

Il y a depuis une quinzaine d'années dans de nombreux pays francophones une volonté de développer la pratique de l'oral et son enseignement explicite. Cependant, malgré de nombreuses propositions didactiques et injonctions institutionnelles, un constat s'impose : l'enseignement de l'oral peine encore à s'implanter durablement dans les classes.

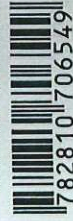
Cet ouvrage est issu des xv^{es} Rencontres du réseau international de recherche en éducation et en formation (REF) réunissant un groupe d'une vingtaine de chercheurs francophones – Belges, Canadiens, Français, Suisses – spécialistes de l'enseignement et de l'apprentissage de l'oral en français. Cette dimension internationale permet une mise en perspective des modalités de l'enseignement de l'oral, des pratiques de classe et de la formation des enseignants dans ce domaine à différents niveaux scolaires et dans différents contextes d'apprentissage.

En effet, deux questions sont au cœur des préoccupations des auteurs : quelles sont les pratiques d'enseignement de l'oral ? et quels sont les outils de formation pour l'enseigner ? Les réponses qu'ils proposent portent sur l'éluclidation du statut du « continent » oral dans la classe, sur les choix de simplifications (élémentarisations) inhérents à toute transposition didactique, et sur le développement de l'expertise professionnelle des enseignants pour créer et gérer des dispositifs d'apprentissage.

En délimitant ainsi le domaine de l'enseignement de l'oral que vise la discipline « français », il est possible de développer des pratiques reproductibles et généralisables, dans la lignée de celles proposées dans le présent ouvrage, et de contribuer ainsi à la transformation des représentations et des pratiques, en interaction étroite avec la profession des enseignants.

Pascal Dupont est maître de conférences HDR à l'université Toulouse - Jean Jaurès. Spécialiste en didactique du français, il est enseignant-chercheur à l'INSPE de Toulouse Occitanie-Pyrénées, directeur de la mention de masters « Pratiques et ingénierie de formation », et membre du laboratoire « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS, MA 122). Ses recherches portent notamment sur la littérature et les genres oraux disciplinaires, ainsi que sur les différents processus d'enseignement et d'apprentissage : médiations langagières, délégation d'outils.

QUE 14
ISBN : 978-2-8107-0654-9



9 782810 706549

QUESTIONS D'ÉDUCATION

PUM
Presses
universitaires
pum.univ-tlse2.fr

UNIVERSITÉ TOULOUSE - JEAN JAURÈS

L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation



QUESTIONS D'ÉDUCATION

Pascal Dupont (dir.)

QUESTIONS D'ÉDUCATION

L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation
Pascal Dupont (dir.)

Vidéoformation et enseignement de l'oral : quels usages de la plateforme *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle* par des étudiants en formation initiale ?

José Ticon, Roxane Gagnon, Nicolas Perrin, Sonia Guillemin

Introduction

Avec la parution et la mise en œuvre du *Plan d'études romand*¹ en Suisse francophone, l'enseignement de la production et de la compréhension orale se voit accorder une place de choix. La question n'est plus de légitimer l'importance de l'existence d'un volet oral dans l'enseignement du français, mais bien de penser une didactique de l'oral opératoire, fondée sur des recherches dont les résultats empiriques guident la sélection des contenus et des méthodes. Il s'agit notamment de fournir des outils² qui, d'une part, rendent possibles la détermination d'objectifs d'enseignement, l'organisation de séquences, la formulation de critères d'évaluation et, d'autre part, sécurisent les enseignants vis-à-vis d'objets d'enseignement résistants aux pratiques traditionnelles en raison de leurs caractéristiques³. La formation des enseignants constitue une voie royale pour cette opérationnalisation, car elle implique de s'armer aux choix des savoirs à convoquer et de réfléchir au traitement didactique dans le but d'assurer leur passage dans les pratiques effectives de la classe. Cette voie royale devrait contribuer à transformer les représentations et les pratiques des enseignants face à l'oral. Mais comment se caractérisent les dispositifs de formation à l'enseignement de l'oral ?

1. Désormais PER, CIIP, 2010.

2. Nous entendons par *outils* des documents sous forme de vidéos ou de fiches de travail pour les élèves ou des références théoriques destinées aux enseignants.

3. La communication orale est multimodale et pluricodique, elle est souvent spontanée. Elle implique la voix et le corps de l'élève et touche donc son intimité. En outre, l'absence d'une norme du français parlé complexifie les manières d'intervenir sur la langue des élèves (Béguelin, 1996 ; Dolz, 2000 ; Nonnon, 2011).

