

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Cadre théorique	6
	2. 1. Historique de l'enseignement de l'oral	6
	2. 2. <i>PER</i>	7
	2. 3. Les modèles d'enseignement	8
	2. 3. 1 L'oral objet d'enseignement	8
	2. 3. 1 L'oral intégré	9
	2. 3. 2 L'approche pragmatique	9
	2. 3. 3 L'enseignement de l'oral par les genres	9
	2. 3. 4 L'oral réflexif	10
3.	Question de recherche	11
4.	Méthodologie	12
5.	Présentation des résultats et analyse	13
	5. 1 Analyse des représentations des collègues	13
	5. 2 État des lieux du matériel disponible	15
	5. 3 Séquence didactique : présentations vidéos d'auteurs	22
	5. 3. 1 Planification générale du projet	23
	5. 3. 2 Descriptif et analyse des séances	27
6.	Conclusion	39
7.	Bibliographie	41
8.	Annexes	43
	Annexe 1	43
	Annexe 2	45
	Annexe 3	46
	Annexe 4	47
	Annexe 5	48
	Annexe 6	49
	Annexe 7	50
	Annexe 8	51
	Annexe 9	52
	Annexe 10	53
	Annexe 11	54

1. Introduction

Au cours de ces deux années de stage, seule face à mon exemplaire du *Plan d'Études romand* (ci-après, *PER*), je me suis régulièrement posé les questions qu'évoque Lizanne Lafontaine en introduction de son ouvrage *Enseigner l'oral au secondaire* : « Enseigner l'oral Est-ce possible? Comment y arriver? [...] Comment l'évaluer? » (2007, p. XIII). Car si le *PER* préconise le développement de la compréhension et de l'expression orales par les L1 33 (Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens) et L1 34 (Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation), reste que ni *Le Livre unique* ni *L'Atelier du Langage* ne constituent des ressources suffisantes pour ce faire. Mon expérience d'enseignante en français langue étrangère (FLE) m'a certes permis d'envisager des activités ponctuelles; puiser dans l'abondant matériel disponible pour cet enseignement me semblait en effet être une façon d'effectuer de la compréhension orale à moindre coût en terme de création de documents tout en « collant » au *PER*. Le site de TV5 monde¹ propose ainsi toutes sortes d'exercices clefs en main s'adressant à des niveaux B2, voire C1, comportant donc suffisamment de difficultés pour pouvoir être utilisés avec des élèves francophones. Expérience faite avec des classes de 11^{ème} Voie pré-gymnasiale (VP), 11^{ème} Voie générale (VG) et 10VG : les compréhensions orales disponibles permettent aux élèves de développer des stratégies d'écoute si l'on suit par exemple les différentes étapes préparatoires proposées par Lafontaine et Dumais (2014), mais les sujets traités en FLE sont trop éloignés de ceux qu'ils travaillent habituellement pour que l'activité fasse véritablement sens pour eux (et les intéresse, dans le cas des classes de VP en particulier).

Si mes différentes tentatives m'ont systématiquement laissée insatisfaite, il me semble pourtant que les enseignants de VG en particulier auraient tout à gagner à prévoir des activités autour de l'oral avec leurs élèves. Sans passer en revue l'ensemble des « 15 bonnes raisons d'enseigner l'oral » proposées par Lafontaine (2007), j'aimerais cependant en relever deux qui me paraissent directement concerner mes classes. La première est que « l'oral est présent partout dans nos vies » (Lafontaine, 2007, p. 2) car de fait, à l'école comme dans la vie professionnelle, on parle et on écoute plus qu'on écrit : pour s'en convaincre, il suffit de penser que l'essentiel des interactions entre un enseignant et ses élèves (explications, questions et réponses) se fait par le biais de l'oral (Plessis-Bélaïr, 2008). J'ajouterai ici une

¹ <http://enseigner.tv5monde.com/fle/quest-ce-que-la-comprehension-orale>

dimension qui tient à mon sens au statut de l'écrit et plus généralement à celui de l'école pour ces élèves au parcours parfois compliqué : force est en effet de constater que l'écrit reste associé à une grande réticence de la part de ces élèves qui peinent souvent à exposer clairement leurs idées, sans oublier les problèmes de syntaxe et d'orthographe que ce type d'exercice présuppose. Or, au fil de mes différentes tentatives d'enseignement de l'oral, je suis arrivée à deux conclusions : d'abord, que des adolescents pour qui l'expression écrite constituait un exercice difficile pouvaient se montrer d'une rare clarté à l'oral. Les priver d'une évaluation en oral revenait ainsi à les cantonner, bien malgré moi, au statut de « mauvais élèves ». La deuxième conclusion concerne la façon dont mes élèves perçoivent les activités réalisées en classe : s'ils ont l'impression de travailler lorsque nous faisons de l'écrit, les activités touchant à l'oral relèveraient plutôt de la récréation pour eux, et c'est sans doute la raison pour laquelle celles-ci les intéressent au point qu'ils me les demandent régulièrement. Ainsi, mener des séquences didactiques en oral à des moments où la gestion de classe est traditionnellement plus difficile avec ces élèves (la double période du vendredi après-midi par exemple) m'a permis de mettre à profit ces périodes sans m'épuiser en discipline, phénomène que relève Lafontaine (2000) également.

La seconde raison qui laisse penser qu'un apprentissage régulier de la compréhension et de l'expression orales serait bénéfique aux élèves de 11VG répond à une « exigence du marché du travail » (Lafontaine, 2007, p. 7) et s'inscrit dans un souci de les préparer à ce qui les attend à la sortie de l'école obligatoire : pour décrocher un stage ou un apprentissage, ces élèves devront passer des entretiens, lors desquels il leur faudra comprendre ce que leurs interlocuteurs leur diront tout en étant évalués de manière implicite sur leur façon de s'exprimer et sur tous les éléments relevant du langage non-verbal (posture, etc).

Mais comment construire un enseignement efficace de l'expression et de la compréhension orales quand on a soi-même appris « sur le tas », par l'observation et l'imitation d'autres étudiants à l'université ou de collègues lors de colloques par exemple?

2. Cadre théorique

Pour comprendre la place dévolue à l'oral dans les classes secondaires du Canton de Vaud aujourd'hui, il importe de s'intéresser dans un premier temps à son histoire; ensuite, aux objets d'apprentissage de l'oral mis en évidence par le *PER* et enfin, aux principaux modèles didactiques proposés par les chercheurs.

2.1. Historique de l'enseignement de l'oral

L'enseignement de l'éloquence a occupé une place prépondérante dans le cursus classique depuis l'Antiquité. Segmenté en différentes parties (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* et *memoria*), il visait initialement à former des orateurs performants capables de persuader efficacement leur auditoire. Au fil des siècles cependant, la rhétorique a progressivement glissé de la communication orale à l'écrit pour se voir finalement balayée des programmes scolaires à la fin du XIX^e siècle au profit de la science (Bompain-Evesque, 2002). Ainsi, l'élocution, terme dont Maurer (2002) note la présence dans tous les textes officiels jusqu'en 1972, reste étroitement orientée vers le modèle écrit : l'exercice d'élocution le plus fréquemment travaillé consistait ainsi à lire un texte et à le répéter pour en mémoriser les éléments syntaxiques ou lexicaux les plus riches (Maurer, 2002). À vrai dire, l'oral n'a entamé un retour progressif dans les classes françaises que dans les années 1970, au primaire d'abord, avec le *Plan de Rénovation de l'enseignement du français* en France. S'appuyant explicitement sur la psychologie génétique, celui qu'on appelle également le *Plan Rouchette* précise en effet que le français étant « essentiellement un moyen de communication », « il s'agit de rendre l'enfant apte à s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit » (8). Dans le sillage de ce *Plan*, plusieurs tentatives visant à développer l'enseignement de l'oral ont vu le jour. L'année 1974 est ainsi marquée par la parution d'un manuel collectif intitulé *Apprendre à s'exprimer, Exercices oraux*, dont les compétences visées concernent cependant plus l'écrit que l'oral (Maurer, 2002). Il faudra attendre l'année 1977 et la publication du n°39 de la revue *Le français aujourd'hui* et du n°17 de *Pratiques* pour constater une volonté de la part des enseignants du secondaire de prendre en charge un enseignement de l'oral ; et 1980 pour voir la parution d'un ouvrage didactique, *Pour enseigner l'oral*, rédigé par Jean Mouchon et François Fillol, dont seules quelques pages proposent des activités à réaliser en classe.

Du côté suisse romand, Perrenoud signale en 1988 que si « Dans le plan d'études romand, dans *Maîtrise du français*, dans le document du GRAP, on fait de la maîtrise de

l'oral un objectif important, presque équivalent (?) à la maîtrise de l'écrit [...], il n'existe pas, dans le cadre de l'école primaire romande, de véritable pédagogie de l'oral », notamment parce qu'il n'y a guère de moyen officiel d'enseignement sur lequel il serait possible de construire un travail régulier et spécifique.

Mais que recouvre exactement le concept « oral »? Si l'on se penche sur les manuels didactiques, on s'aperçoit que les usages qui en sont faits sont divers, en particulier parce que la caractéristique principale de l'oral est d'être multidimensionnel (Maurer, 2002; Dumais et Lafontaine, 2011a et 2014). Le terme recouvre ainsi aussi bien la compréhension que la production, qui peut d'ailleurs revêtir des formes bien différentes dans le contexte scolaire : récitation issue de la rhétorique traditionnelle, lecture oralisée ou expressive, expression de pensées spontanées. Il peut aussi bien être préparé que spontané, enregistré ou non (les enregistrements permettant de neutraliser son caractère volatil), monogéré (dans le cadre d'un exposé par exemple) ou polygéré (le débat). Signalons enfin que pour Dumais et Lafontaine (2014), il englobe également ce qui relève du verbal, du paraverbal (pauses, prosodies) et du non-verbal (gestes, regards), éléments qu'il faut à mon sens inclure car ils sont présents dans le *PER*.

2.2 PER

Depuis 2010 en effet, sur les huit objectifs d'apprentissage concernant le français au secondaire 1, deux sont dévolus à l'oral dans le *PER* : L1 33 (Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens) et L1 34 (Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation). Cette apparition d'objectifs en production orale s'accompagne d'une préconisation, pour le Canton de Vaud, de réserver 25 à 33% de la moyenne annuelle de français à l'évaluation de l'oral (Ticon & Guillemin, à paraître).

