

Bonne nouvelle: les enseignants du fondamental estiment qu'il est important d'enseigner l'oral en classe et se sentent compétents pour le faire ! Mais certains ne le font quand même pas...

Good news: elementary school teachers believe it is important to teach oral language in the classroom and feel competent to do so! But some of them still don't do it...

Stéphane Colognesi¹, Vanessa Moser², Catherine Deschepper³, Vanessa Hanin⁴

^{1, 2, 4} *Université Catholique de Louvain, Belgique,*

³ *Haute Ecole Léonard de Vinci, Belgique*

RÉSUMÉ

L'objectif de cette contribution est de prolonger un état des lieux réalisé en 2019 sur l'enseignement de l'oral. Plus particulièrement, nous abordons ici : (1) les croyances des enseignants concernant l'oral et son enseignement ; (2) leur sentiment de compétence pour le faire ; (3) les situations orales pour lesquelles les enseignants estiment que les élèves doivent être compétents en langage orale ; (4) ce qu'ils disent faire concernant l'oral en classe et (5) les raisons qui pourraient les empêcher de mener à bien des activités où l'oral est enseigné. En plus, nous avons voulu savoir si les réponses à ces questionnements divergeaient entre les enseignants du préscolaire et du primaire. Il ressort des analyses quantitatives menées à partir des réponses à un questionnaire que certaines ressemblances existent entre les enseignants des deux "groupes" : ils trouvent que c'est important de travailler et enseigner l'oral en classe et ils se disent confiants dans leur capacité à l'enseigner. Leur top 4 des situations orales qu'il faudrait privilégier en classe est "résumer une information, expliciter un raisonnement, exprimer ses émotions et reformuler une consigne". Néanmoins, des différences ont aussi été remarquées, comme le fait que l'oral est moins enseigné au primaire qu'au préscolaire. L'analyse qualitative réalisée auprès d'enseignants du primaire a permis d'identifier cinq raisons à cela.

MOTS-CLÉS:

¹ E-mail: stephane.colognesi@uclouvain.be | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5763-5873>

² E-mail: vanessa.moser@uclouvain.be |

³ E-mail: catherine.deschepper@vinci.be | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3451-2480>

⁴ E-mail: vanessa.hanin@uclouvain.be | ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2199-0707>

enseignement de l'oral - école fondamentale - croyances des enseignants - méthode mixte

ABSTRACT

The aim of this contribution is to extend a survey conducted in 2019 on oral teaching practices in the classroom. Specifically, we address here: (1) teachers' beliefs about oral language and its teaching; (2) their self-efficacy to do so; (3) oral situations for which teachers believe students should be competent in oral language; (4) what they say they do about oral language in the classroom; and (5) reasons that may inhibit them from carrying out activities where oral language is taught. In addition, we were interested in whether responses to these questions differed between preschool and primary school teachers. The quantitative analyses conducted on the basis of the responses to a questionnaire showed that certain similarities exist between the teachers of the two "groups": they find it important to work on and teach oral language in the classroom and they are confident in their ability to teach it. Their top 4 oral situations that should be privileged in the classroom are "summarizing information, explaining a process of reasoning, expressing emotions and rephrasing an instruction". Nevertheless, differences were also highlighted, such as the fact that oral language is taught less in primary school than in preschool. The qualitative analyses conducted with primary teachers identified five reasons for this phenomenon.

KEYWORDS:

teaching of oral language - elementary school - teachers' beliefs - mixed method

Recebido em: 15/05/22

Aceito em: 14/07/22

Introduction

Depuis plus de trente ans, une série de productions sur l'oral et son enseignement fleurissent dans les revues scientifiques. La majorité de ces textes, dont les nôtres, commencent par les mêmes constats : l'oral est constamment mobilisé et/ou travaillé dans le quotidien et dans le cadre scolaire, mais fait rarement l'objet d'un enseignement qui lui est dédié. Ainsi, le fait que l'oral n'est pas enseigné comme il le devrait est unanime dans les recherches sur la question (GAGNON et al., 2017; SCHNEUWLY, 2020). Cela parce que les enseignants éprouvent des difficultés à le voir comme une discipline à part entière, qui s'enseigne et s'évalue ; ils disent manquer d'outils et de formation pour le faire. Et ce, malgré les nombreux bénéfices de l'enseignement/apprentissage de l'oral épinglés dans la littérature. Tous ces aspects ne sont plus à démontrer.

On constate également des déplacements dans les préoccupations des chercheurs en didactique de l'oral. Les écrits étaient au départ fortement centrés sur les enseignants, et ce qu'ils pensaient et vivaient relativement à l'oral en classe (besoins, difficultés, etc.). Ces premiers travaux ont permis d'arriver aux constats mentionnés supra. Après, et toujours actuellement, la centration s'est portée sur les dispositifs favorables à l'enseignement de l'oral dans toutes ses composantes. Des dispositifs qui peuvent être efficaces pour planifier et structurer un enseignement/apprentissage de l'oral ont dès lors été développés. Des recherches ont été menées

pour en mesurer les effets et les progrès possibles des élèves. On retrouve ainsi, par exemple en francophonie, la séquence didactique d'enseignement de l'oral par les genres (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; DOLZ; GAGNON, 2008), le dispositif SEMO (Séquence Minimale d'Enseignement de l'Oral, DUPONT; SALES-HITIER, 2022), Itinéraires (COLOGNESI et al., 2020; COLOGNESI; DESCHEPPER, 2022; COLOGNESI; DOLZ, 2017) le modèle de l'atelier formatif (DUMAIS; MESSIER, 2016) ou encore l'atelier filé (COPPOLA et al., 2019).

En parallèle et conséquemment, l'attention des chercheurs s'est posée sur l'évaluation de l'oral et les outils pour le faire (voir GAGNON; COLOGNESI, 2021), tant du côté des chercheurs que des enseignants (WIERTZ et al., 2020). Puis, et dans l'évolution logique des choses, la recherche s'intéresse à présent à l'élève auditeur et l'élève orateur et la manière dont il évolue, fonctionne, vit les activités qu'on lui propose pour apprendre à (mieux) communiquer oralement et à (mieux) écouter.

Cet état des lieux rapide met deux éléments en évidence. Premièrement, depuis quelque temps, les recherches en didactique de l'oral sont de plus en plus nombreuses, ce qui laisse supposer une prise de conscience de l'importance du champ et de la nécessité de développer des connaissances nouvelles dans le domaine. Deuxièmement, on constate des centrations différentes relativement à l'enseignement de l'oral, entendu comme à la fois la compétence à communiquer oralement (Savoir Parler) et à comprendre des messages entendus (Savoir Écouter). Ces constats sont également perceptibles du côté des décideurs publics et des prescrits. Par exemple, dans notre contexte belge, le Pacte pour un enseignement d'Excellence met en avant l'oral, et stipule qu'il doit s'enseigner à part égale avec les Lire-Écrire. Les revues du milieu de la pratique accordent aussi de l'intérêt à l'oral. Et des initiatives de formation des enseignants en didactique de l'oral ont lieu (DESCHEPPER, 2021), même s'il semble encore que l'oral ne prenne pas nécessairement une place dans les curriculums de formation des enseignants (PILAR, 2017; VIOLA et al., 2015).