Plusieurs travaux récents interrogent la formation des enseignants en didactique de l'oral⁴. Ces recherches prennent appui sur des actions de formation concertées, collaboratives, en vue de favoriser l'intégration de l'ingénierie didactique proposée par le chercheur. Les dispositifs de formation élaborés visent à transformer les pratiques d'enseignement et à renforcer les interventions didactiques des enseignants, par le biais notamment d'activités de formation autour de la construction du jugement linguistique relatif au français parlé ou du travail de l'oral réflexif⁵. Ces dispositifs placent les étudiants dans des situations de travail dites authentiques ou fictives et mobilisent un temps d'explicitation de stratégies utiles et de rétroactions basées sur des observations et le partage d'outils. Ces moments de rétroaction sont alimentés par des analyses de pratiques de divers types en vue d'amener la confrontation entre prévu et effectif ; la confrontation entre pairs ; la confrontation entre experts et novices. Dans ces travaux, les résultats de l'analyse des pratiques professionnelles des formés et le bilan des rétroactions contribuent souvent à modifier les outils didactiques proposés, on parle alors d'ingénierie didactique de deuxième génération. Peu importe le dispositif, l'intention des chercheurs est toujours la même : doter les futurs enseignants ou les enseignants en formation d'outils suffisamment convaincants pour qu'ils les réutilisent en classe avec les élèves et que l'oral s'enseigne ! C'est le principe du dispositif proposé ici. Notre équipe de recherche s'est attachée à développer une plateforme Internet présentant des séquences d'enseignement-apprentissage de l'oral à l'aide de films, de documents de planification ou de documents institutionnels. Nous nous intéressons aux usages de cette plateforme par des étudiants en formation initiale au secondaire I (élèves de 13 à 16 ans) pour comprendre et expliciter le potentiel de transformation des pratiques de ce dispositif. Nous nous intéressons également aux processus potentiels de renormalisation⁶, soit la transformation par l'étudiant des prescriptions – implicites ou explicites, qu'elles soient présentées dans la plateforme, dans le cadre du cours ou à l'extérieur de ceux-ci – notamment pour faire face aux contraintes propres à ses situations d'enseignement. Cette contribution s'inscrit dans le second paradigme de cet ouvrage qui traite de l'outillage des enseignants. Nous verrons comment ces derniers s'approprient des éléments de l'oral enseignables et évaluables.

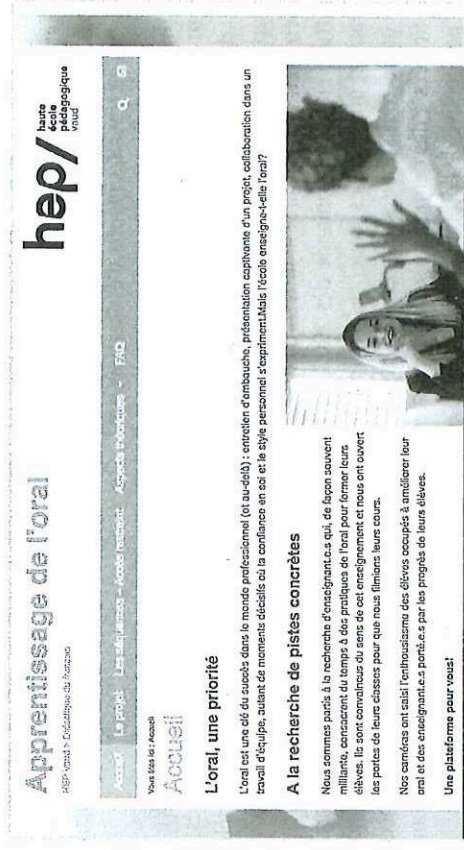
1. Quels modèles de vidéoformation pour quels usages ?

Dans un premier temps, nous caractérisons l'ingénierie didactique élaborée par notre équipe de recherche en présentant la plateforme *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle*.

Dans un second temps, nous situons cette ingénierie en regard d'autres travaux sur la vidéoformation.

1.1 Une plateforme de formation pour l'oral : trois paris

Figure 3. Page d'accueil de la plateforme *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle*.



Apprentissage de l'oral au 3^e cycle est né du double défi de répondre à des prescriptions nouvelles sur l'enseignement-apprentissage de l'oral et de susciter un intérêt pour ce volet du français au cycle secondaire en dynamisant les scénarios de formation initiale et continue offerts aux enseignants débutants et chevronnés du canton de Vaud⁷. Le PER⁸ et le cadre général de l'évaluation⁹ questionnent les pratiques des professionnels, car ils placent un accent nouveau sur l'enseignement-apprentissage de l'oral et sur son évaluation¹⁰. Le besoin en moyens didactiques s'exprime par un intérêt croissant pour des formations continues et initiales ciblées sur des objectifs d'apprentissage en oral.

Trois paris sont relevés dans le développement du projet *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle*. Le premier repose sur le choix de mettre à disposition des ressources filmiques présentant des classes au travail dans des conditions réelles. Les pratiques mises ainsi en évidence visent à démontrer la faisabilité des séquences retenues et à susciter une

7. Le lecteur curieux peut visiter la plateforme <https://apprentissage-oral.hepl.ch/> en s'identifiant par l'adresse verff-invite@hep-vd.educanet2.ch et le mot de passe FRUH3p15@!

8. CIIP, 2013.

9. DGE0, 2015.

10. Le Plan d'études romand (CIIP, 2010) met en évidence deux objectifs d'apprentissage relatifs à l'oral (production et compréhension) sur les huit proposés pour le français. Ces objectifs doivent être évalués en s'appuyant sur des critères explicites (DGE0, 2015). Les notes en oral contribuent à hauteur de 25 à 33 % de la moyenne annuelle.

mise en résonance par les usagers de la plateforme de ces pratiques « exemplaires » et de leur expérience professionnelle dans le domaine de l'oral. Le deuxième pari part de l'hypothèse que le geste de planification¹¹ se révèle essentiel pour le développement de l'oral dans les classes du secondaire et que des documents mis à disposition peuvent agir en levier d'une évolution des pratiques. Le site présente des séquences vidéo et des supports d'enseignement-apprentissage organisés selon les étapes mises en évidence par les travaux de Dolz et Schneuwly¹² et Lafontaine¹³ : projet de communication, productions initiales, modules ou ateliers¹⁴ et productions finales. Chaque étape apparaît sous forme d'un film chapitre et de ressources écrites (planification détaillée, documents de travail, supports d'évaluation, etc.).