Si l'on se penche sur la progression des apprentissages mise en évidence par le *PER*, on s'aperçoit cependant que les éléments présents sont plus flous et moins nombreux que ceux qui concernent l'écrit ; L1 33 ne comprend ainsi que six éléments et L1 34, onze. Par ailleurs, L1 34 est explicitement mis en lien avec L1 32 (Production de l'écrit). Ainsi, quatre éléments de la progression des apprentissages concernent la préparation de la production orale : « Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose » ; « Hiérarchisation des idées, préparation d'un aide-mémoire, choix d'un moyen de communication, adaptation des supports au contenu » ; « Calibrage de la production orale en fonction du temps à disposition et de la visée » ;

« Préparation de supports écrits en appliquant les procédés d'écriture et de composition propres au genre choisi ». Quant aux autres éléments concernant la production orale, on s'aperçoit que quatre d'entre eux sur sept commencent par le terme d' « adaptation » et peuvent revêtir un caractère pour le moins énigmatique pour un enseignant qui souhaiterait se lancer dans une séquence didactique : « Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation » ; « Adaptation des temps des verbes (plutôt au présent et au passé composé) » ; « Adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace) » ; « Adaptation de la production orale (*précisions, reformulations, répétitions, ...*) et de son contenu (*exemples, anecdotes, ...*) ».

Au vu de cette situation, rien d'étonnant à ce que les observations des pratiques enseignantes menées par Ticon et Guillemin (à paraître) montrent que l'oral n'est à ce jour guère enseigné en Suisse romande. Et si tous deux constatent cependant une demande accrue de moyens d'enseignement et d'outils relatifs à ce sujet, la question reste entière : comment l'enseigner? Un détour par les différents modèles d'enseignement proposés en didactique de l'oral permet à mon sens d'envisager des pistes, et c'est la raison pour laquelle ils sont présentés dans les lignes qui suivent.

2. 3. Les modèles d'enseignement

L'une des difficultés qui surgit lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement de l'oral réside dans le constat qu'il est multidimensionnel et qu'il ne faut pas confondre ce qui relève des interactions au sein de la classe et ce qui constitue à proprement parler un enseignement explicite de l'oral.

2. 3. 1 L'oral objet d'enseignement

Lafontaine et Dumais (2014) considèrent que l'oral est « une unité décomposable en éléments qui constituent eux-mêmes d'autres objets d'enseignement ». « L'oral objet d'enseignement » est ainsi une expression utilisée par Lafontaine (2001 et 2007) pour désigner des situations scolaires dans lesquelles les élèves reçoivent un enseignement explicite d'un objet (le volume, le débit ou l'intonation par exemple), qui est défini et décortiqué avant d'être mis en pratique. Pour Lafontaine et Dumais (2014), ce type d'enseignement de l'oral permet aux élèves de développer leurs compétences langagières orales tout en faisant des apprentissages transférables.

2. 3. 2 L'oral intégré

Initialement théorisé par Turco et Plane (1999), ce courant ne s'intéresse pas à l'oral comme objet d'enseignement mais présente l'avantage de n'être guère cantonné à la didactique du français. Il propose de conduire les élèves à développer des stratégies d'écoute et de prise de parole dans les situations quotidiennes de la classe, comme argumenter, justifier, décrire, raconter (Guillemin, 2015).

2. 3. 3 L'approche pragmatique

Développée par Maurer (2001), cette approche, qui relève pour Guillemin (2015) de l'oral intégré, « suggère un enseignement de la communication orale en fonction de l'oralité plutôt que [...] par les genres ou les types de discours (par exemple, enseigner l'exposé ou la discussion) » (Bergeron, Lafontaine & Plessis-Bélair, 2008, p. 11). L'approche pragmatique vise à permettre aux élèves de développer des conduites non conflictuelles dans des situations qui peuvent s'avérer « périlleuses », à l'école ou dans leur quotidien. Autrement dit, une large place est accordée à l'apprentissage des conventions de communication, verbales et non verbales, qu'il s'agisse de politesse, du respect des tours de parole, du niveau de langue à adopter ou même du regard, autant de compétences que les élèves pourront transférer lors de situations de la vie courante.

2. 3. 4 L'enseignement de l'oral par les genres

Dolz et Schneuwly proposent un modèle de l'enseignement de l'oral qui se centre autour de la notion de genre, avec comme objectif « de créer un objet scolaire avec des contours précis », prolongeant différentes traditions scolaires pré-existantes (Dolz & Schneuwly, 2009, p. 22). Ce modèle, que reprendra Lizanne Lafontaine (2007), s'inspire de l'enseignement de l'écrit et se centre autour de la notion de genre. C'est la raison pour laquelle les séquences didactiques proposées par Dolz et Schneuwly – sur lesquelles nous reviendrons dans un chapitre ultérieur – s'insèrent dans cinq rubriques, permettant aux élèves d'avoir un point de référence sur lequel construire la communication : *narrer, relater, transmettre des savoirs, argumenter et réguler des comportements*. Cet oral « suppose un objectif d'enseignement précis comme par exemple planifier sa production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose » (Guillemin, 2015, p. 7) et reste celui que « nous rencontrons le plus souvent dans les classes » vaudoises (Guillemin, 2015), certainement parce que les séquences didactiques *S'exprimer en français* (2001) de Dolz, Noverraz et Schneuwly sont largement diffusées en Suisse romande.

2. 3. 5 L'oral réflexif

L'oral réflexif (Chabane & Bucheton, 2002) permet de stimuler la pensée de l'élève et le conduit à verbaliser ses réflexions de façon à créer une distanciation entre lui et ses apprentissages. Autrement dit, il s'agit là d'un oral métacognitif, qui s'appuie de façon informelle sur une matière donnée (la lecture d'un texte par exemple), « [un] oral des explications, des questions et des réponses ; [un] oral des discussions afférentes à la compréhension de nouveaux concepts » (Plessis-Bélair, 2008, p. 76). Notons que le rôle de l'enseignant dans ce type d'échanges est central : son soutien, ses questions et reformulations, ainsi que la mise en place d'un climat de classe favorable, conditionnent à n'en pas douter la qualité de l'oral réflexif. À terme par ailleurs, par un effet de ricochet, l'oral réflexif semble impacter de façon tout à fait positive le développement de l'écrit pour des élèves en grande difficulté scolaire notamment (Plessis-Bélair, 2008).

3. Question de recherche

Aujourd'hui donc, et ce malgré les travaux de recherche menés au Québec notamment, l'enseignement de l'oral reste une source d'inconfort pour les enseignants (Lafontaine, 2000). Deux études québécoises (Lafontaine & Messier, 2009 ; Dumais, 2010 ; recherches citées par Dumais et Lafontaine, 2011b) signalent par ailleurs que l'enseignement de l'oral se ferait essentiellement par consignes et serait appuyé sur une préparation écrite de la prestation orale ; l'évaluation, dont on sait pourtant qu'elle est fondamentale (Dumais, 2015) pour permettre à l'élève de progresser et au maître de réajuster son enseignement en fonction des besoins spécifiques de sa classe, se caractériserait par son arbitraire et son absence de commentaires (Lafontaine & Messier, 2009 ; Sénéchal & Chartrand, 2011). Gagnon (2015) explique notamment que les enseignants disent éprouver de la difficulté à réagir sur le vif ou à rétroagir sur les productions orales des élèves.

Ce statut de parent pauvre de la didactique du français – et « des manuels », pour reprendre l'expression de Maurer (2002) – est d'autant plus problématique dans les collèges du canton de Vaud qu'il fait partie des deux premières visées prioritaires du *PER* : Maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français; Découvrir les mécanismes de la langue et de la communication.

C'est la raison pour laquelle ce mémoire professionnel vise à se demander comment développer un enseignement de l'oral efficace au 3^{ème} cycle HarmoS. Comme Guillemain (2015), intimement convaincue de l'importance de construire un enseignement de l'oral explicite et métissé pour faciliter l'apprentissage du plus grand nombre d'élèves, j'ai construit une séquence didactique alignée curriculairement sur le *PER*. Pour ce faire, je me suis inspirée du modèle proposé par le manuel *S'exprimer en français* (2001), mais également du modèle théorique de l'oral objet d'enseignement qui m'a permis d'isoler et de travailler les objets d'apprentissage qui posaient le plus problème à mes élèves.

4. Méthodologie

Pour répondre à cette question de recherche, j'ai tout d'abord souhaité interroger les pratiques et les représentations de l'enseignement de l'oral des maîtres de français de l'Établissement secondaire dans lequel j'ai effectué mes deux années de stage professionnel. J'ai donc mené une recherche qualitative en faisant passer un questionnaire – dont on lira une copie vierge en annexe 1 – à dix enseignants de français présents dans le collège depuis trois ans au minimum. Ce questionnaire a été construit en collaboration avec la cheffe de file de l'Établissement concerné. Il traite de la pratique en enseignement de l'oral en français comme en option de compétence orientée métier (OCOM), des sujets ou séquences didactiques enseignés mais également de l'évaluation. Pour chaque élément, j'ai par ailleurs souhaité obtenir une réponse détaillant les motifs régissant les choix didactiques de mes collègues.

Si tout questionnaire a ses limites, les réponses fournies par mes collègues comportent de nombreuses similitudes qu'il me semble important de relever, et c'est l'objet du chapitre suivant.

Dans un deuxième temps, suite à l'analyse du questionnaire, j'ai voulu recenser et présenter – un peu à la manière du travail effectué par Christian Dumais et Raymond Nolin (2012) – les moyens qui se trouvaient déjà à disposition des enseignants interrogés souhaitant intégrer des exercices ponctuels sur l'oral ou se lancer dans une séquence didactique complète. Pour ce faire, j'ai choisi de focaliser mon attention sur les étagères de la salle de travail des maîtres et de ne pas traiter les ressources en ligne, notamment parce que l'article de Dumais et Nolin (2012) en énumère déjà une partie. J'ai par ailleurs demandé à deux collègues de tester dans leurs classes de VG certaines activités ou séquences didactiques proposées par les moyens d'enseignement que je présente, de façon à en mentionner les forces et les faiblesses.

Enfin, j'ai souhaité élaborer une séquence didactique à destination d'une classe de 10 VG niveau 1. Il s'agit de la création de vidéos présentant des auteurs choisis par mes onze élèves, séquence dont on pourra lire la planification générale à la fin de ce mémoire professionnel, ainsi que son analyse, nourrie par la tenue d'un journal de bord des différentes étapes jalonnant la séquence. Pour la créer, j'ai mobilisé différentes idées glanées au fil de mes lectures théoriques, mais aussi des éléments présents dans les manuels de la salle de travail des maîtres du collège dans lequel j'ai effectué mon stage professionnel, ainsi que les commentaires faits par mes collègues.

5. Présentation des résultats et analyse

5.1. Analyse des représentations des collègues

Interrogés sur leurs pratiques d'enseignement de l'oral, dix maîtres de français d'un établissement secondaire du Gros-de-Vaud fournissent des réponses éloquentes : le débat oral a été assez largement proposé aux élèves car il faisait partie du programme commun de l'option compétence orientée métier (OCOM), option prise en charge par les enseignants de français à raison d'une période par semaine en 11VG et imaginée afin d'aider les élèves à développer leurs compétences communicationnelles dans la sphère privée et publique. Le matériel utilisé par l'ensemble des enseignants concernés par la séquence sur le débat oral en OCOM provient cependant essentiellement de *Jeunesse Débat*. J'y reviendrai dans le chapitre consacré à l'analyse des moyens didactiques à disposition des maîtres, mais signalons d'ores et déjà que c'est bel et bien sur la recherche d'arguments et d'exemples ainsi que sur l'aspect formel du débat que l'accent est mis, plutôt que sur des compétences propres à l'oral.