L'ambition de l'étude rapportée ici était de voir si, après cette « popularisation », des éléments nouveaux apparaissent dans les perceptions et les pratiques des enseignants. En 2019, nous avons réalisé un état des lieux de la manière dont les enseignants appréhendent l'oral en classe, en contexte belge francophone (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019). Notre objectif est de prolonger cet état des lieux, en investiguant plusieurs aspects : (1) les croyances des enseignants concernant l'oral et son enseignement ; (2) leur sentiment de compétence pour le faire ; (3) les

situations orales pour lesquelles ils estiment que les élèves doivent être compétents en langage orale ; (4) ce qu'ils disent faire concernant l'oral en classe et (5) les freins qui pourraient empêcher certains enseignants de mener à bien des activités où l'oral est enseigné. En plus, nous avons voulu savoir si les réponses à ces questionnements divergeaient entre les enseignants du préscolaire et du primaire.

Dans les lignes suivantes, nous proposons d'abord un bref état des lieux de la littérature concernant les croyances des enseignants sur l'oral et son enseignement et les pratiques de l'enseignement de l'oral. Ensuite, le volet méthodologique est présenté. Enfin, nous exposons les résultats avant de les discuter et de conclure.

1. Cadre théorique

1.1. Croyances des enseignants sur l'oral et son enseignement

Dans la littérature, de nombreux termes sont utilisés pour désigner ce que pensent les enseignants : conceptions, préoccupations, représentations, croyances. A la suite d'auteurs comme Berry *et al.* (2016), Kappeler et Genoud (2019) ou Vause (2010), nous avons retenu celui de croyances. Il s'agit « [des] opinions, de[s] convictions, associées à des émotions et des valeurs morales, ayant un caractère personnel, et définissant l'attitude de l'acteur à l'égard des contenus et de lui-même » (DURANT, 2002, cité par SAULI *et al.*, 2021, p. 197). Il a été montré que les croyances, qui sont à voir comme des systèmes qui évoluent, influencent les choix et les actions des enseignants (HANIN *et al.*, 2020, 2022; SAFRUDIANNUR; ROTT, 2021; VOSS; KUNTER, 2019).

En ce qui concerne les croyances des enseignants sur l'oral et son enseignement, plusieurs aspects ont été mis en évidence dans la littérature.

Premièrement, Simard *et al.* (2019) indiquent que l'oral est considéré par les enseignants comme une "base" qui se développe dès le plus jeune âge avant même d'entrer à l'école. Dès lors, contrairement à d'autres matières qui s'enseignent exclusivement à l'école comme la grammaire ou les mathématiques, les enseignants estiment que l'élève sait parler et écouter quand il arrive à l'école. Ils comptent sur un certain bagage puisque l'oral est présent dans toutes les situations quotidiennes de l'enfant (SIMARD *et al.*, 2019). Pourtant, même si les enfants ont acquis les bases de la langue, ce n'est pas suffisant pour en assurer une maîtrise totale (DUMAIS, 2016) et pour

pouvoir gérer efficacement les différentes situations de communication dans lesquelles ils se retrouvent, à l'école et ailleurs. De plus, l'étude de Messier *et al.* (2012), réalisée auprès de 240 étudiants de première année au Québec, montre que les participants estiment que la compétence orale est complexe, multifacette. Ils pensent que l'oral s'apprend et doit s'apprendre. Mais ils ont globalement l'idée qu'apprendre à « bien parler » c'est apprendre à « bien prononcer », sans considérer les autres composantes de l'oral.

Deuxièmement, une recherche menée par Colognesi et Deschepper (2019) auprès de 290 enseignants du primaire en Belgique francophone a mis en évidence plusieurs croyances qui sont des freins à la mise en place de séquences didactiques pour enseigner l'oral. Tout d'abord, la croyance que, comme l'oral est omniprésent dans les classes grâce à la communication et aux interactions entre les élèves entre eux et/ou avec l'enseignant, il n'y a pas une nécessité de l'enseigner puisqu'il se travaille ("produit") tout le temps. Ensuite, la croyance que l'oral est trop abstrait et donc qu'il n'est pas possible de l'enseigner. Enfin, la croyance que travailler l'oral est une perte de temps.

Troisièmement, une enquête réalisée par l'équipe d'ÉLEF (état des lieux de l'enseignement du français) auprès de 801 enseignants de français en secondaire a montré que les enseignants pensent que pour être compétents à l'oral à la fin du secondaire, les élèves doivent être capables : *d'exprimer leurs goûts, leurs opinions et leurs idées ; de défendre leur point de vue ; d'adapter leur langage selon la situation ; de pouvoir raconter un évènement dans un ordre logique et comprendre l'opinion d'autrui dans une conversation* (SÉNÉCHAL; CHARTRAND, 2011, p. 4).

1.2. Pratiques de l'enseignement de l'oral

Globalement, quand il y a un travail de l'oral en classe, il porte davantage sur la production que la compréhension orale (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011) et les enseignants favorisent les activités permettant de développer « l'expression de soi et les habiletés sociales plutôt que la maîtrise de la langue » (DUMAIS; LAFONTAINE, 2011, p.288). Dupont et Grandaty (2016) ajoutent que l'enseignement de l'oral est plus présent dans le programme du préscolaire et dans l'enseignement spécialisé qu'en classe primaire.

Sénéchal (2017) parle d'un manque de diversification dans les pratiques du

travail/enseignement de l'oral en classe, qu'elle attribue au peu d'outils à disposition pour enseigner l'oral. En effet, plusieurs études réalisées dans différents pays ont mis en évidence des pratiques récurrentes et préférées des enseignants telles que l'exposé oral, l'expression de faits personnels, la récitation, le questionnaire suite à une écoute et la lecture à haute voix (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019; NOLIN, 2015; PILAR, 2017). Dans ces différents travaux, l'exposé oral arrive en tête de ce qui se fait en classe quand il est question d'oral, malgré le fait qu'il a acquis, au fil du temps, ce qu'on pourrait qualifier de « mauvaise réputation » ; on lui reproche fréquemment d'être une pratique un peu archaïque qui enferme les élèves dans le même *modus operandi*, celui des écrits oralisés (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; DOLZ *et al.*, 2006). Malgré tout, les enseignants continuent, et vont continuer, d'en faire réaliser chaque année sans nécessairement l'enseigner (STORDEUR; COLOGNESI, 2020; STORDEUR; NILS; COLOGNESI, 2022). Ils reproduisent alors une pratique connue et vécue (PLESSIS-BÉLAIR *et al.*, 2007; MESSIER, 2007) même si "les élèves se voient proposer des tâches qu'ils ne savent pas réaliser ou des thèmes qui ne les intéressent pas" (PILAR, 2017, p. 162).