Enfin, la question du modèle didactique et des objets d'apprentissage s'est imposée : faut-il viser des actes de langage à entraîner¹⁵, des ateliers formatifs décontextualisés¹⁶ ou des séquences articulées à des genres oraux sociaux¹⁷ ? Le PER présente un modèle d'articulation d'éléments de progression des apprentissages à des genres clairement identifiés, il relate ainsi le moyen d'enseignement *S'exprimer en français*¹⁸ largement diffusé en Suisse romande dès 2002. La plateforme s'inspire du modèle des genres oraux et présente des séquences portant sur le débat argumentatif, la chronique radio, le guide touristique audio, etc. La mise à disposition de planifications de séquences articulées à des genres oraux s'est imposée comme un outil à développer en adoptant la perspective de l'oral vu comme *objet d'enseignement*, c'est là le troisième pari.

Dans notre cas, la conception d'un dispositif de vidéoformation fait suite à une analyse du contexte, des activités d'oral proposées dans les manuels disponibles pour le secondaire et de pratiques effectives d'enseignants vaudois¹⁹. Il intègre des prérequis nécessaires à une formation à l'enseignement de l'oral, identifiés lors de cette analyse préliminaire : 1) des planifications de séquences articulées à des genres sociaux oraux divers monogérés et polygérés à remodeler selon la classe, les intérêts des professionnels et des élèves, etc. ; 2) des activités permettant aux élèves d'exercer leur réflexivité sur un oral – objet d'apprentissage aligné au référentiel curriculaire (PER) ; 3) des séquences d'enseignement-apprentissage décrochées développant des capacités langagières verbales, non verbales et paraverbales ; 4) des usages réalistes des nouvelles

technologies, notamment pour permettre l'auto et la coévaluation des élèves ; 5) une intégration explicite des tâches écrites et orales en ciblant des solutions de rechange à la seule oralisation de textes rédigés. Ensuite, le recours à la vidéo, dans la constitution du dispositif vise à la diversification des pratiques de formation et des moyens de les étudier, ce qui contribue à développer une « vision professionnelle », à savoir la capacité de l'enseignant de remarquer et d'interpréter les éléments objectivement pertinents des interactions en classe²⁰.

1.2 L'activité du formé en vidéoformation

Il est courant dans les recherches portant sur la vidéoformation de parler de *vision professionnelle*²¹. Cependant, une telle démarche ne va pas de soi : si l'enjeu est de regarder les situations d'enseignement-apprentissage comme un observateur et non comme une personne qui doit agir²², encore faut-il que l'enseignant modifie ses stratégies d'interprétation durant l'enseignement. Les auteurs de ce courant reconnaissent que

l'interaction entre l'attention sélective et le raisonnement est plus complexe en classe que dans le club vidéo et les contextes d'entretien où les enseignants ont seulement à examiner un petit aspect de l'enseignement sans contrainte temporelle²³.

La question de la relation entre l'activité dans les situations de vidéoformation se révèle relativement bien documentée, en revanche, l'effet dans la pratique de l'enseignant reste largement ouvert²⁴.

Pour clarifier le rôle de la vidéo dans le cadre de la formation, deux approches peuvent être distinguées²⁵ : l'une peut être qualifiée de normative, l'autre de développementale. La première consiste à présenter des pratiques exemplaires qui seraient à reproduire/transposer dans sa classe. Les vidéos sont alors assimilées à des exemples de « bonnes pratiques » d'enseignement²⁶ ou à des exemples de leçons typiques²⁷. La deuxième recourt plutôt à des pratiques typiques (et pas forcément exemplaires) dans le but de les analyser. Il s'agit alors de préciser comment interpréter et réfléchir aux pratiques de classe²⁸.

Si cette alternative permet de décrire les principes de conception d'une plateforme incluant de la vidéo, elle permet aussi d'examiner le regard que portent les enseignants

20. Sherin, 2001.

21. Pour une synthèse de la littérature : Chaliès, Gaudin, et Tribet, 2015 ; Gaudin et Chaliès, 2015.

22. Sherin, 2001.

23. Sherin et Van Es, 2009, p. 33, notre traduction.

24. Gaudin et Chaliès, 2015.

25. Chaliès et al., 2015 ; Gaudin et Chaliès, 2015.

26. Marsh, Mitchell et Adamczyk, 2009.

27. Yung, Wong, Cheng et al., 2007 ; Chaliès et al., 2015, p. 6.

28. Sherin, 2004, p. 14, citée par Chaliès, Gaudin et Tribet, 2015.

11. Nous adoptons la définition du geste de planification proposée par Dolz et Gagnon (2016) : ce qui « renvoie à l'élaboration du projet de formation : le choix des contenus et des démarches et la répartition des contenus en fonction d'un calendrier » (p. 121).

12. Dolz et Schneuwly, 1998/2016.

13. Lafontaine, 2007.

14. Comme les séquences présentées sur la plateforme présentent tantôt la structure du moyen S'exprimer en français, et comprennent des modules (une suite d'activités centrées sur un contenu d'enseignement) ; parfois elles reprennent les principes de l'atelier formatif tel que développé par Lafontaine et collaborateurs (2007/2014). Nous utilisons donc les deux termes dans le texte.

15. Maurer, 2001.

16. Lafontaine et Dumais, 2014.

17. Schneuwly et Dolz, 1998, 2001.

18. Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001.