En ce qui concerne l'expression orale en classe de français, huit enseignants sur les dix interrogés déclarent l'« enseigner », mais à la question « comment? », tous restent évasifs sur la méthode qu'ils emploient réellement et préfèrent répondre en listant les sujets traités avec leurs élèves. Reviennent ainsi inmanquablement les traditionnels exposés, la lecture à haute voix, la mise en scène de saynètes dans un cas ou encore l'oralisation de poèmes, ce qui correspond à la progression des apprentissages préconisée par le *PER* : « Activités de restitution et de production liées aux genres suivants : *la lecture expressive (nouvelle, récit, ...), la restitution ou l'interprétation d'un texte appris (conte, poésie, théâtre, chanson, ...), le compte rendu (lecture, visite, film, spectacle, ...)* ».

Une enseignante a cependant proposé à ses élèves deux séquences didactiques qui n'ont été mentionnées par aucun des neuf autres maîtres : il s'agit dans les deux cas d'un enseignement de l'oral par les genres, puisque la première séquence concerne l'élaboration d'un CD fonctionnant comme un guide touristique et la seconde porte sur l'entrevue. Dans le cas des exposés, les enseignants interrogés déclarent majoritairement que le ton, le volume, la diction, le débit et tout ce qui relève du non-verbal (posture) influent sur l'évaluation de l'élève, mais non de manière déterminante, notamment parce que ces éléments n'ont pas fait l'objet de séquences didactiques particulières. À vrai dire, la plupart des maîtres parlent de commentaires ponctuels, effectués par les pairs ou par eux-mêmes, qui relèvent donc d'un enseignement de l'oral intégré.

Avant d'évoquer les pratiques en compréhension de l'oral, j'aimerais m'arrêter

brièvement sur l'oral du Certificat de français, tel qu'il est pratiqué dans l'établissement scolaire où j'ai effectué mon stage professionnel. Signalons que de façon générale, il sanctionne plus le fond que la forme, d'autant que l'exercice demandé aux élèves (de VP et de VG niveau 2 en tout cas) s'avère être celui de l'analyse de texte. À nouveau, des éléments de la progression des apprentissages du PER comme l'« adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation », ou encore l'« adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace) et [la] recherche du contact visuel » (L1 34) ne sont *a priori* pas directement évalués. Signalons cependant que deux enseignants de français en niveau 1 se lancent cette année dans un examen oral de Certificat qui comprendra une compréhension audiovisuelle, bien que celle-ci ne soit que peu enseignée ou testée dans le collège.

Un jeune collègue explique ainsi qu'il voudrait s'essayer à l'enseignement de la compréhension de l'oral, mais n'ose pas pour le moment car il « manque de recul et de compétences dans cette approche », « peine à cerner les objectifs du PER » à ce sujet et à définir la manière de les réaliser. Si l'on retrouve une réponse quasiment identique chez trois autres collègues, deux enseignantes déclarent en revanche lire ponctuellement des textes à leurs élèves ou leur faire visionner des documents audiovisuels en leur demandant de remplir un questionnaire. Elles proposent donc des tâches en compréhension de l'oral, mais ne mènent cependant pas de séquences didactiques permettant à leurs classes de développer des compétences nécessaires à l'écoute.

Une dernière enseignante déclare demander à ses élèves de 10^{ème} année VP de prendre des notes pendant les exposés de leurs camarades notamment. Elle relève cependant qu'il ne s'agit là que d'un travail sur un contenu. Elle s'avoue par ailleurs bien démunie et s'interroge :

« Cet axe a été introduit dans le PER sans aucune formation obligatoire des enseignants, et les pages 40-41 sont bien maigres ! Ma question sous-jacente est : est-ce pour uniformiser les objectifs dans les langues étrangères et en français, et pouvoir tout regrouper dans le volume « langues » du PER, sans distinguer FRA et langues étrangères ? Le PER concerne aussi des cantons bilingues (Berne, Fribourg) où le français serait finalement « langue 2 » dans une partie du canton... »

Si l'on s'intéresse enfin aux raisons invoquées par les enseignants de français interrogés pour expliquer le peu de place accordée à l'oral – qu'il s'agisse de compréhension comme d'expression d'ailleurs –, on s'aperçoit qu'elles sont multiples et qu'elles

correspondent aux différentes explications apparaissant dans de nombreuses études (Lafontaine, 2000; Dumais, 2015; Gagnon, 2015; Ticon & Guillemin, à paraître): tous mentionnent systématiquement l'absence de matériel didactique adéquat (comme on en trouve pour l'allemand ou l'anglais) et signalent de façon générale le manque de pistes, d'idées de séquences à mener avec les classes. Les enseignants regrettent ensuite la pauvreté du *PER* à ce sujet en comparaison de la structuration par exemple et s'avouent démunis face à l'évaluation; trois d'entre eux s'interrogent enfin sur le sens de ce type d'enseignement pour les élèves.

5.2 État des lieux du matériel disponible

Certes, les ouvrages de références que sont le *Livre unique* (ci-après : LU) et l'*Atelier du langage* (ci-après : ADL) ne proposent que peu de tâches permettant de travailler les L1 33 (Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens) et L1 34 (Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation). Guillemin et Ticon notent ainsi dans un article à paraître que le livre du maître de l'ADL propose des tâches facultatives d'oralisation permettant de prolonger des activités relatives à l'écriture et que le LU comporte différentes mises en situation de l'oral sans établir cependant de lien explicite avec le *PER*.

Partant de la remarque récurrente de mes collègues à propos du manque de matériel didactique sur l'enseignement de l'oral, il m'a semblé important de faire un état des lieux de ce qui pouvait leur être immédiatement disponible. Pour ce faire, j'ai consulté ce qui se trouvait sur les rayonnages de la salle de travail des maîtres du collège dans lequel j'ai effectué mon stage professionnel. J'y ai trouvé cinq méthodes, présentées ici dans un ordre chronologique : *Le Corporal* (1999); *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* (2001); *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation* (2007); *Jeunesse Débat* (2012) et enfin, *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main* (2014). Si certains collègues ont mentionné avoir travaillé des séquences présentes dans *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, ainsi que *Jeunesse Débat* (2012), je me suis rendue compte au fil des discussions qui ont suivi la passation du questionnaire que peu connaissaient les deux ouvrages de Lafontaine (2007 et 2014).

Le Corporal. Ouvrage pratique d'expression orale (1999)

Issu d'exercices initialement créés par Gérard Diggelmann pour les élèves de son école de théâtre à Lausanne, cet ouvrage a été rédigé en collaboration avec Muriel Chevalier-Aubort, enseignante de français. Pour les auteurs, proposer une démarche théâtrale à l'école permet aux élèves de développer non seulement du plaisir « [à] s'exprimer, [à] communiquer, [à] libérer ses pensées et [à] en jouer, [à] créer avec les autres » (p. 6), mais leur apprend également à « être » (p. 7). Pour ce faire, l'ouvrage *Le Corporal* comporte sept chapitres (« Formation du groupe », « Concentration, relaxation », « Stimulation de l'imaginaire », « Dynamisation », « Voix », « Corps », « Jeu »), précédés de conseils destinés à l'enseignant sur la démarche tripartite à adopter pour garantir la réussite de la séquence : l'échauffement, l'entraînement au jeu et l'interprétation.

Si l'ouvrage comporte un chapitre sur la voix, l'intérêt majeur de cette méthode réside à mon sens plutôt dans la place accordée au corps et au regard. De nombreux exercices, notamment dans le chapitre intitulé « Corps », proposent ainsi au groupe d'élèves de déambuler dans la classe pour prendre conscience de leur démarche ou de leur environnement. Ils s'intègrent donc dans un enseignement de l'oral pragmatique tout en répondant directement à l'élément « Adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace) » de la progression des apprentissages du L1 34; d'autres exercices concernent la « recherche du contact visuel » (L1 34), mais l'on regrette la formulation des consignes parfois énigmatique pour des néophytes en théâtre et – aussi étonnant que cela puisse paraître – l'absence de corrigé : citons par exemple l'exercice A.2.4 (p. 22), qui préconise de « Former des groupes de trois, quatre ou plus [...] [et de chercher] à établir la confiance du regard, la complicité jusqu'à la formation d'un grand groupe. »

S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit (2001)

Cette méthode, réalisée en 2001 par Joaquim Dolz, Michèle Noverraz et Bernard Schneuwly, propose des séquences sur les productions écrite et orale constituées de deux parties : la première est destinée à présenter la démarche et les séquences d'enseignement aux maîtres, et la seconde est constituée d'un dossier de documents directement photocopiables. Chaque séquence didactique suit le même schéma : elle débute par une mise en situation, suivie d'une production initiale; une production finale vient clore le déroulement, composé de modules définis en fonction des besoins des élèves, évalués par la production initiale. Du point de vue du contenu, notons enfin que les séquences dévolues à l'enseignement de l'oral

sont au nombre de quatre : « le reportage radiophonique », « le débat public », « l'exposé oral » et « l'interview radiophonique ». Les activités sont donc centrées autour de la notion de genres, ce qui présente l'avantage de correspondre à l'organisation du *PER*.

Force est de constater que les activités proposées sont nombreuses et variées, ce qui permet à chaque élève d'accéder aux notions et outils par plusieurs voies et, de ce fait, d'augmenter ses chances de succès. « Trop nombreuses », regrettent les collègues qui ont déjà utilisé ces séquences dans leur enseignement, notant en effet que cette abondance de choix rend difficile non seulement l'appréhension globale de la séquence pour l'enseignant, mais surtout la planification des séances qui se multiplient faute d'effectuer une sélection parmi tout ce que la méthode propose. Cette évaluation négative explique sans doute le constat de Guillemain et Ticon dans un article à paraître : moins de 30% des maîtres déclarent, dans une étude réalisée en 2009 par l'IRDP, avoir recouru à une séquence d'expression orale issue de *S'exprimer en français*.

Les auteurs de *S'exprimer en français* sont pourtant clairs à ce propos : « La démarche ne prend tout son sens que si ce sont les difficultés rencontrées par les élèves dans la tâche demandée qui déterminent les activités menées en classe et non le matériel à disposition. À ce titre, il faut souligner, une fois encore, le rôle primordial de l'analyse par le maître des productions initiales. [...] » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001, p. 21), analyse pour laquelle chaque séquence propose d'ailleurs un exemple. Ajoutons enfin que les séquences didactiques *S'exprimer en français* proposent des grilles d'évaluation pour les productions finales, point non négligeable si l'on se rappelle que l'évaluation constituait un problème majeur aux yeux des collègues interrogés.

Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation (2007)

Cet ouvrage de Lizanne Lafontaine se compose d'une partie que l'on pourrait qualifier de théorique, proposant « quinze bonnes raisons d'enseigner l'oral » (chapitre 1) évoquées en introduction de ce mémoire. Suivent des explications sur la manière d'enseigner et d'évaluer l'oral (chapitre 2), des séquences d'enseignement en production orale (chapitre 3), un projet d'écoute et une séquence d'enseignement en compréhension orale (chapitre 4), ainsi qu'une section transversale « Travailler l'oral dans toutes les disciplines, c'est possible! ». L'introduction de chacun des chapitres permet au lecteur de s'immerger dans le sujet qu'il compte travailler, en présentant les objectifs de la séquence tant du point de vue de

l'enseignant que celui de l'élève. Les objectifs et la durée de chaque cours sont ensuite précisés, ainsi qu'un détail des activités menées; des prolongements possibles sont finalement évoqués.

J'ai demandé à une collègue de tester la séquence didactique sur l'écoute de chansons à messages sociaux proposée dans le chapitre 4 de cet ouvrage, à partir de *Ma liberté de penser* de Florent Pagny. Celle-ci m'a fait deux comptes-rendus sur le vif : le premier sur la préparation de la séquence qu'elle a effectuée en amont et le second sur le premier cours. Dans le premier compte-rendu, elle note ainsi avoir apprécié que l'ouvrage mentionne des sources sur lesquelles travailler et qu'elle a trouvé les points proposés pour développer l'horizon d'attente et les stratégies d'écoute intéressants. Elle regrette cependant que la séquence se termine sur la rédaction d'une chanson – ce qui lui semble mettre à nouveau l'accent sur l'écrit. Si l'enseignante était très enthousiaste à l'idée de tester quelque chose de nouveau, elle constate qu'à la première écoute, les élèves ont eu de la peine à rester concentrés lors du passage instrumental de la chanson, phénomène que l'enseignante impute à la qualité du matériel audio qu'elle a pu utiliser. Elle note en revanche que les élèves se sont montrés plus concentrés lors de la seconde écoute, avec la vidéo cette fois-ci, sans doute parce qu'ils n'ont guère l'habitude de travailler avec ce média en classe ; et qu'à la troisième (avec les paroles), ils ont demandé s'ils pouvaient chanter. Voici comment l'enseignante évalue globalement ce premier cours de compréhension orale :

« Les élèves ont d'abord eu de l'enthousiasme à parler de chansons, surtout que je les ai questionnés sur leur propre goût. À force d'écouter cette chanson, ils ont fini par l'apprécier. Et à la fin ils étaient enthousiastes à l'idée de proposer eux-mêmes des chansons. »

Au final, l'enseignante explique au sortir du premier cours qu'elle a eu l'impression que cela avait « moyennement marché » d'un point de vue didactique. Si cette séquence a remporté l'adhésion du groupe-classe, il est en effet difficile d'évaluer ce que les élèves ont réellement appris.

Jeunesse Débat (2012)

Généralement bien connu par les enseignants suisses, *Jeunesse Débat* est un projet éducatif permettant aux jeunes de s'initier au genre du débat et de participer à un Championnat. Une abondante documentation, « dont le potentiel a été expérimenté en Suisse

depuis plusieurs années »² est directement téléchargeable sur le site internet du projet, qui est pour Dumais et Nolin (2012) « une excellente ressource pour tout enseignant qui souhaite enseigner et mettre en pratique le genre débat dans sa classe ».

La notion de répétition me paraît être une dimension clef du modèle didactique de *Jeunesse Débat* : les différentes tâches proposées dans la séquence didactique tendent en effet à s'organiser en terme d'exposition de l'élève à de multiples débats, de sorte à développer des savoir-faire en argumentation qu'il mobilisera par imitation lors des différentes répétitions et qu'il affinera grâce aux évaluations du maître et des pairs.

J'ai écrit plus haut que ce matériel pédagogique se focalisait plus sur la recherche d'arguments et d'exemples ainsi que sur l'aspect formel du débat que sur des compétences propres à l'oral. Précisons cependant que le cahier de l'élève évoque la *pronuntiatio* rhétorique, mais ce n'est que pour signaler que « celui qui s'est bien préparé, qui a bien structuré son discours et qui a réfléchi aux éventuelles objections que ses paroles pourraient susciter n'a toutefois aucune raison d'avoir peur de s'exprimer en public. » (p. 29) Et les rédacteurs de conseiller à l'élève de se détendre avant le débat et d'essayer d'arriver reposé et réveillé (p. 32), avant de proposer trois exercices permettant de se préparer à l'exercice du discours.

Si l'on se penche sur ces tâches, on s'aperçoit que la première vise à repérer les formulations creuses, de sorte que l'élève puisse, à terme, éviter d'y recourir. La seconde quant à elle se centre sur l'évaluation de la qualité argumentative d'un texte ; cet exercice ne porte donc pas sur des compétences propres à l'oral. La troisième tâche enfin consiste à retranscrire un débat auquel aurait participé l'élève pour « faire apparaître aussi les erreurs, les lapsus ou encore toutes les interjections involontaires comme « euh ». Quant à la voix, au débit, à l'articulation ou encore à la gestuelle, ils ne sont mentionnés qu'au détour d'une phrase, sans faire l'objet de tâches particulières :

« L'élocution et la voix sont également des critères de la capacité d'expression. Comme pour le choix des mots, il convient de privilégier la clarté tout en optant pour une élocution qui tienne compte de la situation, du thème du débat ainsi que de tes auditeurs, et qui te corresponde. [...] Par ailleurs, tu t'apercevras très vite que tu seras d'autant plus persuasif si tu accompagnes ton message verbal par des gestes et si tu portes une attention particulière à la gestuelle. » (p. 37)

² <http://www.jugenddebattiert.ch/fr/enseignants/avantage>

Or, on sait bien qu'une formulation claire à l'écrit – à l'exemple de celles que proposent par ailleurs les rédacteurs – peut être incompréhensible si le volume et/ou l'articulation du locuteur sont inadéquats.

On l'aura compris, *Jeunesse Débat* ne se veut pas un outil général de l'apprentissage de l'oral, et c'est sans doute la raison pour laquelle il n'aborde les aspects pragmatiques que de manière superficielle. Pour pallier ce « manque » cependant, il me semble que l'ouvrage suivant permet aux enseignants qui souhaiteraient s'atteler à *Jeunesse débat* de construire avec leurs élèves des compétences préalables avant de se lancer dans une production orale spécifique.

Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main (2014)

Outre un chapitre théorique sur l'oral, cet ouvrage de Lizanne Lafontaine et Christian Dumais propose, comme son titre l'indique, 18 ateliers permettant à tout enseignant, qu'il soit novice ou non, de se familiariser avec l'enseignement de l'oral. Chaque atelier est minutieusement détaillé dans des tableaux beaucoup plus lisibles que ceux que Lafontaine proposait dans *Enseigner au secondaire. Séquence didactique intégrées et outils d'évaluation* (2007). Ils sont en effet composés de trois colonnes (« les étapes » ; « le contenu et le déroulement » et « le matériel didactique ») et de six lignes nommées en fonction des grandes étapes de la séance (« l'élément déclencheur » ; « l'état des connaissances » ; « l'enseignement » ; « la mise en pratique » ; « le retour en grand groupe » et « l'activité métacognitive »). Une solide introduction balise le travail de l'enseignant et son cours, qui correspond d'ailleurs aux éléments préconisés par le *PER*. Cependant, on peut reprocher à ces séquences didactiques – qui s'intègrent dans une conception de l'oral comme objet d'apprentissage – de décontextualiser les savoir-faire qui y sont enseignés.

J'ai demandé à l'une de mes collègues de tester avec une classe de 11VG niveau 2 les trois ateliers du chapitre 2 « La compétence linguistique : le volet voix » portant sur les faits prosodiques ; le numéro 3 sur le débit, le 4 sur le volume et le 5 sur l'intonation. Si l'enseignante salue la simplicité d'utilisation de ces séquences didactiques et note l'intérêt des élèves pour ce type d'enseignement « nouveau » à leurs yeux, elle m'a cependant fait part de deux remarques auxquelles je n'avais à vrai dire pas pensé : pour sensibiliser les élèves à ce que sont le débit et le volume, la méthode est accompagnée d'un cédérom permettant au maître de diffuser des extraits prononcés de trois façons différentes (rythme lent, normal ou rapide ; volume fort, normal ou faible). Or, les extraits sont pris en charge par des locuteurs

présentant un fort accent québécois, auquel les élèves romands ne sont guère habitués. Effet de surprise et rires inévitables lors de la première écoute : l'accent a fonctionné comme un distracteur qui a empêché les élèves de se concentrer sur le sujet, élément qui aurait aisément pu être neutralisé si le texte (dont une version écrite se trouve par ailleurs dans la méthode) avait été lu par l'enseignante. Par ailleurs, elle note qu'il faut veiller à minutieusement régler le volume de l'appareil audio : lors de la première écoute en effet, le curseur du volume avait été placé à son maximum, dans le souci que les élèves assis au fond de la classe puissent entendre également. Ce pré réglage audio a compromis l'exercice, puisque les élèves ont jugé le volume de toutes les étapes trop fort.

5.3 Séquence didactique : présentations vidéos d'auteurs

En consultant l'ouvrage de Lizanne Lafontaine (2007) et de Lafontaine et Dumais (2014) disponibles en salle de travail du collège dans lequel j'ai effectué mon stage professionnel, j'ai pu trouver plusieurs ateliers permettant de développer des aspects propres à l'enseignement de l'oral objet d'apprentissage comme le volume de la voix, le débit ou encore l'intonation, que j'ai souhaité intégrer dans une séquence didactique. L'idée a cependant tardé à venir, notamment parce que j'avais encore à l'esprit les difficultés rencontrées lors d'un projet similaire mené avec une collègue durant l'année scolaire 2014-2015 : trouver le matériel adéquat pour filmer les élèves s'était en effet avéré plus compliqué que ce que j'avais initialement imaginé, et obtenir de la part de certains parents l'autorisation de filmer leurs enfants également. C'est à vrai dire en préparant une séquence pour une classe de 11VP sur *La Grande Peur dans la montagne* de Ramuz que j'ai finalement été inspirée par un projet réalisé par un étudiant de l'ECAL, Yatoni Roy Cantu³. Cette vidéo très courte (3 :44 si l'on ne compte pas les accréditations), intitulée « Ramuz et moi » allie sobriété et comique pour raconter comment cet étudiant français s'est trouvé contraint d'imaginer une présentation vidéo d'un auteur suisse. Loin de n'être qu'une simple biographie d'auteur, elle se rapproche bien plus du phénomène youtube « draw my life », parfaitement connu des élèves. Outre son petit format, cette vidéo propose ainsi une mise en scène dynamique que l'on peut aisément obtenir à l'aide de téléphones portables par exemple, ce qui résout les éventuels problèmes de matériel : les images, dessins et documents défilent ainsi devant la caméra pour étayer les propos de la voix-off. Enfin, cette vidéo présente à mon sens l'immense avantage de ne montrer que les mains de son auteur, ce qui élimine de fait les questions de droit à l'image inhérentes à ce type de projets, tout en me permettant d'envisager une socialisation sans devoir réitérer l'expérience de l'année passée.