De plus, Colognesi et Deschepper (2019, p. 11) soulèvent le fait « que les pratiques évoquées confinent à une certaine vision de l'apprentissage de l'oral : pratique d'évaluation plus que de formation, expression d'un déjà-là ». Aspect que Lafontaine et Le Cunff (2005, p. 24) avaient déjà mis en évidence : bien souvent, et principalement au secondaire, l'oral est « considéré comme un médium d'enseignement [...] mais évalué comme s'il avait été enseigné ».

Pour catégoriser les pratiques de classe relatives à l'oral, Soucy et Dumais (sous presse), sur la base de travaux antérieurs, ont identifié trois statuts de l'oral : l'oral utilisé, mobilisé ou enseigné. L'oral est utilisé, c'est-à-dire est médium, quand les élèves sont en interaction dans le cadre de la classe. L'oral est mobilisé (proche de l'oral travaillé de DUPONT; GRANDATY, 2019), « lorsque l'enseignant planifie des activités où les élèves ont l'occasion de réinvestir les apprentissages faits préalablement (oral objet), mais sans qu'il y ait de nouveaux enseignements ». L'oral est enseigné quand il existe un objectif d'enseignement/apprentissage dédié relativement aux objets de l'oral.

2. Méthodologie

Notre méthodologie s'inscrit dans une approche mixte (CRESWELL *et al.*, 2006). Tout d'abord, un volet quantitatif a été mobilisée pour mettre au jour : (1) les croyances des enseignants

concernant l'oral et son enseignement ; (2) leur sentiment de compétence pour le faire ; (3) les situations orales pour lesquelles ils estiment que les élèves doivent être compétents en langage oral et (4) ce qu'ils disent faire concernant l'oral en classe. Pour ces quatre aspects, nous avons aussi cherché à identifier si les réponses divergeaient entre les enseignants de préscolaire et du primaire. Ensuite, un volet qualitatif a été utilisé pour comprendre les freins qui peuvent empêcher les enseignants du primaire de mener à bien des activités où l'oral est enseigné, puisque les résultats quantitatifs montrent que ce sont eux qui estiment moins (devoir) le faire.

3.1. Volet quantitatif

3.1.1. Participants

Un questionnaire en ligne a été distribué via les réseaux sociaux. Les enseignants ont été invités à répondre volontairement et ont été informés qu'en participant, ils acceptaient que leurs réponses soient traitées de manière anonyme à des fins de recherche. Au total, 154 enseignants de Belgique francophone (47 enseignants du préscolaire et 107 enseignants du primaire) ont répondu (tableau 1). Les 47 répondants de l'enseignement préscolaire sont des femmes. Tandis que pour les 107 répondants de l'enseignement primaire, 93 (86,9%) sont des femmes et 14 (13,1%) sont des hommes. Cet échantillon est représentatif de la population enseignante en Fédération Wallonie-Bruxelles (Rapport Etnic de 2018⁵).

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

Âge (année)	Enseignement préscolaire		Enseignement primaire	
	Effectif	Fréquence (%)	Effectif	Fréquence (%)
< 30	7	14.89	33	30.84
30-39	8	17.02	35	32.71
40-49	27	57.45	29	27.10
>49	5	10.64	10	9.35

⁵ https://www.etnic.be/fileadmin/sites/etnic/uploads/Rapport_annuel2018_version_longue.pdf

Précisons que 74% des enseignants du préscolaire et 57% du primaire interrogés disent connaître, au moins en bonne partie, leur programme de français concernant l'oral.

3.1.2. Mesures

Le questionnaire élaboré pour répondre à nos questions de recherche est basé sur le questionnaire utilisé en 2008 par le groupe de recherche québécois de l'ÉLEF⁶. Il a été adapté par notre groupe de recherche collaborative (GCEO - Groupe Collaboratif pour l'Enseignement de l'Oral) constitué de 5 enseignants, 5 formateurs d'enseignants et 5 chercheurs universitaires. Le groupe a sélectionné les items relatifs à l'oral et les a adaptés à l'enseignement fondamental (préscolaire et primaire) étant donné que la recherche initiale était destinée aux enseignants du secondaire. Ensuite, pour vérifier la fiabilité du questionnaire, celui-ci a été testé auprès d'une quarantaine de personnes. En plus d'une partie destinée à connaître le répondant, le questionnaire comprend quatre grandes parties, en lien avec nos questions de recherche, développées ci-après.

3.1.2.1. Les croyances des enseignants concernant l'oral et son enseignement

Les répondants ont d'abord dû indiquer, sur une échelle de 1 à 10, le degré d'importance qu'ils accordent à l'enseignement de l'oral en classe. Ensuite, il leur a été demandé de montrer leur degré d'accord relativement à 11 items en se positionnant sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord).

Je pense que c'est essentiellement à l'école maternelle que l'on doit travailler la plupart des compétences orales.

Je pense qu'on peut développer des compétences orales en s'entraînant.

Je pense que l'oral est un levier pour l'apprentissage de la lecture.

Je pense que l'oral s'enseigne.

Je pense que l'oral se limite à la prise de parole.

Je pense que l'oral sert à communiquer, verbaliser et échanger.

Pour moi, l'oral est un outil pour expliciter son fonctionnement et ses stratégies.

⁶ Pour des informations, consulter : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1010

Pour moi, l'oral se développe naturellement.

Je pense que l'oral s'évalue aussi de façon formative.

Pour moi, l'oral, c'est comprendre ce qu'on entend.

Développer l'oral de mes élèves est une de mes préoccupations principales.

3.1.2.2. Le sentiment de compétence des enseignants pour enseigner l'oral

Les répondants ont d'abord dû indiquer, sur une échelle de 1 à 10, le niveau de confiance qu'ils estiment avoir pour enseigner l'oral. En plus, ils ont donné leur degré d'accord sur 10 items en utilisant une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Les deux séries d'items, mesurant, l'une le sentiment de compétence positif et, l'autre, le sentiment de compétence négatif par rapport à l'enseignement de l'oral ont été regroupées en un seul facteur conformément aux résultats de l'analyse factorielle effectuée (tableau 2). Les alphas de Cronbach calculés, dépassant un seuil minimal de 0.6 (YERGEAU; POIRIER, 2013), indiquent que les items mesurent bien le même sentiment.

Tableau 2. Description de l'échelle de sentiment de compétence

Dimension	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Exemples d'items
Sentiment de compétence positif à enseigner l'oral	5	.616	<i>Je me sens personnellement compétent à l'oral.</i> <i>Je me sens capable de mener correctement une leçon à l'oral.</i> <i>C'est important pour moi d'être compétent dans l'enseignement de l'oral.</i>
Sentiment de compétence négatif à enseigner l'oral	5	.786	<i>J'évite d'enseigner l'oral en classe car je ne me sens pas capable de mener la leçon correctement.</i> <i>Je doute de mes capacités à enseigner l'oral en classe.</i>

Par ailleurs, pour avoir une idée d'où peut venir le sentiment de compétence ou d'incompétence, nous avons ajouté cinq items, en regard des affirmations souvent trouvées dans la littérature :

Je pense que l'enseignement de l'oral ne peut être mis en place que par des enseignants qui ont beaucoup d'expérience.

