l’oralisation et le travail d’expression, du ton, de l’articulation mais il n’y a pas la partie argumentation; donc les deux [exposé et projet TNT] sont complémentaires*. Les différentes affichettes réalisées dans les classes comme banque de vocabulaire, de structures syntaxiques, de critères relatifs à un genre, de conseils d’amélioration, etc. manifestent la prise en compte par les enseignants de contenus d’enseignement langagiers spécifiques.

Enfin, ces entretiens montrent que les obstacles pour un enseignement de l’oral relevés par les enseignants concernés (V4 et V5) sont encore bien proches de ceux relevés par la recherche et ne sont pas totalement levés par la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Les participants font état de contraintes structurelles – *ce n’est pas évident car l’oral ça va vite* –, ou de problématiques techniques – *les moyens techniques dans la classe pour réécouter des enregistrements*. Ils ne se sentent pas outillés et considèrent ne jamais avoir été formés à cela – *on n’est pas outillés pour l’oral : je n’ai pas un manuel sur l’oral dans ma bibliothèque – il n’y a pas de précédent : on ne nous a pas appris à enseigner ça!* – *jamais avant on n’a dit on fait une séquence d’oral – ce n’était pas une discipline à part entière dans notre cerveau!* Ils

évoquent enfin leurs difficultés à l'intégrer dans leur programme d'enseignement : *avec la prédominance des maths, savoir écrire, savoir compter, on n'a pas les armes*. Ils insistent sur la nécessité de penser l'enseignement de l'oral sur un temps long : *les séquences sont à envisager plus comme un projet à l'année; ce sont des choses [des outils] à garder à l'année*.

Ce troisième focus tend à indiquer que les enseignants ont pu investir le modèle de la séquence du genre scolaire disciplinaire pour mettre en œuvre un enseignement explicite de l'oral et le rendre visible aux élèves en s'appuyant notamment sur les enjeux propres aux disciplines scolaires, les différentes phases de la séquence, la création de ressources et les écrits de travail réflexifs. Les limites qu'ils évoquent touchent davantage à des questions matérielles comme les usages du numérique ou l'organisation générale des enseignements sous l'angle de la temporalité et des priorités des programmes scolaires mais aussi à leur propre développement professionnel.

#### 4.4. Perspectives

Cette recherche exploratoire sur la notion de genre scolaire disciplinaire articulé à un modèle de séquence didactique avait pour objectif d'explorer la pertinence de cette nouvelle proposition didactique et l'hypothèse qu'elle permettrait d'apporter des solutions aux difficultés inhérentes à l'enseignement de l'oral. Bien que notre corpus soit très limité, l'analyse effectuée montre que les séquences d'enseignement ainsi élaborées offrent de nouveaux espaces à l'oral dans le temps scolaire puisqu'elles s'appuient sur les disciplines. Pour les enseignants, elles concourent à dénaturiser l'oral et à distinguer les situations d'oral travaillé (pour apprendre) et d'oral enseigné (à apprendre). Enfin, pour les élèves, elles concrétisent la place de l'oral dans la classe grâce notamment à la constitution de ressources et aux activités de réflexivité. Ce travail ponctuel avec les enseignants – autour d'une seule séquence – ne leur a cependant pas permis une pleine appropriation de la notion et des différentes phases de la séquence car, comme ceux-ci l'indiquent, cela demanderait davantage de temps et de formation, tous les enseignants considérant l'enseignement de l'oral comme quelque chose qu'ils n'avaient pas véritablement l'habitude de faire. Ces premiers résultats ouvrent ainsi des perspectives en termes de formation et de recherche :

- En formation initiale des enseignants<sup>13</sup>, un nouveau cours portant sur deux débats en littérature, l'un où l'oral est travaillé, l'autre où

---

13. Étudiants de master 1 de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Toulouse.

l'oral est enseigné, a été mis en place afin de dégager les facteurs intervenant dans ces situations d'oral et de repérer les différentes phases d'une séquence d'enseignement explicite de l'oral. En formation continue des enseignants<sup>14</sup>, des animations pédagogiques ont été initiées en particulier sur le genre de l'exposé en histoire et en sciences.

- Des recherches collaboratives seraient encore à mener pour continuer à documenter cette approche sur au moins trois d'objets d'étude :
  - La question de la construction d'une programmation de contenus d'enseignement de l'oral à partir des genres sur les différents cycles de l'école afin de déterminer des indicateurs de progrès;
  - La comparaison de séquences didactiques (conception et mise en œuvre) sur un même genre dans plusieurs disciplines scolaires<sup>15</sup>, pour étudier les différences d'orientation de l'activité, les modifications de posture des interactants et du cadre participatif;
  - Une analyse plus fine des activités de régulation de l'activité langagière et des formes de réflexivité participant à la visibilité de l'oral comme contenu d'enseignement et à la construction de normes internes à la classe.