19. Guillemin et Ticon, 2017.

novices sur ces ressources. Cherchent-ils des pratiques exemplaires ou interrogent-ils la nature de ces exemples proposés ? Par ailleurs, dans quelle mesure ces ressources influencent-elles effectivement les pratiques ?

Plusieurs recherches ont mis en évidence que l'activité des enseignants au moment du visionnement des enregistrements vidéo est fréquemment évaluative, ce qui a conduit les chercheurs à distinguer et à favoriser trois postures différentes : décrire de manière « neutre », interpréter en visant à saisir les intentions de l'acteur, puis évaluer en proposant des pistes d'action à partir de l'activité²⁹. Les vidéos présentées à ces enseignants novices sont toutefois celles montrant les comportements de professionnels de l'enseignement. La question de la posture à adopter reste donc ouverte.

Plus fondamentalement, il est intéressant de comprendre le rôle qu'a l'activité réelle, lorsque cette dernière est convoquée pour orienter le regard au moment du visionnement des vidéos. Comme le rappellent Flandin, Leblanc et Muller,

1) l'activité réelle des enseignants engagés dans ces dispositifs est faiblement prise en compte³⁰, et tout se passe comme si un bon dispositif de formation pouvait se résumer à une simple computation de modalités présumées isolement efficaces, indépendamment des caractéristiques et engagements des utilisateurs³¹ ;

2) les effets sur l'activité réelle de travail ne sont pas étudiés, et on pourrait être tenté de voir la vision professionnelle comme prédictive de la capacité à enseigner^{32 33}.

Il semble donc important d'identifier ce qui est significatif pour les étudiants. Les recherches susmentionnées ont mis en évidence des transformations silencieuses et une intégration continue du nouveau au déjà-là. C'est ainsi qu'une insatisfaction peut naître au moment où une activité visionnée est perçue comparativement comme étant meilleure que la sienne, c'est-à-dire plus viable³⁴. Cependant, ces recherches portent sur la transformation des connaissances professionnelles et l'expérience de ces enseignants. La question de la transformation des pratiques reste très peu documentée.

1.3 Question de recherche

Ces réflexions préliminaires nous conduisent à formuler la question de recherche suivante : quels usages des étudiants en formation initiale au secondaire (élèves de 13 à 16 ans) font-ils de la plateforme *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle* ?

Nous formulons cette question en deux temps :

29. Lussi Borer, 2015.

30. Gaudin et Chaliès, 2015.

31. Flandin et Ria, 2014 d.

32. Kersting, Givwin, Sotelo, et Stigler, 2010.

33. Flandin, Leblanc et Muller, 2015, p. 180.

34. Flandin *et al.*, 2015, n. 186

- lors de la circulation, quels aspects les étudiants relèvent-ils comme significatifs ?
- À quel(s) modèle(s) de référence ces éléments peuvent-ils être référés ?
- Comment les étudiants appliquent, adaptent ou transforment-ils les contenus proposés sur la plateforme ?

En somme, il s'agit d'observer si la réception de la plateforme de vidéoformation mène à la reproduction de certaines pratiques ou développe une nouvelle expertise.

2. Démarche méthodologique

La méthode que nous adoptons s'inscrit dans le courant de l'analyse de l'activité : nous cherchons à rendre compte du point de vue de l'étudiant, c'est-à-dire de son expérience, instant après instant, et non de l'explication qu'il peut en donner, ceci pour éviter les rationalisations *a posteriori* élaborées à partir de quelques points saillants au détriment d'autres. Nous recourrons à la méthode du cours d'action³⁵ pour analyser d'une part l'activité des étudiants au moment de la découverte de la plateforme et d'autre part leur activité au moment où ils réinvestissent ce qu'ils ont découvert pour planifier puis mener une séquence incluant l'enseignement de l'oral. Le premier dispositif s'inspire des autoconfrontations et le second consiste en une remise en situation dynamique à l'aide de traces matérielles³⁶.

Dans les deux cas, le chercheur pousse le sujet à verbaliser son expérience instant après instant, c'est-à-dire ce qui retient son attention, ce qu'il fait, ce à quoi il pense. Cette verbalisation s'appuie sur des traces aussi riches que possible afin que le sujet se réémerge dans son activité. L'autoconfrontation permet de renseigner une activité continue, en utilisant un enregistrement vidéo ou audio du comportement de l'acteur et de son environnement. La remise en situation dynamique à l'aide de traces matérielles consiste à remplacer l'enregistrement par l'exposition à une suite ou à une partie de documents, tels que des notes, des photos, pour reconstituer l'équivalent d'un enregistrement.

Une première étude a porté sur la découverte de la plateforme par les étudiants inscrits en formation initiale de didactique du français au semestre de printemps 2016 à la Haute École pédagogique vaudoise. Chacun est au bénéfice d'une formation générale de niveau bachelier ou master ès lettres avec la discipline « français ». Cette population âgée de 23 à 45 ans comprend 29 femmes et 15 hommes. 20 étudiants suivent leur formation en enseignant à temps partiel dans un établissement secondaire, 24 étudiants effectuent un stage professionnel en parallèle à leurs études sous la supervision d'un praticien-formateur. Pour mener cette étude, nous avons adapté le dispositif de l'autoconfrontation. Pour des contraintes de disponibilité des étudiants, nous leur avons demandé d'agir en « pensant à haute voix » (verbalisation concomitante). Pour

35. Theureau, 2006.

36. Theureau, 2010.

3. Présentation et analyse des usages de la plateforme

Dans cette section, nous présentons et analysons les données collectées dans notre dispositif de recherche. Nous traitons ainsi d'abord l'ensemble des questionnaires que les étudiants ont renseigné lors de leur circulation sur la plateforme, puis les planifications de leçons consacrées à l'oral qu'ils ont élaborées après cette circulation. Par la suite, nous examinons plus en détail une leçon donnée en classe par une étudiante stagiaire à la suite de la vidéoformation et l'entretien d'autoconfrontation qui a suivi.