Pratiquer des activités extrascolaires telles que du théâtre, des mouvements de jeunesse, ... m'aide à enseigner l'oral.

J'ai le souvenir que quand j'étais élève en primaire, on m'a enseigné l'oral au même titre que l'orthographe, les fractions, etc.

Dans ma formation d'enseignant, on m'a appris à enseigner l'oral.

Le directeur, l'inspecteur ou mes collègues accordent une importance particulière à l'enseignement de l'oral.

3.1.2.3. Les situations orales pour lesquelles les enseignants estiment que les élèves doivent être compétents en langage oral

Les répondants ont dû indiquer le niveau d'importance qu'ils apportaient à 13 situations orales en utilisant une échelle de Likert allant de 1 (faible importance) à 4 (grande importance). Ils ont également été invités à sélectionner les trois situations les plus importantes pour eux.

Comprendre l'opinion d'autrui dans une conversation.

Comprendre les nouvelles ou un reportage audio(-visuel).

Comprendre un contenu entendu (une théorie, un concept, une règle...).

Comprendre l'essentiel d'une histoire entendue.

Comprendre une consigne qui est donnée oralement.

Résumer une information (un contenu, une théorie, un concept, ...).

Expliciter un raisonnement suivi pour effectuer une tâche.

Raconter un événement personnel.

Reformuler une consigne.

Exprimer clairement ses goûts, ses opinions...

Exprimer ses émotions.

Réciter un poème appris par cœur.

Réaliser un exposé/une élocution.

Répondre à des questions suite à un l'écoute d'un message.

3.1.2.4. Les pratiques déclarées de l'oral en classe

Les participants ont dû se positionner sur 26 items permettant de savoir s'ils travaillaient et/ou enseignaient l'oral en classe, et dans quelles situations. Les 26 items reprennent une série de situations orales et étaient formulés à chaque fois avec la formulation "j'invite" pour l'oral travaillé/mobilisé (ex : J'invite les élèves à exprimer leurs émotions) et la formulation "j'enseigne" pour l'oral enseigné (ex : J'enseigne aux élèves à exprimer leurs émotions). Une échelle de Likert à

5 niveaux a été utilisée pour avoir une idée de la fréquence : pas une seule fois sur l'année, 1 ou 2 fois par an, 1 fois par mois, 1 fois par semaine, plusieurs fois sur la semaine.

Les analyses de données ont été effectuées avec SPSS. Après vérification de la normalité, des analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées. Plus précisément, les valeurs moyennes et les écarts types ont été calculés. Aussi, pour comparer les réponses du groupe des enseignants du préscolaire et celui du primaire, des t-tests ont été réalisés.

3.2. Volet qualitatif

Pour compléter les données quantitatives, des entretiens semi-directifs ont été menés. La focale est ici portée sur les enseignants du primaire puisque les résultats montrent que ce sont eux qui estiment moins (devoir) enseigner l'oral. Six enseignants du primaire choisis dans les répondants au questionnaire ont ainsi été interrogés dans une visée compréhensive (VAN DER MAREN, 2004).

3.2.1. Participants

Le tableau 3 présente le profil des six participants aux entretiens.

Tableau 3 – Profil des participants

	Genre	Âge	Années d'expériences	Année(s) d'enseignement
Enseignant 1 (E1)	Fém.	50	30 ans	P2
Enseignant 2 (E2)	Masc.	50	30 ans	P3-P4
Enseignant 3 (E3)	Fém.	35	14 ans	P4
Enseignant 4 (E4)	Fém.	38	18 ans	P4
Enseignant 5 (E5)	Fém.	44	21 ans	P3
Enseignant 6 (E6)	Fém.	25	3 ans	P5

3.2.2. Récolte des données et analyses

Vu la situation sanitaire au moment de l'étude, les entretiens semi-directifs ont été menés à distance, à l'aide de *Skype*. L'entretien s'est déroulé en deux temps. Tout d'abord, plusieurs questions ont été posées telles que : Avez-vous une période, définie dans votre horaire, consacrée à l'enseignement de l'oral ? La semaine dernière ou la semaine précédente, avez-vous prévu une

activité de Savoir Parler / Savoir Écouter ? Si oui, laquelle, pouvez-vous me l'expliquer ? Si non, pourquoi ? On dit que l'oral doit être enseigné tout comme la lecture et l'écriture. Qu'en pensez-vous ? Comment vous sentez-vous lorsque vous faites une activité de Savoir Parler ou Écouter avec vos élèves ? Ensuite, les interviewés ont eu l'occasion de retourner au questionnaire et de commenter, compléter et étayer leurs réponses. Un entretien a une durée moyenne de 45 minutes. L'ensemble a été retranscrit, ce qui correspond à un total de 22958 mots. Une analyse thématique a été appliquée au matériau recueilli (L'ÉCUYER, 1990).

4. Principaux résultats

La présentation des résultats suit la structuration de nos questions de recherche.

4.1. Enseigner l'oral semble important pour les enseignants et plus important encore pour les enseignants du préscolaire

La figure 1 montre les résultats relatifs à l'importance attribuée à l'enseignement de l'oral par les enseignants du préscolaire (en bleu) et du primaire (en vert).

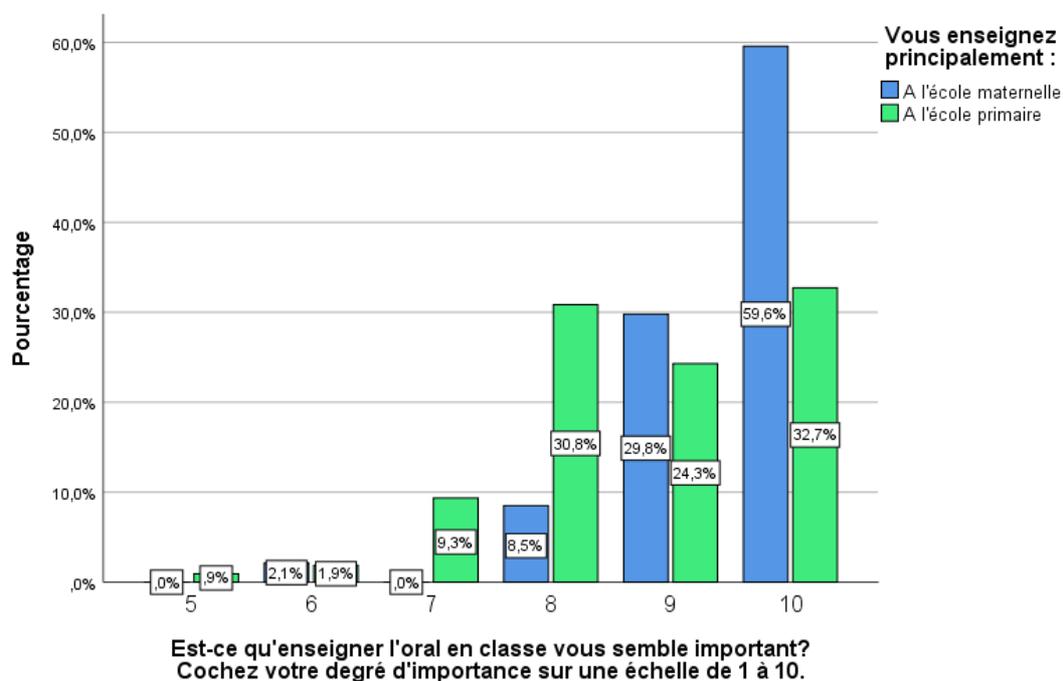


Figure 1 – Résultats obtenus en pourcentage par les enseignants du préscolaire et du primaire concernant l'importance d'enseigner l'oral à l'école