## Conclusion

À l'issue de cette première étude exploratoire, il est possible de raisonnablement estimer que les genres scolaires disciplinaires sont à même de porter le projet d'une vitalisation de l'enseignement de l'oral reposant sur un paramétrage de séquences d'oral contrôlées. Cette approche de l'enseignement de l'oral souligne, au même titre que la lecture et l'écriture, que l'enseignement de l'oral ne peut se développer « hors-sol ». Il est intrinsèquement dépendant de contenus et de genres posant des finalités (Pourquoi parler? En a-t-on besoin?) répertoriés par les enseignants et identifiés comme tels par les élèves, desquels on ne peut faire abstraction pour conduire des apprentissages explicites. Les genres scolaires disciplinaires comme lieu d'intervention didactique, tout en circonscrivant des variétés d'oral, sont des lieux ouverts par les potentialités qu'ils offrent de mettre en scène des contenus d'enseignement, par leur ancrage dans les disciplines scolaires, par la dynamique que peut insuffler le cadre participatif et les interactions oral/

---

14. Dans la même académie de Toulouse.

15. Une étudiante de notre université a commencé une thèse sur ce sujet.

écrit, par la place à donner à la régulation et à l'orientation de la production langagière orale. Sur le plan praxéologique, les genres scolaires disciplinaires permettent de mettre en regard la préparation du travail de classe anticipant par une attention sélective le traitement de certaines composantes du genre, et sa réalisation effective qui nécessite des régulations permettant d'incorporer les nouveautés introduites, de faire la part entre ce que le genre détermine et ce que l'activité langagière actualise. L'analyse des pratiques et l'appropriation de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire semble confirmer que si l'instrumentation des enseignants demeure indispensable, il reste aussi à faire une place à l'enseignement de l'oral dans l'emploi du temps des apprentissages scolaires, ce que peut permettre, mais en partie seulement, son ancrage dans les activités disciplinaires. L'oral, comme l'indiquent les enseignants dans les entretiens, se trouve effectivement en concurrence avec d'autres activités qui occupent traditionnellement l'emploi du temps de la discipline Français – appelées parfois fondamentaux. À notre sens, une reconfiguration de la matrice disciplinaire du français, maintenant qu'un certain nombre d'obstacles à l'enseignement de l'oral sont franchis ou tout du moins clairement identifiés, ne peut devenir totalement effective que si les enseignants expérimentés acceptent de se dessaisir de certaines pratiques habituelles inscrites dans la tradition scolaire pour donner de la place à l'enseignement de l'oral afin de finaliser son opérationnalisation.

## Références

- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2001). Note de synthèse, Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137, 117-155.
- 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, 77-97.
- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire [communication]. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? *Actes du 9<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF*, Québec 26-28 août 2004. Récupéré de <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/J-P-Bernie.pdf>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26\(2\)blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)blais_et_martineau_final2.pdf)



- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K., avec la coll. de Riverin, P. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, CEF. Récupéré du site <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca>
- Chemla, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en Gs : *Samani, l'Indien solitaire*. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (p. 99-121). Paris : Presses universitaires de France.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (dir.). (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : PUR, coll. Paideia.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec Français*, 157, 58-59.
- Dupont, P. (2010). *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 de l'école primaire. Émergence d'un genre scolaire disciplinaire* (thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse 2). Récupéré de <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00951146/>
- Dupont, P. (2011). *Les contenus disciplinaires. Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires*. Deuxième colloque international de l'Association pour des recherches comparatistes en didactique (ARCD), janvier 2011, Lille. Récupéré de <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551/document>
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Elalouf, M-L, Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives. Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-68). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (coord.). (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- Grandaty, M. (2001). Conclusions et perspectives. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (p. 411-420), Paris : INRP.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. Les genres de la parole. *Langages*, 153, 41-52.

- Lafontaine, L. (2010). *Activités de production et de compréhensions orales*. Montréal : Chenelière.
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière.
- Lafontaine, L. et Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 47-66.
- Le Cunff, C., Turco, G. et Gadet, F. (dir.). (1998). L'oral pour apprendre. Évolution dans le champ de la didactique. *Repères*, 17.
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2004). L'ambivalence mathématique et langagière dans les pratiques d'enseignement sur la numérotation. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Français : discipline plurielle, singulière ou transversale?* Québec. Récupéré de [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Bernie/Ligozat\\_Leutenegger.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bernie/Ligozat_Leutenegger.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015*. Récupéré de [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification. Bulletin Officiel du 26 juillet 2018*. Récupéré de [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=132987](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987)
- Nonnon, É. (1999). Note de synthèse : l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de Pédagogie*, 129, 87-131.
- Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument? *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 19, 61-65.
- Rouchette, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. *Recherches Pédagogiques*, 47. Paris : INRDP.
- Schneuwly, B. (1996/1997). Vers une didactique du français oral? *Enjeux*, 39/40, 3-11.
- Turco, G. (2001). L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action. Dans M. Grandaty et G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (p. 5-20). Paris : INRP.
- Vanderveken, D. (1999). La structure logique des dialogues intelligents. Dans B. Moulin, S. Delisle et B. Chaïb-Draa (dir.), *De la théorie des actes de discours aux systèmes multiagents* (p. 61-100). Limonest : L'Interdisciplinaire.