J'ai ainsi décidé de mettre les ateliers clés en main proposés par Lafontaine et Dumais (2014) sur le volume, l'intonation et le débit, au service d'un projet pédagogique consistant à présenter des auteurs dans de courtes vidéos construites sur le modèle de celle de Yatoni Roy Cantu. Cette séquence didactique, qui reprend la structure proposée par Joaquim Dolz, Michèle Noverraz et Bernard Schneuwly (2001), a été menée avec une classe de 10 VG niveau 1 composée de 11 élèves, dans laquelle j'enseigne depuis deux ans désormais. Les pages qui suivent présentent une planification générale du projet, ainsi qu'un descriptif détaillé de chaque séance. Les documents mentionnés se trouvent en annexe.

³ https://www.youtube.com/watch?v=xHiRqJ-s_CI

5. 3. 1 Planification générale du projet

Le tableau qui apparaît dès la page suivante présente la planification générale du projet de réalisations audiovisuelles de présentation d’auteurs mené avec ma classe de 10VG niveau 1. Il est organisé comme suit : le descriptif de chaque séance occupe deux cases. Si la seconde – celle du bas – en énumère les micro-objectifs, la première – celle du haut – établit un lien avec un ou des contenus du *Plan d’études romand* :

L1 33 — Comprendre et analyser des textes oraux de genres différents et en dégager les multiples sens...

L1 34 — Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d’énonciation...

L1 38 — Exploiter l’écriture et les instruments de la communication pour collecter l’information, pour échanger et pour produire les documents...

FG 31 — Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d’informations...

Capacités transversales : Communication, Pensée créatrice

Séance 1 (L1 34; FG 31) <i>Production initiale</i>	Séance 2 (L1 33; L1 34; FG 31) <i>Mise en route de la séquence</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser par deux une vidéo intitulée « Claudel et nous ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser, avec les élèves, leurs productions initiales, afin de définir les points faibles et les points forts de chaque vidéo. • Visionner les vidéos de Cantu sur Ramuz et de Lequellec sur Cendrars. • Comparer les différents éléments de deux images (cadrage, couleurs, lumière, rythme, plans, champ/hors champ et mise en scène). • Analyser les différents éléments entrant dans la composition de ce message médiatique (<i>texte, hypertexte, image fixe, image en mouvement, animation interactive, son, ...</i>) • Identifier les visées explicites et implicites de l'émetteur. • Identifier les caractéristiques des genres oraux et de leurs canaux de diffusion. • Caractériser le ton, le volume, la diction, le rythme et son adéquation à la situation d'énonciation.

Séance 3 (FG 31) MITIC	Séance 4 (L1 33; L1 34) Atelier sur le <i>volume</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser internet comme source d'information. • Évaluer de façon critique l'information obtenue. • Sélectionner les informations qui seront mobilisées dans la vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et comparer trois extraits sonores illustrant respectivement un volume faible, le phénomène des phrases qui meurent et un volume descendant. • Définir ce qu'est le volume et quelles sont les conséquences d'un volume (in)adéquat. • S'enregistrer pour rendre conscience de son propre volume. • Faire varier les intensités de son volume. • Observer son auditoire pour évaluer l'adéquation du volume de sa voix.

Séance 5 (L1 33; L1 34) Atelier sur l'<i>intonation</i>	Séance 6 (L1 33; L1 34) Atelier sur le <i>débit</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et comparer un extrait sonore prononcé avec une intonation monotone et un second avec une intonation variée. • Définir ce qu'est l'intonation et les conséquences d'une intonation (in)adéquate. • Lire un texte avec une intonation appropriée. • Écouter une lecture expressive pour discuter de l'intonation des personnages. • S'enregistrer pour prendre conscience des forces et des faiblesses de son intonation spontanée ou préparée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et comparer un extrait sonore prononcé avec trois débits différents (rapide, moyen et lent). • Définir ce qu'est le débit et les conséquences d'un débit (in)adéquat sur l'articulation et la compréhension. • Varier son débit en fonction d'une consigne imposée (lent, moyen ou rapide).

Séance 7 (L1 34; FG 31) <i>Planification de la production finale</i>	Séance 8 (L1 34; FG 31) <i>Production finale</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Planifier la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle présuppose. • Hiérarchiser les idées. • Calibrer la production orale en fonction du temps à disposition et de la visée. • Préparer les supports écrits en appliquant les procédés d'écriture et de composition propres au genre choisi. • Effectuer le plan de la vidéo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire une réalisation médiatique selon le travail projeté en utilisant la grammaire de l'image et les principales règles d'ergonomie et de lisibilité. • Adapter le ton, le volume, la diction, le rythme, à la situation d'énonciation. • Adapter la gestuelle des mains.

5. 3. 2 Descriptif et analyse des séances

Les pages qui suivent proposent un descriptif détaillé des séances effectuées dans cette séquence d'apprentissage. Comme dans *S'exprimer en français*, une production initiale m'a permis de définir les éléments sur lesquels il faudrait travailler, et je me suis inspirée des tableaux et activités proposées par *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main* (2014) pour préparer les différents « modules ». Chaque tableau est suivi d'un commentaire revenant sur la réussite de la séance, de façon à définir les points qui mériteraient amélioration.

Descriptif de la séance 1 : production initiale « Claudel et nous ».

Production initiale			
Objectifs de la séance : Produire une vidéo de 2 à 3 minutes maximum intitulée « Claudel et nous Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
L1 34 — Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation.	1. Mise en situation : rappel des connaissances antérieures et présentation du projet	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante demande « Qui est Claudel? » et laisse les élèves réfléchir. • Elle leur explique ensuite qu'ils vont mener une séquence didactique de production orale. • Elle note les consignes au tableau noir : Les élèves ont une période pour réaliser à deux une vidéo « Claudel et nous » qu'ils filmeront à l'aide de leur téléphone portable. Les voix des deux élèves doivent être audibles sur la vidéo; on ne doit pas voir leur visage. Seuls les mains et les pieds peuvent être filmés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau noir.
	2. Production initiale		<ul style="list-style-type: none"> • Téléphone portable. • Une feuille pour que les élèves puissent noter les idées avant de réaliser la vidéo.

Commentaires sur la séance 1 – Production initiale

Notons tout d'abord que la classe avait lu, en début d'année scolaire, *La Petite Fille de Monsieur Linh* de Philippe Claudel et l'avait beaucoup apprécié : c'est la raison pour laquelle j'ai retenu cet auteur comme sujet de production initiale, persuadée que les élèves se souviendraient de lui.

La séance s'est globalement bien déroulée, même si les élèves ont tardé à se mettre au travail parce qu'ils peinaient à imaginer le contenu de leur vidéo. Au final, chaque groupe avait une production à me rendre. Dans la mesure où les élèves avaient utilisé leur propre téléphone portable cependant, le transfert des vidéos s'est avéré impossible au collège, ce dernier ne disposant pas de connexion Wifi. Le problème s'est résolu facilement, chaque groupe m'ayant envoyé sa production le soir-même; mais si je devais mener à nouveau la séquence didactique, je veillerais à prévoir des câbles permettant le transfert entre les téléphones portables des élèves et mon ordinateur privé. afin d'éviter le problème rencontré en fin de séance.

Au terme de ce premier cours, les élèves m'ont cependant expliqué avoir apprécié la nouveauté de l'exercice et la liberté que je leur proposais dans la réalisation. Ils ont beaucoup ri – j'ai d'ailleurs dû les rappeler à l'ordre à plusieurs reprises pendant le cours – et se sont sentis parfaitement décontractés pendant la production initiale, notamment parce que ni leur visage ni leur corps n'apparaissaient sur la vidéo.

Descriptif de la séance 2 : Mise en route de la séquence didactique

Mise en route de la séquence didactique			
Objectifs de la séance : Analyser les productions initiales et définir les points forts et les points faibles d'une vidéo.			
Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
<u>L1 33 :</u> Identification des spécificités langagières de l'oral et des éléments propres à la situation d'énonciation. Identification des	1. Retour sur la production initiale : Évaluation diagnostic.	<ul style="list-style-type: none">• L'enseignante distribue le document « Grille de lecture » et le parcourt avec la classe.• Elle passe les productions initiales réalisées par les élèves.	<ul style="list-style-type: none">• Document « Grille de lecture » (annexe 2).• Un ordinateur.• Un beamer.

<p>caractéristiques des genres oraux et de leurs canaux de diffusion.</p> <p><u>L1 34 :</u> Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose.</p> <p>Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation et de la gestuelle.</p> <p><u>FG 31 :</u> Étude de productions médiatiques à l'aide d'outils d'analyse du message et du support.</p> <p>Analyse d'éléments inhérents à la composition d'une image fixe ou en mouvement et du rapport entre l'image et le son.</p> <p>Analyse des intentions d'un message en tenant compte du contexte de communication</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Commentaires communs et remplissage du document. • Elle enclenche ensuite la vidéo de Cantu sur Ramuz : la classe complète le document collectivement. • Même principe avec la vidéo de Lequellec sur Cendrars. • L'enseignante demande quelles sont les caractéristiques du genre travaillé. • Pour terminer la séance, l'enseignante demande ce qui fait une bonne vidéo de présentation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des haut-parleurs. • Tableau noir.
--	--	---	---

Commentaires sur la séance 2 – Mise en route de la séquence didactique

Après un début difficile dû au beamer refusant de s'allumer alors qu'il fonctionnait parfaitement deux jours plus tôt – les élèves m'ont dit que l'appareil était tombé la veille –, cette séance a très bien marché. Les élèves se sont montrés respectueux du travail effectué par leurs camarades, tout en acceptant avec un humour évident les failles de leur propre vidéo. À cette occasion, j'ai pu constater qu'ils avaient des connaissances que je n'aurais pas soupçonnées. En grammaire de l'image ainsi, ils m'ont signalé de nombreux éléments présents dans le FG31 : « Analyse d'éléments inhérents à la composition d'une image fixe ou en mouvement (*cadrage, couleur, lumière, profondeur de champ, rythme, mouvement,*

champ/hors champ, plans, mise en scène,...) et du rapport entre l'image et le son ». Deux élèves m'ont par ailleurs dit savoir utiliser deux programmes de montage, Magix Video deluxe et Vegas Pro 13. J'ai reçu cette information avec soulagement, puisque mes propres connaissances sur le sujet sont extrêmement limitées : les élèves en question se sont d'ailleurs spontanément portés volontaires pour enseigner au groupe comment monter correctement des vidéos.

Descriptif de la séance 3 : MITIC

MITIC			
Objectifs de la séance : Rechercher des informations sur l'auteur choisi			
Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
FG 31 : Utilisation d'Internet comme source d'information et moyen de communication. Évaluation critique de l'information obtenue.	1. Mise en route de l'activité de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante demande aux élèves de se connecter sur leur session. • Elle leur demande ensuite d'ouvrir Google et de chercher des informations sur l'auteur de leur choix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des ordinateurs.
	2. Activité de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves prennent des notes sur un document Word, en indiquant systématiquement leur source. • 5 minutes avant la fin de la période, l'enseignante rappelle aux élèves d'enregistrer ou d'imprimer leur document de notes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Des ordinateurs. • Une imprimante. • Une clef USB. • Éventuellement des feuilles de brouillon.