La majorité des répondants disent accorder une grande importance à l'enseignement de l'oral. Ainsi, 97,6 % des enseignants du préscolaire et 87,8 % du primaire attribuent une note de 8/10

ou plus. Il semble néanmoins que l'enseignement de l'oral soit plus important pour les enseignants du préscolaire, puisque pratiquement 60% attribuent une note maximale, contre 32,7 % de leurs collègues du primaire.

Par ailleurs, plusieurs informations ressortent de l'analyse des items relatifs aux opinions des enseignants concernant des aspects spécifiques de l'oral (voir annexe 1 pour les résultats précis). Un premier constat est un positionnement consensuel des enseignants du préscolaire et du primaire sur une grande majorité des affirmations. Plus précisément, ces derniers s'accordent sur le fait que l'oral est une compétence qui doit être travaillée, en dénote leur désaccord avec l'item « l'oral se développe naturellement » ($t(152) = -.027, p = .979$) et leur accord avec les affirmations « on peut développer des compétences orales en s'entraînant » ($t(152) = -.219, p = .827$) et « l'oral s'enseigne » ($t(152) = -.308, p = .759$). Ils partagent également un avis similaire à propos de l'utilité de l'oral. Ainsi, ils disent considérer « l'oral comme un levier pour l'apprentissage la lecture » ($t(152) = 2.862, p = .05$), comme un médium permettant « de communiquer, verbaliser et échanger » ($t(152) = -.644, p = .521$) et comme « un outil pour expliciter son fonctionnement et ses stratégies » ($t(152) = .029, p = .977$). De plus, si pour un peu plus de la moitié des enseignants des deux niveaux scolaires interrogés « l'oral, c'est comprendre ce qu'on entend » ($t(152) = 1.347, p = .180$), pour plus de 90% d'entre eux, l'oral ne se limite pas à la prise de parole ($t(152) = -.459, p = .647$). En termes de pratiques pédagogiques, s'ils reconnaissent tous deux le fait que « l'oral s'évalue aussi de façon formative » ($t(152) = -1.388, p = .167$), 94% des enseignants du préscolaire disent que développer la compétence orale de leurs élèves est l'une de leurs préoccupations principales contre 78% des enseignants du primaire ($t(152) = 5.590, p = .001$). Et ce n'est pas parce qu'ils pensent que ce n'est pas à eux de le faire puisqu'ils sont 64% à s'opposer à l'affirmation suivante : « c'est essentiellement à l'école maternelle que l'on doit travailler la plupart des compétences orales, contre seulement 30% de leurs collègues du préscolaire » ($t(152) = 4.147, p = .001$).

4.2. Une grande majorité des enseignants ont un bon sentiment de compétence pour enseigner l’oral

La figure 2 présente les résultats relatifs au sentiment de compétence déclaré par les enseignants pour enseigner l’oral.

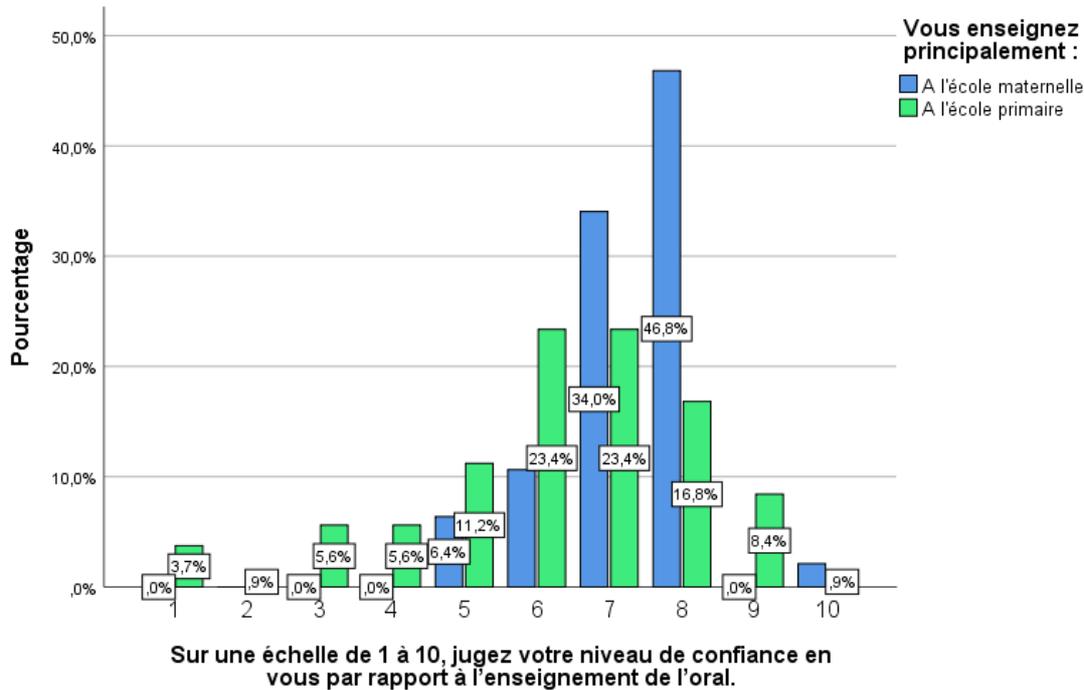


Figure 2 - Niveau de confiance des enseignants du préscolaire et du primaire pour enseigner l'oral

On constate que la majorité des répondants a attribué une note supérieure à 5/10. Aussi, aucun enseignant du préscolaire n'a indiqué un niveau de confiance pour enseigner l'oral inférieur à 5. Plus de 80% des répondants du préscolaire ont même accordé une note égale ou supérieure à 7, ce qui laisse à penser qu'ils se disent plus confiants pour enseigner l'oral que leurs collègues du primaire. Pour ces derniers, les résultats sont plus mitigés même si la majorité a attribué une note supérieure à 5.

Pour aller plus dans le détail, le tableau 4 présente les moyennes et les écart-types des deux groupes d'enseignants pour les items relatifs au SEP. Les résultats des analyses de comparaison (t-tests) y sont également indiqués.