3.1 Questionnaires soumis aux étudiants

Quarante-quatre étudiants en formation initiale pour l'enseignement du français au secondaire circulent environ 60 minutes par groupe de deux sur la plateforme *Apprentissage de l'oral au 3^e cycle*. Pour rappel à six reprises, une interruption survient afin que ces usagers identifient sur un questionnaire les pistes ou idées à garder lors des sept minutes écoulées durant cette circulation. Au total, 108 commentaires ont été récoltés pour être ensuite codés et analysés.

Les pages les plus visitées par les divers groupes d'étudiants concernent le genre guide touristique audio et discours argumentatif. À eux seuls, ces deux genres recueillent plus de consultations que les autres entrées du site (débat argumentatif, chronique radio, entretien pour une place de stage professionnel, oralisation de poèmes, aspects théoriques). En ce qui concerne les étapes des séquences visitées, 81 % des pages visitées présentent des modules/ateliers, 14 % des pages visitées portent sur la production initiale et 5 % sur la production finale.

Les facettes des ressources identifiées comme significatives par les usagers apparaissent dans le tableau ci-dessous. Les chiffres indiquent le nombre de commentaires relatifs à la facette retenue.

Tableau 10. Facettes des ressources mentionnées par les usagers dans les questionnaires.

Démarche didactique	Configuration de classe	Objet d'apprentissage	Supports	Geste l'enseignant-e
44	30	25	22	2

3.1.1 Démarche didactique

Plusieurs étapes marquantes de la démarche didactique sont signalées par les usagers : premièrement, le temps consacré à faire émerger le but de l'apprentissage pour la vie de tous les jours en amont de la leçon, les retours effectués par l'enseignant à la suite des productions initiales des élèves, la grande utilité des exemples et l'évaluation par les pairs. L'apport des technologies est également soulevé : enregistrer les productions pour permettre la coévaluation par les élèves ou l'analyse plus distanciée par l'enseignant-e. Un troisième aspect de la démarche didactique émerge de ces échos des usagers : la vision du rôle des élèves. Proposer à ces derniers une relative autonomie

faciliter cela, nous avons constitué des dyades – en tout 22 groupes, répartis en deux salles – pour circuler sur la plateforme. L'exploration de chaque groupe a été recueillie à l'aide d'un logiciel de captures d'écran qui enregistrerait les interactions verbales entre les étudiants. De plus, à intervalles réguliers (5-7 minutes), nous leur avons demandé de remplir un questionnaire en essayant de rester au plus près de leur expérience. Ils devaient renseigner les catégories suivantes : « ce qui nous a particulièrement intéressés », « les pistes ou idées à garder », « autres remarques ». Ces données ont donc pu être croisées.

Une étude de cas a également été menée avec une étudiante volontaire de manière à renseigner plus finement son activité durant la découverte de la plateforme. Cette enseignante est au bénéfice d'une expérience de quatre ans dans un établissement secondaire. Nous avons procédé à une autoconfrontation *stricto sensu* durant les semaines qui ont suivi à l'aide d'une remise en situation dynamique basée sur des traces matérielles. Lors d'une visite de stage, postérieure à l'exploration de la plateforme, un formateur a constaté qu'elle mobilisait, tout en les transformant, des ressources de la plateforme. C'est ainsi qu'il a été possible, après coup et en dehors de tout enjeu de formation, de procéder à deux heures d'entretien pour reconstituer l'ensemble du processus.

L'analyse des données s'est déroulée en deux temps. La découverte de la plateforme a été reconstituée pour tous les groupes sur la base des informations écrites. Les catégories suivantes ont été renseignées : a) la focalisation du commentaire concernait l'ergonomie de la plateforme ou les ressources proposées ; b) la posture de navigation correspondait à un regard évaluatif des ressources (auto ou hétérocentré), un regard évaluatif de ses compétences ou un regard pragmatique ; c) la focalisation sur le dispositif portait sur l'objet d'apprentissage, la démarche didactique, les configurations de classe, le rôle de l'enseignant ou les supports ; d) les pages visitées précisaient quelles séquences ou phase étaient explorées ; e) la nature du support était indiquée (et notée absente s'il était non disponible). Le codage a été effectué par quatre chercheurs jusqu'à l'obtention d'un accord. La démarche a consisté à rester au plus près de l'expérience de l'étudiant sans mobiliser des catégories didactiques déterminées *a priori*. Ces données ont été ponctuellement triangulées avec les captures d'écran.

L'analyse de l'autoconfrontation et de la remise en situation dynamique avec l'étudiante volontaire a consisté à reconstituer un protocole à deux volets (mise en regard des comportements et des verbalisations instant après instant) puis à l'identification des unités d'activités (reconstitution du cours de l'activité, unité par unité, en s'appuyant sur le protocole à deux volets³⁷).

en leur donnant, par exemple, un rôle de gardien du temps ou en leur assignant un élément à observer (débit, volume, etc.) lors de l'écoute d'une production orale apparaît significatif aux étudiants en formation initiale. Une dyade se questionne sur cette démarche qui permet une dévolution aux élèves de tâches d'apprentissage : « le travail en ateliers est très intéressant, mais il pose la question de la gestion de classe et du contrôle des apprentissages ».