Commentaires sur la séance 3 – MITIC

Comme à chaque fois que nous nous rendons en salle d'informatique, la mise en route s'est avérée quelque peu difficile : outre le temps perdu en trajet jusqu'à la salle et les aléas concernant le matériel (ordinateurs qui ne fonctionnent pas, sessions d'élèves impossibles à

ouvrir, imprimante hors service), je me suis en effet rendu compte qu'en dépit des cours d'informatique qu'ils suivent, et contrairement à ce qu'ils pensent, certains élèves ne savent absolument pas rechercher des informations sur Internet ni effectuer des opérations en bureautique telles que copier-coller ou encore enregistrer un document. Les élèves ont par ailleurs mis du temps à choisir l'auteur sur lequel ils souhaitaient travailler; pour gagner du temps en salle d'informatique, j'aurais sans doute dû leur demander d'effectuer ce choix en devoirs. Enfin, j'avais demandé à la classe d'apporter des clefs USB; aucun élève ne l'ayant fait, et l'imprimante refusant de fonctionner, nous avons dû nous tourner vers l'envoi par e-mail des documents de prise de notes. Je me suis aperçue à cette occasion que la moitié de la classe n'avait pas d'adresse e-mail ou, pire encore, ne savait pas se connecter à son propre compte. Pour éviter ce type de surprises chronophages, sans doute aurait-il mieux valu préparer cette séance en amont : prévoir des clefs USB en nombre suffisant, comme me l'a conseillé une enseignante d'anglais *a posteriori*. Il aurait également fallu planifier un enseignement précédant cette séance en salle d'informatique, afin de rappeler d'abord aux élèves comment effectuer des opérations basiques en traitement de texte et leur montrer ensuite d'autres ressources que Wikipédia, qui reste l'unique site sur lequel les élèves ont cherché les informations dont ils avaient besoin.

Descriptif de la séance 4 : le volume

Le volume			
Objectifs de la séance : Définir ce qu'est le volume et identifier les conséquences d'un volume inadéquat.			
Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
L1 34 : Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	1. Entrée en matière	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante distribue un tableau d'écoute aux élèves. • Elle lit ensuite trois extraits illustrant respectivement un volume faible, le phénomène des phrases qui meurent et un volume descendant. • Mise en commun des observations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau d'écoute, d'après l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014), annexe 3. • Extraits à lire tirés de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014), annexe 4.
	2. Institutionnalisation des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Définition collective de ce qu'est <i>le volume</i> et discussion autour des conséquences d'un volume (in)adéquat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau noir et cahier des élèves.
	3. Mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante distribue ensuite le second document d'écoute et demande à un élève de venir tirer un billet au sort. • L'élève lit silencieusement les consignes puis lit le texte à haute voix. • La classe note ses observations. • Même procédé avec 3 autres élèves puis mise en commun. • Par groupes de deux, les élèves réitèrent l'exercice en s'enregistrant pour prendre conscience de leur propre volume. Ils portent leur attention sur les parties de leur corps mises à contribution pour produire un volume fort, faible ou moyen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Second tableau d'écoute tiré de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014), annexe 5. • Exercice d'écoute tiré de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014), annexe 6. • Appareil permettant de s'enregistrer.

Commentaires sur la séance 4 – Atelier sur le volume

Cette séance a bien marché, d'autant que j'avais pris en considération les commentaires de la collègue qui avait testé le déroulement proposé par Lafontaine, ce qui m'a permis d'en remanier l'architecture. La collègue m'avait en effet prévenue que l'accent québécois avait fonctionné comme un distracteur dans sa classe; j'ai donc lu les extraits plutôt que de recourir au cédérom accompagnant le manuel. Par ailleurs, l'enseignante avait regretté que le déroulement de Lafontaine soit si long, ajoutant que ses élèves avaient rapidement compris ce que l'on attendait d'eux. Elle m'avait confié que respecter les six étapes des ateliers formatifs ne lui semblait pas utile en terme d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, multiplier les exercices avait provoqué un effet de lassitude auprès de sa classe, et c'est la raison pour laquelle j'ai choisi de réduire la séance. Signalons cependant que les élèves ont beaucoup apprécié l'aspect ludique de l'activité de lecture avec consignes.

Descriptif de la séance 5 : L'intonation

L'intonation			
Objectifs de la séance : Définir ce qu'est l'intonation et identifier les conséquences d'une intonation inadéquate.			
Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
L1 34 : Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	1. Entrée en matière	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante raconte une anecdote de son enfance. Elle utilise une voix monotone pour la première partie et un discours chanté en seconde partie. • Elle raconte ensuite une autre anecdote en variant l'intonation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deux anecdotes à créer.
	2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante fait deux colonnes au tableau : les points forts et les points à améliorer. • L'enseignante demande aux élèves de donner leurs réactions face aux intonations utilisées : elle complète les colonnes au fur et à mesure. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau noir.
	3. Institutionnalisation des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> • Définition collective de ce qu'est <i>l'intonation</i> et discussion autour des conséquences d'une intonation (in)adéquate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau noir et cahier des élèves.

	4. Mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante place deux chaises dos à la classe. • Un volontaire tire au hasard un sujet de conversation. • Deux volontaires simulent une courte conversation téléphonique en utilisant le mieux possible l'intonation qu'ils souhaitent exprimer. • La classe note les forces et les faiblesses de l'intonation des volontaires; l'enseignante les enregistre. • Même procédé jusqu'à ce que tous les élèves aient effectué l'exercice. Pour varier, l'enseignant prévoit des injonctions d'intonation également. • Même procédé avec 3 autres élèves puis mise en commun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujets de conversations téléphoniques découpés et mis dans une boîte, annexe 7. • Appareil permettant de s'enregistrer
	5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante fait écouter les conversations enregistrées afin que les volontaires s'entendent. Ensuite, elle fait un retour sur les forces et les faiblesses de chacun et la classe donne des conseils pour que les volontaires puissent s'améliorer. 	

Commentaire sur la séance 5 – Atelier sur l'intonation

À vrai dire, la collègue qui avait accepté de tester cet atelier m'a dit s'être retrouvée démunie lorsqu'il lui a fallu inventer une anecdote à raconter aux élèves – avant d'en chanter une partie. Elle a donc choisi de lire un texte aux élèves plutôt que de se lancer dans l'évocation périlleuse d'un souvenir d'enfance. Forte de ce retour, j'ai pour ma part sélectionné une anecdote dans laquelle le chant occupait une place importante, et j'ai soigneusement répété le tout pour éviter un effet désastreux.

L'effet de surprise créé par l'élément déclencheur passé, les élèves ont eu beaucoup de plaisir à effectuer les exercices demandés. S'ils n'ont eu aucune peine à définir les forces et les faiblesses des intonations employées par les autres élèves, je me suis cependant aperçue à la fin de la séquence didactique qu'ils n'avaient pas forcément intégré *comment* gérer leur intonation et l'employer à bon escient. Dans la mesure où il s'agit d'un objet d'apprentissage vraiment complexe, je pense qu'il faudrait lui consacrer un nombre plus important de périodes pour constater de réels progrès.

Descriptif de la séance 6 : le débit

Le débit			
Objectifs de la séance : Définir ce qu'est le débit et identifier les conséquences d'un débit inadéquat.			
Durée approximative : 45 minutes			
PER – Objectifs et progression des apprentissages	Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
L1 34 : Adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation	1. Entrée en matière	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante lit trois extraits illustrant respectivement un débit rapide, un débit moyen et un débit lent. Les élèves notent leurs remarques sur chacun des extraits. 	<ul style="list-style-type: none"> Un extrait à choisir, qui sera lu avec trois débits différents.
	2. État des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> Mise en commun des observations : l'enseignante tente de faire nommer l'objet travaillé (le débit). Définition collective de ce qu'est <i>le débit</i> et discussion autour des conséquences d'un débit (in)adéquat. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau noir et cahier des élèves.
	3. Mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> Par groupes de 4, les élèves tirent au hasard un virelangue dans une première enveloppe et, dans une autre enveloppe, un type ou une variation de débit. Les élèves s'exercent de façon à voir concrètement l'impact d'un débit lent ou rapide sur l'articulation et la compréhension. Ils effectuent l'exercice 3-4 fois. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiches <i>les débits</i> (annexe 8) tiré de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014) et <i>les virelangues</i>, (annexe 9).
	4. Retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignante demande à quelques volontaires de refaire l'exercice devant toute la classe. Elle effectue ensuite un retour au tableau noir sur l'impact d'un débit lent, moyen ou rapide. Les élèves prennent note. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau noir et cahiers des élèves.

Commentaire sur la séance 6 – Atelier sur le débit

Pour cette séance, j'ai conservé l'idée de Lafontaine et Dumais de travailler sur les virelangues; je n'ai cependant pas gardé la liste qu'ils proposaient (2014, p. 156), car celle-ci ne comportait que 10 exemples. On trouvera la liste utilisée en annexe 9.

À mon sens, le débit est un objet d'apprentissage très complexe à enseigner en classe de VG en particulier, car plusieurs élèves sont suivis par une logopédiste précisément pour des problèmes d'articulation. Ainsi, une seule séance de 45 minutes peut certes faire prendre conscience au groupe-classe de ce qu'est un débit inadéquat, mais n'est en aucun cas suffisante pour modifier le débit d'un élève en difficulté. Comme pour l'intonation, il me semble donc qu'il faudrait effectuer un véritable travail de fond sur cet objet d'apprentissage, à raison peut-être de 5 minutes par période sur plusieurs mois, pour espérer noter une meilleure gestion du débit de la part des élèves.

Descriptif et commentaire sur la séance 7 – Planification de la production finale

Chaque groupe ayant rapidement défini ses besoins, il est difficile d'établir un tableau de la séance qui soit commun à tous les groupes – le lecteur se référera donc à la planification du projet s'il le souhaite. Initialement prévue sur deux périodes, cette séance a dû être étendue à sept périodes de 45 minutes pour permettre aux élèves de planifier leur production finale. Si ce constat corrobore *l'a priori* selon lequel les séquences didactiques dévolues à l'enseignement de l'oral ont tendance à prendre trop de temps, reste que cela a été l'occasion de travailler les compétences transversales du *PER* « stratégies d'apprentissage » (échanger des points de vue; élaborer ses opinions et ses choix), « collaboration » (confronter des points de vue et des façons de faire) et « stratégies d'apprentissage » (anticiper la marche à suivre; développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées; développer son autonomie). Outre les deux périodes permettant à chaque groupe de réfléchir au plan de sa vidéo (voir annexe 10), nous avons ainsi consacré 45 minutes pour mener une réflexion commune sur chaque plan présenté. Dans la mesure où les élèves de la classe sont respectueux du travail des autres, tous les groupes ont pu obtenir un feedback de leur projet, mais également de nouvelles idées pour l'améliorer.