Tableau 4 - Moyennes et écart-types pour les items relatifs au SEP

	Précolaire		Primaire		<i>t</i> (152)	<i>p</i>
	M	E.T.	M	E.T.		
Mesures globales						
Sentiment de compétence positif par rapport à l'oral.	3.26	.347	2.97	.708	3.981	.001***
Sentiment de compétence négatif par rapport à l'oral.	1.79	.680	1.88	.708	-.735	.464
Affirmations						
(1) Je pense que l'enseignement de l'oral ne peut être mis en place que par des enseignants qui ont beaucoup d'expérience.	1.85	.659	1.87	.688	-.152	.879
(2) Pratiquer des activités extrascolaires telles que du théâtre, des mouvements de jeunesse, ... m'aident ou m'ont aidé à enseigner l'oral.	2.55	1.017	2.76	1.008	-1.152	.251
(3) J'ai le souvenir que quand j'étais élève en primaire, on m'a enseigné l'oral au même titre que l'orthographe, les fractions, etc.	2.23	.813	1.60	.751	4.719	.001***
(4) Dans ma formation d'enseignant, on m'a appris à enseigner l'oral.	2.21	.778	1.86	.770	2.610	.010**
(5) Le directeur, l'inspecteur ou mes collègues accordent une importance particulière à l'enseignement de l'oral.	3.09	.686	2.42	.869	5.085	.001***

Significativité : * $p < .05$ ** $p < .01$; *** $p < .001$, M = Moyenne; E.T. = Ecart-Type

Les résultats obtenus montrent que les répondants se disent assez confiants face à l'enseignement de l'oral puisque la moyenne obtenue pour le sentiment de compétence positif (SEP) est proche de 3 sur une échelle allant de 1 à 4 aussi bien en préscolaire qu'en primaire et que le SEP négatif se trouve lui en-dessous de 2. Toutefois, une dispersion des scores de SEP positif autour de la moyenne est plus importante chez les enseignants du primaire ($E.T. = .708$). S'ils croient tous deux en leur capacité à enseigner efficacement l'oral en classe, les enseignants du préscolaire présentent un SEP positif significativement plus élevé que leurs collègues du primaire ($t(152) = 3.981, p = .001$). Ce constat peut-être mis en relation avec les autres affirmations. A ce sujet, les enseignants du préscolaire sont significativement plus nombreux à rapporter avoir bénéficié, en primaire, d'un enseignement de l'oral comparable à celui de l'orthographe, des fractions, etc. ($t(152) = 4.719, p = .001$). La

comparaison des moyennes⁷ indique, en effet, un positionnement favorable des enseignants du préscolaire sur l’item et défavorable de la part des collègues du primaire. Les enseignants du préscolaire sont également plus nombreux à affirmer avoir appris, en formation initiale, à enseigner l’oral ($t(152) = 2.610, p = .001$). A nouveau, au niveau des scores moyens, les enseignants du préscolaire se positionnent favorablement sur l’item, tandis que leurs collègues du primaire sont plutôt en désaccord avec celui-ci. En outre, les enseignants du préscolaire déclarent une plus grande prise en considération de l’enseignement de l’oral par la direction, l’inspection et leurs collègues comparativement à ceux du primaire ($t(152) = 5.085, p = .001$).

Par ailleurs, les deux groupes d’enseignants pensent que l’enseignement de l’oral peut être mis en place tant par des enseignants fortement expérimentés que par ceux qui le sont moins ($t(152) = -.152, p = .879$) et que les activités extrascolaires telles que le théâtre ou les mouvements de jeunesse sont bénéfiques pour l’enseignement de l’oral en classe ($t(152) = -1.152, p = .251$).

4.3. Les quatre situations à privilégier pour enseigner l’oral en classe selon les enseignants

Le tableau 5 renseigne de l’importance accordée par les enseignants du préscolaire et du primaire aux 13 situations orales qui leur étaient proposées.

Tableau 5 – Pourcentage obtenu pour chaque énoncé par les enseignants du préscolaire et de primaire

	Préscolaire	Primaire	Tous
Résumer une information (contenu, théorie, concept, ...)	14,66%	24,85%	39,51
Expliciter le raisonnement suivi pour effectuer une tâche	12,67%	16,26%	29,02
Exprimer ses émotions	12%	12,27%	24,27
Reformuler une consigne	11,33%	12,27%	23,5
Comprendre une consigne donnée oralement	10%	7,06%	17,06
Comprendre un contenu expliqué (théorie, concept, ...)	10%	6,9%	16,9
Comprendre l’opinion d’autrui dans une conversation	8%	7,36%	15,36
Réaliser un exposé, une élocution	4,67%	4,91%	9,58
Raconter un évènement personnel	8%	4,60%	12,6
Comprendre l’essentiel d’une histoire entendue	6%	3,21%	9,21
Répondre à des questions suite à l’écoute d’une histoire	2%	0,31%	2,31

⁷ Pour rappel, le SEP est calculé sur la base d’une échelle de Likert en 4 points.

Comprendre les nouvelles	0%	1,07%	1,07
Réciter un poème appris par cœur	0,67%	0%	0,67

L'analyse montre que les enseignants du préscolaire et du primaire ont une lecture similaire de la question. Effectivement, les deux groupes sélectionnent les quatre mêmes situations à privilégier pour enseigner l'oral en classe: (1) résumer une information; (2) expliciter un raisonnement; (3) exprimer ses émotions et (4) reformuler une consigne. Toutes les quatre mobilisent l'oral en production et non sur la compréhension d'un message. Ce constat rejoint nos résultats précédents : d'une part, le positionnement presque unanime des enseignants sur l'affirmation selon laquelle l'oral sert à communiquer, verbaliser et échanger et, d'autre part, l'accord de la moitié de l'échantillon uniquement sur le fait que l'oral c'est comprendre ce que l'on entend.

4.4. Même si les enseignants pensent qu'il est important d'enseigner l'oral en classe, certains ne le font pas

Pour appréhender les chiffres amenés dans cette section, il est tout d'abord à mentionner que quand nous avons interrogé plus avant certains enseignants pour le volet qualitatif (voir infra), nous nous sommes rendus compte qu'ils avaient une conception plutôt "erronée" de ce que signifie enseigner l'oral (relatif à l'item "j'enseigne"). En effet, ils semblent avoir eu tendance à dire qu'ils enseignent l'oral lorsqu'il y a une seule sollicitation de la situation proposée, ce qui n'est pas ce que nous attendions. En plus, une différence significative entre les enseignants du préscolaire et du primaire concernant l'oral enseigné est visible : les premiers disent plus enseigner l'oral que les seconds ($t(152) = 2.966, p = .004$)($t(152) = 2.966, p = .004$).

Plus spécifiquement, quand on se penche sur les quatre situations épinglées par les enseignants pour leur importance en termes de développement des compétences orales de leurs élèves, les résultats montrent qu'elles sont très souvent sollicitées, mais plus rarement enseignées. C'est ce que donne à voir le tableau 6 qui présente la fréquence à laquelle les participants disent mobiliser / enseigner l'oral dans les quatre situations épinglées précédemment.