3.1.2 Configuration de classe

Lorsqu'ils focalisent leurs commentaires sur la configuration de classe, les usagers de la plateforme évoquent souvent la responsabilisation des élèves sollicitée dans des travaux de groupe et lors de répartition des tâches, ils précisent : « Les élèves se filment lors des productions initiales pour qu'ils puissent s'analyser aussi. » Quelques scénarios peu fréquents intéressent également les étudiants : « Positionnement en cercle dans la classe », « association de deux enseignants et mélange de deux classes. »

3.1.3 Objet d'apprentissage

25 commentaires se focalisent sur les objets d'apprentissage de l'oral. L'identification d'aspects précis à enseigner intéresse les usagers : « décomposer l'oral avec des critères très pertinents », « enseigner le débat, pas seulement en faire », « travail sur l'intonation, le rythme ». Dans cette catégorie « objet d'apprentissage », l'ouverture à des genres non envisagés jusque-là émerge également : « exercer des entretiens téléphoniques », « le guide touristique audio : entrée originale pour faire de l'oral ».

3.1.4 Supports et gestes de l'enseignant-e

La catégorie « supports » rassemble une majorité de commentaires évoquant le rôle et le regroupement des élèves : « travail par groupe en atelier avec un élève comme meneur de jeu », « intéressant et stimulant de proposer un travail collaboratif entre classes ». La possibilité d'utiliser les supports écrits de la plateforme pour dévoluer à l'élève la mission d'effectuer une coévaluation ou une autoévaluation est relevée également comme une piste de travail à garder : « ateliers différents en fonction de paramètres de la voix, intéressant ! », « grilles pour s'autoévaluer sont utiles, les élèves s'occupent d'un seul aspect ».

Les exemples issus des productions initiales pointés par les enseignants présents dans les films sont signalés comme des pistes à garder pour un futur enseignement de l'oral. L'organisation du temps et de l'espace pour permettre l'accompagnement de petits groupes d'élèves, par exemple pour préparer une prise de parole sous forme de chronique radio, est également relevée.

3.1.5 Synthèse

Les usagers de la plateforme, enseignants en formation au secondaire I, relèvent les modules/ateliers présentés comme une ressource stimulant leur intérêt professionnel. Ils accordent une attention particulière aux genres oraux argumentatifs et au guide touristique audio, mettant en œuvre un oral monogéré et demandant l'oralisation

d'un texte écrit. La mise en évidence de ces genres pointe l'extrême difficulté des concepteurs de la plateforme et des enseignants à proposer aux élèves des situations d'oral polygéré et reposant sur un rapport plus éloigné à l'écrit. La tradition de l'exposé oral comme vecteur unique de l'enseignement-apprentissage de l'oral demeure vivace et une zone de confort semble se dessiner pour les enseignants avec un passage par l'écrit très ancré pour envisager ensuite des développements à l'oral.

Plusieurs facettes de l'ensemble des ressources proposées émergent, selon les questionnaires, comme des pistes d'action future :

- s'ouvrir à des genres nouveaux (guide touristique audio) et articuler des objets d'apprentissage précis au genre travaillé ;
- faire de l'oral un objet d'enseignement explicite et non mettre seulement les élèves en situation de faire de l'oral ;
- responsabiliser l'élève et lui attribuer des rôles traditionnellement dévolus à l'enseignant-e (animation d'un atelier, gardien du temps, coévaluation, etc.) ;
- observer des images qui ouvrent vers des pistes d'action : « observer autre chose qu'on n'a pas eu à notre époque », « voir comment cela se déroule en classe ».

3.2 Les planifications des étudiants

Comment les étudiants appliquent-ils, adaptent-ils ou transforment-ils les contenus proposés sur la plateforme ? Nous avons demandé aux étudiants de planifier en équipe de deux à quatre une séquence d'enseignement sur l'oral. À l'issue de cette tâche de planification, 13 planifications sont recueillies.

Quelles sont les adaptations amenées par les étudiants par rapport à la plateforme ?

La majorité des planifications reprennent des genres de la plateforme. Quatre dyades sur 13 proposent un travail sur des genres autres :

- en production, l'écriture des didascalies d'un texte théâtral en vue de l'oraliser, un compte-rendu oral critique d'un livre ;
- en compréhension, une émission d'information radio et une nouvelle littéraire lue à haute voix.

Les autres genres textuels sont repris des propositions de la plateforme : le débat argumentatif fait l'objet de quatre planifications, deux étudiants prévoient un travail d'oralisation de poèmes, un groupe choisit le guide touristique audio, un, l'exposé oral et un autre, la chronique radio.