Les élèves se sont ensuite lancés dans la rédaction du texte accompagnant la vidéo. Je leur ai rappelé de privilégier les tournures orales (« on » à la place de « nous » par exemple) et de bannir le passé simple. Le choc passé, ils ont écrit avec plaisir leur texte, en prenant soin de surligner les éléments importants pour éviter un effet de lecture sur la bande audio.

Lors de ce travail cependant, ils se sont aperçus que leur projet était à ce jour incomplet, notamment parce que le document que je leur avais donné pour planifier leur travail ne leur permettait pas d'avoir une vision globale de toutes les composantes de la vidéo. À leur demande, nous avons donc consacré deux périodes supplémentaires pour détailler chaque projet sur un nouveau document (voir annexe 11). Après discussion sur les besoins de la classe enfin, les élèves ont décidé de démarrer les films de chaque séquence, et d'enregistrer le son à la fin de leur travail. Les deux éléments ont été raccordés lors du montage.

Descriptif et commentaire sur la séance 8 – Production finale

Dans la mesure où il s'agissait de la production finale, j'ai décidé de rester entièrement en retrait lors des différentes périodes qui lui ont été consacrées, pour voir ce que les élèves avaient pu apprendre lors de la séquence. C'est la raison pour laquelle cette séance ne possède pas de tableau descriptif; comme ce projet de vidéos s'intégrait dans une recherche, j'ai cependant souhaité que tout soit réalisé pendant le temps scolaire, de façon à pouvoir observer le travail de mes élèves et définir ce qui pourrait être amélioré pour gagner en efficacité.

Je dois avouer que je redoutais un peu ce moment, dans la mesure où j'allais devoir laisser les élèves travailler en groupe hors de la classe; je craignais en particulier les fous-rires de la production initiale et de voir le nombre de séances s'allonger.

Dans un premier temps, chaque groupe a réuni le matériel dont il avait besoin et a commencé à bricoler pour illustrer à moindre coût sa vidéo. J'ai été surprise de voir une collaboration intergroupe s'instaurer, le tout dans un calme olympien. Les élèves se sont montrés parfaitement autonomes, sérieux et impliqués dans le projet. Deux élèves avaient par exemple – avec mon autorisation et celle de leurs parents – apporté un appareil photo et un trépied pour obtenir des images de meilleure qualité, et se sont mis à la recherche d'un endroit suffisamment lumineux dans le collège pour réaliser les séquences de leur vidéo. Quand ils sont revenus, ils m'ont expliqué qu'ils avaient dû faire plusieurs prises des 3 séquences qu'ils avaient décidé de filmer car ils n'étaient pas satisfaits du résultat. J'ai été agréablement surprise tant de la qualité de leurs films que de leur attention aux détails, eux qui peinent habituellement à passer du temps sur les travaux que je leur fais faire. Trois groupes sont même allés demander du matériel à un enseignant d'art visuel et des conseils qui se sont avérés précieux.

Au final, il aura fallu 7 périodes pour filmer les différentes séquences des vidéos et enregistrer les bandes sonores; le temps imparti à cette étape aurait pu être diminué si j'avais

chargé les élèves de faire ce travail en devoirs – ce qu’ils m’ont d’ailleurs demandé tant ils étaient pris par le projet, mais que j’ai refusé pour les raisons indiquées plus haut. Notons que certains élèves ont dû réenregistrer plusieurs fois leurs commentaires audio : si cela aurait pu constituer un biais dans le cadre d’une évaluation, il m’a cependant semblé plus important de constater que mes élèves étaient désormais capables de se rendre compte que leur production orale était inadéquate.

Il a ensuite fallu consacrer une période par vidéo pour effectuer le montage. Pour cette étape, les élèves se sont organisés en fonction des directives données par les camarades chargés de les guider dans le montage de leur vidéo : ils se sont munis d’une clef USB sur laquelle ils avaient enregistré et classé les différentes séquences préparées, de façon à gagner du temps en classe.

6. Conclusion

Si l'on reprend la question de recherche à laquelle ce mémoire voulait répondre, à savoir comment développer un enseignement de l'oral efficace au 3^{ème} cycle HarmoS, force est tout d'abord de constater qu'il existe plusieurs modèles théoriques sur lesquels s'appuyer. Certes, il est difficile d'imaginer employer une approche pragmatique de l'enseignement de l'oral au niveau de secondaire 1 : les élèves devraient déjà avoir acquis les compétences leur permettant de communiquer dans la vie quotidienne au primaire. Quant à l'oral intégré et à l'oral réflexif, ils ne sont guère l'apanage du français et devraient donc être travaillés dans l'ensemble des disciplines. À vrai dire, les deux modèles théoriques qui semblent les plus féconds pour les maîtres de français du secondaire 1 sont l'enseignement par les genres et l'oral objet d'enseignement, modèles pour lesquels il existe d'ailleurs plusieurs ouvrages : ceux de Dolz, Noverraz et Schneuwly (2001) et de Lafontaine (2007; 2014) en particulier contiennent des séances clef en main permettant de construire des séquences didactique. En dépit des quelques reproches que j'ai pu formuler à leur égard, ces deux méthodes comportent de précieux conseils et pistes pour tout novice en enseignement de l'oral.

Nous l'avons vu dans les pages qui précèdent, ces séances ne sont souvent pas suffisantes et doivent à mon sens s'intégrer de façon hebdomadaire – sinon quotidienne – à l'enseignement du français, si l'on veut obtenir de réels résultats. Cela pose sans conteste à nouveau la question du matériel didactique, mentionné par les collègues interrogés : il est en effet impensable d'effectuer en boucle les mêmes exercices tirés des ouvrages de Lafontaine sans créer un effet de lassitude tant chez l'enseignant que chez les élèves. Par ailleurs, si les nouvelles technologies permettent de garder une trace des productions orales par définition volatiles et donc, de standardiser l'évaluation à terme, l'équipement de certains collègues vaudois reste à ce jour fort limité. L'enseignant est alors obligé de se tourner vers le téléphone portable, comme je l'ai fait pour la séquence didactique que j'ai proposée. Or, les récents débats sur les téléphones à l'école invitent à se questionner sur l'utilisation de cet objet privé dans un projet pédagogique.

Outre la question du matériel, se pose surtout celle du temps : un rapide calcul permet d'évaluer la durée du projet de présentation de vidéos d'auteurs mené avec ma classe à une vingtaine de périodes – sans compter les séances dévolues au montage. Bien sûr, le temps dévolu à la planification du projet aurait pu être réduit, et les aléas informatiques ont été chronophages également. Mais compte tenu du programme de français déjà fort chargé, cela

peut sembler énorme et constituer un frein pour tout enseignant qui voudrait se lancer dans ce type de projets. Sans compter que la répartition des périodes joue un rôle important : il est en effet complexe de mener une telle séquence si l'on a souvent des périodes isolées, notamment lorsqu'il faut utiliser du matériel technique. Je crois cependant fermement que la fin de la 10^{ème} – parce qu'elle n'est pas conditionnée par la perspective des examens du Certificat – se prête assez bien à la réalisation de cette séquence didactique; par ailleurs, ce temps ne me semble pas avoir été investi pour rien : les progrès effectués par les élèves entre la production initiale et la production finale sont énormes, du point de vue audio et visuel d'abord, mais également en terme de compétences transversales et de cohésion du groupe-classe. Sans compter, et c'est là pour moi la véritable réussite de cette séquence, que c'est précisément en 10^{ème} que ces mêmes élèves doivent commencer leur démarches pour trouver des stages et des apprentissages : après discussion avec eux, ils disent désormais se sentir plus confiants à l'oral. Selon eux, les deux facteurs qui ont contribué à leurs progrès sont l'analyse systématique de leur production et de celles de leurs camarades d'une part, et les critiques formulées par les camarades ou les enseignants (de français ou d'art visuel pour certains) d'autre part. Ainsi – et cela fait écho à une interrogation que j'ai formulée au cours de ce mémoire – ce ne sont pas tant les exercices effectués en classe qui ont compté pour que les élèves prennent conscience des éléments qu'il leur faudra travailler, mais bel et bien l'observation et l'imitation de leurs pairs.

7. Bibliographie

Articles

Bompaire-Evesque, C. (2002). Le procès de la rhétorique dans l'enseignement supérieur français à la fin du XIXe siècle. *Revue d'histoire littéraire de la France* 3, vol. 102, 389-404.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Dumais, Ch. (2015). Développer ses habiletés d'évaluateur. In J. Ticon et S. Guillemin (dir.) « priorité à l'oral ». *Éducateur*, 11-12.

Dumais, Ch. & Lafontaine, L. (2011a). Pistes d'enseignement de la compréhension orale. *Québec français*, n° 164, 54-56.

Dumais, Ch. & Lafontaine, L. (2011b). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école – Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (2), 285-302.

Dumais, Ch. & Nolin, R. (2012). Des ressources pour enseigner l'oral. *Québec français*, n° 165, 54-56.

Gagnon, R. (2015). Rendre possible l'enseignement de l'oral : pratique et recherches! In J. Ticon et S. Guillemin (dir.) « priorité à l'oral ». *Éducateur*, 5-6.

Guillemin, S. (2015). À la recherche de modèles. In J. Ticon et S. Guillemin (dir.) « priorité à l'oral ». *Éducateur*, 7-8.

Lafontaine, L. (2000). L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir. *Québec français*, no 118, 42-44.

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.

Maurer, B. (2002). Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°125, 53-67.

Perrenoud, Ph. (1988). À propos de l'oral.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_14.html

Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation, *Québec français*, n° 149, 2008, 75-76.

Sénéchal, K. & Chartrand, S.-G. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1, (1), 4-5.

Ticon, J. & Guillemin, S. (à paraître). Quelles pratiques de l'enseignement de l'oral au secondaire dans le canton de Vaud ? *Recherches en didactiques de l'AIRDF : l'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, n° 9.

Turco, G. & Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction des savoirs. *Pratiques*, 103/104, 149-171.



Ouvrages

- Bergeron, R., Lafontaine, L. & Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'Articulation Oral-Écrit en Classe: Une Diversité de Pratiques*. PUQ.
- Chabane, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et Écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF.
- Diggelmann, G., (1999). *Le Corporal*. Le Mont-Sur-Lausanne : LEP.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dumais, Ch. & Lafontaine, L. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Graf-Zumsteg, Ch. & Bürgin, P. (2012). *Jeunesse Débat. Cahier de l'enseignant*.
Téléchargeable en ligne : <http://www.jugenddebattiert.ch/fr>
- Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire. Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris : Bertrand-Lacoste.