Tableau 6 - Fréquence de mobilisation et d'enseignement des quatre situations orales les plus importantes en classe selon les enseignants

		Jamais	1 ou 2 fois par an	1 fois sur le mois	1 fois par semaine	Plusieurs fois sur la semaine
Résumer une information (contenu, théorie, concept, ...)						
J'invite	Précolaire	4,3%	0%	10,6%	25,5%	59,6%
	Primaire	1,9%	0,9%	9,3%	15%	72,9%
J'enseigne	Précolaire	17%	19,1%	12,8%	19,1%	48,9%
	Primaire	34,6%	5,6%	23,4%	13,1%	23,4%
Expliciter le raisonnement suivi pour effectuer une tâche						
J'invite	Précolaire	6,4%	4,3%	6,4%	12,8%	70,2%
	Primaire	0%	2,8%	5,6%	13,1%	78,5%
J'enseigne	Précolaire	17%	8,5%	6,4%	19,1%	48,9%
	Primaire	23,4%	5,6%	8,4%	15,9%	46,7%
Exprimer ses émotions						
J'invite	Précolaire	0%	0%	0%	4,3%	95,8%
	Primaire	0%	0,9%	0,9%	15%	83,2%
J'enseigne	Précolaire	17%	2,1%	12,8%	19,1%	48,9%
	Primaire	18,7%	3,7%	17,8%	17,8%	41,7%
Reformuler une consigne						
J'invite	Précolaire	6,4%	2,1%	0%	10,6%	80,9%
	Primaire	0%	0%	5,6%	3,7%	90,7%
J'enseigne	Précolaire	21,3%	6,4%	8,5%	19,1%	44,7%
	Primaire	21,5%	11,2%	14%	16,8%	36,5%

Plusieurs constats méritent que l'on s'attarde plus en détail sur ce tableau. Premièrement, concernant le résumé d'une information, s'il y a plus de 85% des enseignants, tant du préscolaire que du primaire qui mobilisent au moins une fois par semaine cette situation orale en classe, les premiers sont 68% à dire l'enseigner régulièrement, tandis que les seconds ne sont que 36.5%. Dans la même veine, si 17% des enseignants de préscolaire rapportent ne jamais l'enseigner, ils sont deux fois plus au primaire.

Deuxièmement, au sujet de l'explicitation d'un raisonnement, on observe, cette fois, de manière comparable dans les deux groupes, un écart entre la mobilisation et l'enseignement de cet oral et une proportion de l'échantillon qui ne l'enseigne jamais (environ 1/5). Troisièmement, à propos de l'expression des émotions, si les enseignants des deux niveaux mobilisent cette situation orale quasiment à l'unanimité, ils ne sont plus que 70% au préscolaire et 60% au primaire à dire l'enseigner. A nouveau, un peu moins d'1/5 de l'échantillon ne l'enseigne jamais.

Finalement, à propos de la reformulation d'une consigne, si elle est sollicitée par plus de 90% des enseignants, tous niveaux confondus, elle n'est enseignée que par 64% d'entre eux au préscolaire et

53% au primaire. Notons qu'1/5 des deux groupes ne l'enseigne jamais.

Au final, sur les quatre situations orales qui semblent les plus importantes à mettre à l'honneur en classe d'un point de vue enseignement, on voit que les enseignants ne le font pas nécessairement.

Un autre regard au-delà de ces quatre situations est celui d'observer ce que les enseignants disent faire le plus souvent (leurs genres "préférés"), ressortis de notre enquête précédente (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019) : l'exposé oral, l'expression de faits personnels, répondre à des questions suite à l'écoute d'un message, la récitation (voir tableau 7).

Tableau 7 - Fréquence de mobilisation et d'enseignement des quatre situations orales préférées des enseignants

		Jamais	1 ou 2 fois par an	1 fois sur le mois	1 fois par semaine	Plusieurs fois sur la semaine
Réaliser un exposé, une élocution						
J'invite	Précolaire	68,1%	19,1%	8,5%	4,3%	0%
	Primaire	16,8%	61,7%	16,8%	1,9%	2,8%
J'enseigne	Précolaire	72,3%	10,6%	8,5%	6,4%	2,1%
	Primaire	28%	56,1%	12,1%	1,9%	1,8%
Raconter un événement personnel						
J'invite	Précolaire	2,1%	0%	4,3%	6,4%	87,3 %
	Primaire	0%	0,9%	3,7%	18,7%	76,6%
J'enseigne	Précolaire	2,1%	4,3%	2,1%	10,6%	80,9%
	Primaire	14%	3,7%	15%	17,8%	49,2%
Répondre à des questions suite à l'écoute d'une histoire						
J'invite	Précolaire	0%	0%	4,3%	4,3%	91,4%
	Primaire	0%	0,9%	20,6%	31,8%	46,7%
J'enseigne	Précolaire	36,2%	6,4%	10,6%	23,4%	23,4%
	Primaire	18,7%	19,6%	24,3%	18,7%	18,7%
Réciter un poème						
J'invite	Précolaire	2,1%	14,9%	27,7%	31,9%	23,4%
	Primaire	11,2%	32,7%	41,1%	9,3%	5,6%
J'enseigne	Précolaire	19,1%	14,9%	14,9%	29,8%	21,3%
	Primaire	17,8%	36,4%	29%	12,1%	4,7%

A propos de la réalisation d'un exposé/élocution, les résultats indiquent une sollicitation occasionnelle par 62% des enseignants du primaire et un enseignement occasionnel par 56% d'entre eux. Notons que près d'1/3 ne l'enseigne jamais.

Concernant l'expression de faits personnels, soulignons une mobilisation par la majorité des enseignants des deux groupes, mais un enseignement par 81% des enseignants du préscolaire,

contre 49% de leurs collègues du primaire.

Au sujet de la situation consistant à répondre à des questions à la suite de l'écoute d'une histoire, elle est proposée par la grande majorité des enseignants en préscolaire, mais par un peu moins de la moitié des enseignants du primaire. En termes d'enseignement, les avis sont partagés au sein des deux groupes : environ 40% ne le font jamais ou occasionnellement et, un autre 40% le fait au moins une fois par semaine.

Finalement, concernant la récitation d'un poème appris, si 55% des enseignants du préscolaire invitent leurs élèves à le faire au moins une fois par semaine, ils ne sont que 15% au primaire. En termes d'enseignement, la moitié des enseignants disent le faire au moins une fois par semaine alors que cette pratique tombe à 17% au primaire.

4.5. Cinq freins à un enseignement de l'oral pour les enseignants du primaire

L'analyse qualitative des entretiens conduits auprès de 6 participants à l'enquête permet d'illustrer et de comprendre certaines des tendances observées dans les résultats quantitatifs. Tout particulièrement, il s'agissait de percevoir plus finement ce qui faisait "frein" à l'enseignement de l'oral en primaire dans les représentations des enseignants. En effet, c'est au primaire que les enseignants estiment moins (devoir) enseigner l'oral, et il s'agissait pour nous de comprendre cela. Les propos qui permettent de documenter ces freins à l'enseignement/apprentissage de l'oral sont assez similaires dans chacun des 6 interviews. Ils sont organisés ici en cinq freins principaux.