Si l'on observe plus attentivement le découpage des séquences, les étudiants planifient des suites d'ateliers basées sur le modèle présenté sur la plateforme, inspiré de la démarche de projet et des séquences didactiques genevoises. Ils éprouvent des difficultés à intégrer le modèle dans sa cohérence : une mise en situation ou une situation inductrice, une production initiale donnant lieu à une évaluation diagnostique de la part de l'enseignant, des modules/ateliers faisant place à des éléments relatifs au fonctionnement de la langue, une production finale qui peut faire l'objet d'une évaluation

sommative. Les séquences portant sur la lecture à haute voix suivent le modèle quasiment à la lettre, les étudiants ne précisant pas de modalités pour que les produits finaux soient socialisés. Les deux séquences sur la compréhension orale prévoient une première écoute, puis une écoute finale évaluée. Une séquence sur le débat présente l'ensemble des étapes, y compris celle de l'évaluation sommative. Les autres séquences sur ce genre intègrent la production de débats multiples, mais ne précisent pas le rôle de ces diverses productions. La séquence sur l'oralisation d'une scène de théâtre prévoit une production initiale, où l'élève lit le texte sans les didascalies. Cette première lecture justifie la rédaction d'indications scéniques. La séquence inclut une production finale au cours de laquelle l'élève lit le texte avec les didascalies. Pour la production d'un guide touristique audio, l'étudiant planifie une évaluation formative à la fin. La séquence sur la chronologie ne comporte pas d'étapes de production initiale ou finale, ni celle sur l'exposé oral ou les deux autres séquences sur le débat.

Sur le plan des modules/ateliers prévus, les étudiants intègrent de manière quasi systématique des temps de travail portant sur le fonctionnement de la langue et sur les contraintes de l'oralité (diction, intonation, débit, volume, posture et regard). Sur ces aspects, des nouveautés sont introduites par les étudiants : la ponctuation mise au service du rythme lors de la lecture à haute voix d'un poème, le travail des registres de langue et sur les régionalismes dans la séquence sur l'exposé.

Notons la présence inattendue de contenus propres à l'écrit relatifs à la narratologie dans la séquence sur le compte-rendu critique d'un livre et celle de la compréhension d'une nouvelle à chute.

3.3 L'appropriation des contenus de la vidéoformation par une étudiante stagiaire

L'observation d'une leçon et l'entretien d'autoconfrontation auprès d'une étudiante donnent accès de manière plus fine à l'appropriation des contenus de la vidéoformation.

3.3.1 L'observation de la leçon

L'étudiante participant au dispositif de recherche enseigne dans une classe d'élèves de fin du secondaire I (élèves de 15 ans). Au cours d'une visite d'évaluation de son stage professionnel, nous avons pu observer une leçon consacrée à l'oral.

La leçon fait suite à un travail sur la poésie lyrique, les élèves explorent le genre « slam ». Ils en ont rédigé plusieurs en sous-groupes lors des périodes précédentes. L'objectif de cette séquence est de mettre en scène son slam en adoptant une mise en voix appropriée. La leçon de 45 minutes observée se compose de trois tâches portant sur le volume de la voix, le débit et l'articulation. Les élèves peuvent expérimenter des variations de leur voix et réfléchir, sur la base de ces expériences, aux effets suscités auprès de leurs auditeurs par des effets de voix. La planification vise à orchestrer dans la classe trois ateliers menés en sous-groupes autonomes. L'enseignante transmet en début de leçon des consignes proposées également par écrit, puis s'efface pour laisser

place aux travaux de groupe. Des supports ont été recréés sur la base de plusieurs documents proposés sur la plateforme et d'ateliers formatifs issus de l'ouvrage de Lafontaine et Dumais³⁸. Des fiches d'exercice du débit, par exemple, servent de base à l'un des ateliers suggérés. Les élèves sont également invités à reprendre un texte pour le mettre en voix en variant débit, volume et intonation. Les trois ateliers de type « décroché » servent de terrains d'exercice avant d'être remobilisés dans le texte de référence proposé, puis lors d'une étape ultérieure dans leur slam ou dans l'examen oral qu'ils passeront quelques mois plus tard au terme de leur formation secondaire. La participation des élèves se révèle active, le déroulement des divers ateliers formatifs en parallèle s'effectue de manière concentrée.

Quelques étapes de la leçon posent problème aux élèves : la tâche d'intégration en reprenant un texte et en enrichissant sa lecture génère des incompréhensions ; l'identification des progrès des élèves et de leurs apprentissages est éludée lors de cette leçon.

3.3.2 L'autoconfrontation

Avant la découverte de la plateforme, l'étudiante travaille sur la poésie lyrique et souhaite lier cela avec le slam. Elle cherche des outils pour montrer que l'intonation a un impact sur la réception d'un poème. La découverte de la plateforme constitue une chance selon elle de faire travailler la performance orale. Des ressources québécoises³⁹ ont déjà été consultées et ont permis de repérer qu'il est possible de travailler l'oral en le découpant en catégories susceptibles d'être mobilisées de façon ciblée (rythme, intonation). Mais elle reste sceptique quant à la faisabilité d'une telle démarche. La plateforme lui permet ainsi de voir que concrètement « cela peut marcher ».

Lors de sa circulation, l'étudiante s'intéresse dans un premier temps à l'évaluation de l'oral. Elle n'est pas à l'aise et a l'impression de *juger à la tête du client*. Elle souhaite donc définir des critères et, plus encore, préparer les élèves à cette évaluation. Le découpage en ateliers formatifs permet d'affiner cette préparation. Elle apprécie la dimension ludique et la possibilité de cibler un travail spécifique. Les vidéos lui donnent une sécurité. Elle se dit qu'elle va « oser se lancer », même si la classe se montre souvent passive lors des activités proposées. Notamment, elle repère la possibilité qu'un élève anime l'atelier. Le visionnement des productions finales présentes sur la plateforme lui montre qu'il y a eu un progrès. Elle voit une différence chez les élèves ce qui l'encourage à réinvestir une telle démarche.