Ressources en ligne

Plan d'études romand :

<http://www.plandetudes.ch/>

TV5 monde :

<http://enseigner.tv5monde.com/fle/quest-ce-que-la-comprehension-orale>

Vidéo de Y. Roy Cantu sur Ramuz :

https://www.youtube.com/watch?v=xHiRqJ-s_CI

Vidéo de Ch. Lequellec sur Cendrars :

<https://www.youtube.com/watch?v=WqwCyuN3LRU&nohtml5=False>

8. Annexes

Annexe 1 : Questionnaire rempli par les enseignants

Classes : entourez la ou les bonne(s) réponse(s) :

9VG niveau 1	9VG niveau 2	9VP
10VG niveau 1	10VG niveau 2	10VP
11VG niveau 1	11VG niveau 2	11VP

1. Enseignez-vous la compréhension orale dans le cadre de vos périodes de français?

Oui Non

a. Si oui, comment?

.....

b. Si non, pourquoi?

.....

2. *(Si non applicable, merci de tracer la question)* Enseignez-vous la compréhension orale dans le cadre de vos périodes d'OCOM?

Oui Non

a. Si oui, comment?

.....

b. Si non, pourquoi?.....

.....

3. Enseignez-vous l'expression orale dans le cadre de vos périodes de français?

Oui Non

a. Si oui, comment?

.....

b. Si non, pourquoi?

.....

4. (Si non applicable, merci de tracer la question) Enseignez-vous l'expression orale dans le cadre de vos périodes d'OCOM? Oui Non

a. Si oui, comment?

.....

b. Si non, pourquoi?

.....

5. Vos élèves font-ils des exposés? Oui Non

Si oui, évaluez-vous :

a. Le ton? Oui Non

b. Le volume de la voix ? Oui Non

c. La diction (articulation)? Oui Non

d. Le débit ? Oui Non

e. Le non-verbal (posture, etc) Oui Non

f. Autre chose ? Oui Non

Si oui, précisez :

6. Si vous avez répondu « oui » à l'une des questions du point 5, avez-vous enseigné ces compétences ? Oui Non

Si oui, comment ?

.....

.....

.....

7. Si vous enseignez peu la compréhension et l'expression de l'oral, qu'est-ce qui pourrait vous encourager à le faire plus ?

.....

.....

.....

.....

Annexe 2 : Grille de lecture

Productions initiales	Commentaires		
	Son	Image	Commentaire général
Vidéo 1			
Vidéo 2			
Vidéo 3			
Vidéo 4			
Vidéo 5			
Vidéo sur Ramuz			
Vidéo sur Cendrars			

Annexe 3 : Tableau d'écoute d'après l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014, p. 161)

Les extraits	Les observations
Extrait 1	
Extrait 2	
Extrait 3	

Fiche 4.2

**Les textes des documents sonores 4A,
4B et 4C**

Légende:

Texte en gros caractères : volume fort

Texte en caractères normaux : volume régulier

Texte en petits caractères : volume faible

Texte 1 (document sonore 4A) – Le volume faible

J'ai quelque chose d'important à vous dire ! Je crois connaître le secret pour réussir une présentation orale devant un groupe. C'est très simple. Il faut bien se préparer et savoir de quoi on parle. Je vous le garantis, cela changera beaucoup de choses.

Texte 2 (document sonore 4B) – Le phénomène des phrases qui meurent

Lorsqu'on prend la parole, il est préférable d'utiliser des mots précis. Cela permet de mieux se faire comprendre. Les mots comme « chose », « affaire » et « truc » sont à éviter. Les gens ne peuvent pas bien comprendre ce que l'on souhaite dire. Mieux vaut utiliser des mots précis. Par exemple, on peut utiliser le mot « roman » plutôt que « cette affaire-là ».

Texte 3 (document sonore 4C) – Le volume descendant dans l'ensemble du propos

Hier, j'ai appris ce qu'est une tégénaire. Une tégénaire est une araignée qui vit dans les maisons. Elle est brune et tachetée. Elle tisse souvent sa toile derrière les meubles et dans les angles des murs. J'espère qu'il n'y a pas de tégénaires chez moi, car ma sœur a peur des araignées. C'est sa plus grande phobie.

Annexe 5 : Second tableau d'écoute d'après l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014, p. 163)

Le nom de l'élève qui lit	Les observations	Les façons d'améliorer le volume
Lecture de		
Lecture de		
Lecture de		
Lecture de		

Annexe 6 : Exercice d'écoute tiré de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais (2014, p. 162)

<p>Consigne pour le lecteur seulement Légende : Gros caractères : volume fort Caractères normaux : volume régulier Petits caractères : volume faible</p>	<p>Saviez-vous qu'une vache peut monter un escalier, mais qu'elle ne peut pas le descendre ? C'est en raison de ses genoux. J'ai aussi appris qu'un cheval ne peut pas vomir et qu'un ours peut courir aussi vite qu'un cheval.</p>
<p>Consigne pour le lecteur seulement Légende : Gros caractères : volume fort Caractères normaux : volume régulier Petits caractères : volume faible</p>	<p>Saviez-vous que les chiens voient en couleurs ? Plusieurs personnes disent qu'ils voient seulement en noir et blanc. C'est faux ! Ils peuvent faire la différence entre le jaune et le bleu, mais ne voient pas le vert.</p>
<p>Consigne pour le lecteur seulement Froisser une feuille pendant la lecture et utiliser un volume plutôt bas.</p>	<p>Existe-t-il des dinosaures vivants aujourd'hui ? Oui ! La réponse est surprenante, mais vraie. Il s'agit des oiseaux, ceux qu'on peut voir tous les jours dans le ciel. Ce sont les seuls heureusement.</p>
<p>Consigne pour le lecteur seulement Légende : Gros caractères : volume fort Caractères normaux : volume régulier Petits caractères : volume faible Effet : augmenter le volume pour donner du relief à une idée (certains mots importants).</p>	<p>Les araignées peuvent avoir deux, trois ou quatre paires d'yeux selon la famille d'araignée et les limaces peuvent vivre de huit à dix ans. Le monde des insectes est vraiment peu connu des gens !</p>

Annexe 7 : Sujets de conversations téléphoniques découpés et mis dans une boîte (inspiré de Lafontaine & Dumais, 2014, p. 169)

<p>Sujet : Invitation à une fête pour mon anniversaire</p> <p>Éléments de discussion : Date, heure, activités pendant la fête....</p>	<p>Sujet : Invitation à aller au cinéma</p> <p>Éléments de discussion : Date, heure, lieu, nom du film, raison d'aller le voir...</p>	<p>Sujet : Emprunt d'un jeu d'ordinateur</p> <p>Éléments de discussion : Nom du jeu, période d'emprunt, raison de l'emprunt...</p>
<p>Sujet : Sondage sur les émissions de télévision</p> <p>Éléments de discussion : Salutations, but du sondage, titre d'émissions de télévision...</p>	<p>Sujet : Abonnement à une revue ou à un journal</p> <p>Éléments de discussion : Nom de la revue ou du journal, public cible, coût annuel, raisons de s'abonner...</p>	<p>Sujet : Problème de connexion à Internet</p> <p>Éléments de discussion : raisons et durées de la panne, conseils et marche à suivre...</p>

Annexe 8 : Fiche *Les débits* (Lafontaine & Dumais, 2014, p. 155)

Lent	Moyen	Rapide	Accélération
Ralentissement	Lent	Moyen	Rapide
Accélération	Ralentissement	Lent	Moyen
Rapide	Accélération	Ralentissement	

Annexe 9 : Les virelangues

1. Les fraises fraîches, les fraîches fraises.
2. Piano, panier.
3. Je cherche Serge.
4. Un dragon gradé dégrade un gradé dragon.
5. Un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur.
6. Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ou archi-sèches?
7. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.
8. Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui se fâcha. Son chat Pacha griffa Sacha qui se fâcha.
9. Suis-je chez ce cher Serge ?
10. Si j'arrête ces six charrettes, ces six charrettes s'arrêtent.
11. Sur six chaises sont assis six frères, sur six cent six chaises sont assis six cent six frères.
12. Je veux et j'exige d'exquises excuses.
13. Que c'est crevant de voir crever une crevette sur la cravate d'un homme crevé dans une crevasse.
14. Étant sorti sans parapluie, il m'eût plus plu qu'il plût plus tôt.
15. Six chats sis sur six murs pistent six souris qui sous six lits sourient sans souci des six chats qui les pistent.

Annexe 10 : Plan de la vidéo

Informations	Images

Annexe 11 : Plan détaillé de la vidéo

Ordre	Informations	Images	Sons

Résumé

Depuis l'avènement du *Plan d'Études romand*, l'expression et la compréhension orales font intégralement partie des programmes scolaires; rares sont cependant les maîtres qui enseignent ces compétences de façon explicite.

L'un des objectifs de ce mémoire consiste donc à présenter les pratiques et les représentations touchant à l'enseignement de l'oral dans les classes du secondaire vaudois. Le questionnaire administré aux maîtres de français d'un collège du Gros-de-Vaud explique par ailleurs pourquoi l'oral n'est que peu enseigné ou évalué : les moyens de référence que sont *Le Livre unique* et *L'Atelier du Langage* ne constituent guère des ressources pour les enseignants souhaitant développer un enseignement efficace de l'oral, et il faut donc se tourner vers d'autres ouvrages, souvent déconnectés des autres activités effectuées en classe.

Une étude des différents ouvrages à disposition des enseignants m'a cependant permis de monter et de tester une séquence didactique comprenant des éléments issus de ces moyens consacrés à l'enseignement de l'oral. Testée avec une classe de 10VG niveau 1, elle fait l'objet de la seconde partie de ce mémoire.

Mots-clés

Français

Oral

Enseignement

Représentations

Pratiques

Séquence didactique

Errata

p. 19 : « de sorte à développer des savoir-faire en argumentation » doit être remplacé par « de façon à développer des savoir-faire en argumentation ».

p. 23 : « **Capacités transversales** : Communication, Pensée créatrice » doit être remplacé par « **Compétences transversales** : Communication, Pensée créatrice, Collaboration, Démarche réflexive ».

p. 27 : « Elle note les consignes au tableau noir : Les élèves ont une période pour réaliser à deux une vidéo » doit être remplacé par « Elle note les consignes au tableau noir : les élèves ont une période pour réaliser à deux une vidéo ».

p. 31 : « je me suis en effet rendue compte » doit être remplacé par « je me suis en effet rendu compte ».

p. 36 : « le lecteur se référera donc à la planification du projet s'il le souhaite » doit être remplacé par « le lecteur se référera donc à la planification du projet s'il le souhaite ».

p. 36 : « cela a été l'occasion de travailler les compétences transversales du *PER* « stratégies d'apprentissage » (échanger des points de vue : élaborer ses opinions et ses choix) » doit être remplacé par « cela a été l'occasion de travailler les compétences transversales du *PER* « communication » (échanger des points de vue : élaborer ses opinions et ses choix) ».

p. 38 : « certains élèves ont du réenregistrer » doit être remplacé par « certains élèves ont dû réenregistrer ».

p. 39 : « des séances clef en main permettant de construire des séquences didactique » doit être remplacé par « des séances clef en main permettant de construire des séquences didactiques ».