Le visionnement du débat argumentatif la laisse plus perplexe. Sa classe n'aime pas parler. Elle a déjà essayé sans succès, mais elle doit accepter que toutes les classes soient différentes. Cependant, elle repère un exercice de renvoi de la parole par le lancer d'une balle qui permet de briser la glace. Peut-être est-il déjà trop tard pour sa

38. Lafontaine et Dumais, 2014.

39. Lafontaine et Dumais, 2014.

classe, mais il sera possible à l'avenir de s'inspirer de pratiques proposant des rituels en oral du fait qu'à l'écrit d'autres rituels fonctionnent bien.

Suite au visionnement de séquences sur la plateforme, l'étudiante décide de rendre ses élèves attentifs aux éléments qui composent l'oral. Elle veut leur montrer qu'ils peuvent y arriver, que l'oral n'est pas inné, qu'il se travaille. Elle décide de réaliser un sondage sur leur rapport à l'oral en s'inspirant de documents issus de la plateforme pour définir les aspects de cette autoévaluation. Elle propose ensuite une rétroaction en classe pour mieux mettre en évidence les dimensions de l'oral. Elle reprend plus tard quelques-uns des ateliers formatifs de la plateforme en partant de productions initiales (lecture d'un poème). L'écoute de ces poèmes permet à l'élève d'identifier ce qui peut être amélioré.

Depuis, l'étudiante retourne parfois sur la plateforme. Elle cherche avant tout des outils, c'est-à-dire des tâches variées, des manières de faire innovantes, des idées pour organiser le travail, des modèles de planifications. Elle sélectionne les tâches en fonction de leur pertinence par rapport aux objectifs de sa séquence. Elle évalue si elle peut « développer » telle tâche, l'intégrer dans une continuité. Ses choix dépendent également des besoins des élèves. C'est pourquoi elle cherche prioritairement « quelque chose pour travailler ce qui leur manque » en fonction également de leur acceptabilité pour les élèves et leur faisabilité dans son contexte. La question de l'adaptation de ces tâches avec la personnalité de l'enseignante guide également les choix.

4. Conclusion et perspectives

Nos questions de recherche portaient sur les usages et sur les effets d'une plateforme hébergeant des films et des supports d'enseignement-apprentissage lors d'une session de formation consacrée à l'oral. Nos résultats mettent en évidence les opportunités de transformation des représentations et des pratiques d'enseignant-e-s novices. Ainsi, l'intérêt pour des genres nouveaux et pour des ateliers formatifs transposables dans la classe de stage s'exprime dans un premier temps dans les questionnaires des étudiants. La circulation sur la plateforme s'oriente en fonction de quelques préoccupations : quels éléments de l'oral enseigner ? Dans le cadre de quels projets de communication ? Pour parvenir à quelle évaluation ? Une réflexion sur les modalités didactiques émerge également : dévoluer des tâches aux élèves, organiser la classe sous la forme d'ateliers formatifs, attribuer des rôles aux élèves et former des groupes, autant d'éléments qui impliquent pour l'enseignant une posture différente. Ces premiers constats mettent en évidence la remise en question des formes traditionnelles de travail sur l'oral.

Lorsque l'on analyse les pratiques effectives des enseignants en formation (planifications et leçon), une remarque s'impose : les quelques principes didactiques véhiculés par la plateforme, ne peuvent être confirmés. Par exemple, l'élaboration d'un projet de communication orale explicite qui articule un ensemble d'ateliers formatifs peine à prendre forme. Se pose alors la question du modèle proposé. Est-il suffisamment

visible ? Les étudiants en ont-ils conscience ? De même, le rôle des productions initiales semble peu considéré, ces dernières sont souvent omises dans les planifications. Enfin, enseigner l'oral dans ses dimensions propres et non le prendre pour prétexte à des apprentissages ciblant plus précisément l'écrit se révèle ardu encore pour certains étudiants.

Les processus de renormalisation observés signalent qu'une reproduction fidèle de séquences vues comme des pratiques exemplaires n'a jamais lieu. La circulation sur la plateforme génère des adaptations selon le contexte du stage professionnel, selon des choix prioritaires d'objets d'enseignement ou encore selon la posture que l'on souhaite adopter. Lorsqu'il y a reprise de modules ou d'ateliers présents sur la plateforme, les supports proposés sont, à chaque fois, réélaborés.

Pour que la vidéoformation conduise au développement de nouvelles expertises chez les étudiants et à des transformations de pratiques, le rôle des formateurs et du scénario didactique est à examiner. Notre ambition de prendre en compte l'activité réelle des usagers de la plateforme et de ses effets sur l'expertise dans l'enseignement-apprentissage de l'oral appelle une évolution tant de la plateforme que de la conception de l'ingénierie de la formation. Il est alors possible de mieux situer le type d'accompagnement que les formateurs peuvent proposer⁴⁰ pour la réalisation d'expériences significatives. D'autres prises de données sont en cours afin de mieux mettre en lien les usages de la plateforme et les pratiques réelles observées en stage.

Le modèle de vidéoformation que nous développons, intégré à une formation initiale articulant cours théoriques et séminaires, stages en milieu scolaire et travaux de planifications de séquences, contribue à mettre en mouvement un processus dont on ne sait pas toujours précisément à quoi il aboutira⁴¹. Les prises de données déjà réalisées élucident quelques effets de ce processus afin de mieux interroger notre dispositif de formation et de lever quelques coins du voile sur le thème peu documenté des transformations des pratiques chez les jeunes enseignants.

40. Flandin et Ria, 2014.

41. Lussi Borer et Muller, 2014.