4.5.1. La croyance que l'oral est connu au préalable, qu'il est partout et donc qu'il n'y a pas besoin de l'enseigner

Cette première catégorie met en évidence l'idée que les Savoir Parler et Écouter sont des compétences dont la maîtrise et l'apprentissage se produisent hors du cadre de la classe. Tantôt, ces compétences sont considérées temporellement comme pré-acquises par les élèves, au moment où ils arrivent en classe. En quelque sorte, puisqu'ils parlent déjà et comprennent déjà ce qu'ils entendent, ils ont déjà "appris" à le faire, au contraire de l'apprentissage de la lecture-écriture, par exemple, qui nécessite manifestement un apprentissage. Tantôt, les compétences orales Parler et

Écouter sont jugées suffisamment pratiquées hors du cadre scolaire (ou dans le cadre scolaire élargi) de sorte qu'elles ne nécessitent plus d'être l'objet d'un enseignement: en somme les élèves parlent et écoutent déjà tellement qu'un enseignement dédié semble superflu.

On se base comme si les enfants savaient tout avant d'arriver (E1)

J'ai l'impression pour moi que le Savoir Parler, on le fait tout le temps dès qu'il y a un échange avec les enfants. Donc euh, tu fais une leçon de géographie, ben il y a du Savoir Parler dans ta leçon de géographie. Tu fais une leçon de géométrie ou tu fais une analyse de solides, ben tu vas faire aussi du Savoir Parler donc pour moi euh, le Savoir Parler, il est transversal par rapport aux différentes leçons. (E 2)

Tout n'est que parole de toute façon, moi je suis plus dans le verbal que dans l'écrit. Il y a des moments d'écrit, ça c'est certain mais non, non, non, c'est comme ça que je fais tous mes apprentissages, c'est vraiment en manipulant et en s'exprimant oralement. (E6)

Alors euh, de Savoir Écouter... Le Savoir Écouter, c'est tout le temps. (E 4)

4.5.2. La méconnaissance des objets de l'oral et l'idée qu'enseigner l'oral, c'est permettre aux élèves de s'exprimer et les corriger quand ils font des erreurs

Un autre aspect évoqué par les six participants concerne l'objet même de l'enseignement dès lors qu'on évoque le fait de travailler l'oral. Considéré comme un moyen (affectif) d'expression qui nécessite prioritairement deux actions majeures : la mise en place d'un espace-temps de parole et la correction des erreurs (formelles ou de politesse), l'oral ne s'impose pas comme une discipline à enseigner ou à apprendre mais comme la nécessité de ménager des temps d'expression de soi assorti ou non d'une reformulation par l'enseignant sur les formes jugées incorrectes.

Je ne vois pas vraiment ce que je pourrais faire d'autre que les laisser parler de leurs émotions et

s'écouter entre eux parce que dire bonjour et tout ça, ils le font parce que bon, on a appris le respect, on fait beaucoup d'éducation civique avec eux (E2)

Ils n'ont pas toujours la parole à la maison parce que parfois quand tu les vois avec leurs parents, c'est autre chose. Ils n'ont pas toujours la parole à la maison, on les laisse devant un écran, débrouille-toi. Ils ont vraiment besoin de se sentir écoutés. (E1)

Souvent je les reprends. Moi, je reprends souvent les fautes de français, tout le temps. Et alors un jour, je leur ai dit que ce n'était pas pour me moquer d'eux ni rien mais que je préférais que ce soit fait maintenant en classe plutôt que l'on se moque d'eux plus tard. (E3)

4.5.3. Des activités persistantes, que les enseignants ont vécues et qu'ils font (re)vivre

La persistance, ou le souvenir pérennisant des activités proposées en matière d'enseignement-apprentissage de l'oral semble également être un frein aux pratiques des six enseignants du primaire, soit parce que leurs souvenirs de situations (mal) vécues les incitent à ne plus produire de pratique du tout, soit parce qu'une pratique s'impose comme représentative de l'ensemble de l'apprentissage possible en la matière.

Quand moi j'étais petite, je recevais un questionnaire on écoutait une cassette et allez-y répondez. c'est du Savoir Écouter mais Savoir Parler, je n'ai même pas de souvenirs... à part des poésies quoi. Des poésies, qu'est-ce que j'en ai faites! Et pour les exposés, encore, je crois que si tu t'exprimais mal mais que tu avais un beau panneau et bien ça passait (E3)

Chez moi, ce sont toujours des poésies par rapport à un thème. Le dernier en date, c'était le Carnaval avant tout ce qu'il se passe maintenant. Donc là, on décrit les images, on décrit les images ensemble et alors évidemment, je récite une fois oralement, tout se fait oralement, ils n'ont pas le texte devant eux. Euh on récite, je récite le poème et puis, je le récite plusieurs fois avec eux et ils étudient en même temps qu'ils positionnent les images dans l'ordre. J'ai une bonne mémoire, j'aimais ça à l'école (E1)

4.5.4. La question du temps et de la place que prennent les autres matières

Sans surprise, il est un autre frein majeur évoqué par les participants aux entretiens : celui de la priorisation du temps et de l'importance relative des différentes matières à aborder en classe. Face aux exigences des savoirs lire, écrire, des compétences langagières, ou même des autres disciplines, l'oral fait partie de ces objets d'enseignement dont ils pensent pouvoir faire l'impasse. D'autant plus que, combiné au premier ensemble de freins évoqués, l'oral semble être présent malgré tout dans les pratiques de classe non médiatisées.

Il y a tellement de choses dans les différentes matières à voir que finalement on fait un petit peu de tout et qu'on devrait peut-être plus insister sur le langage oral. Et puis, le langage oral est, enfin on fait travailler les enfants tout le temps. (E2)

C'est vrai que l'oral et par exemple l'éducation artistique, tout ça, a l'habitude de tomber un peu euh, à la trappe. (E3)

C'est parce qu'on ne sait pas comment faire. Et c'est vrai que moi je crois aussi que le problème principal, c'est qu'on a tellement de choses à faire qu'on a tendance à mettre certaines choses de côté. (E5)

4.5.5. Le fait que la compétence à communiquer oralement n'est pas évaluée dans les épreuves externes et que la compétence de compréhension y soit évaluée par des questionnaires

Enfin, et ce dernier frein est à mettre en lien avec le précédent, les enseignants évoquent le

peu d'évaluations externes associées à l'enseignement-apprentissage de l'oral. En Belgique francophone, le Savoir Parler ne fait pas partie des épreuves de fin de primaire, et le Savoir Écouter fait l'objet d'un questionnaire fondé essentiellement sur la compréhension d'un message, bien souvent un récit. Cette absence d'évaluation externe tend à confirmer dans le chef des enseignants la moins grande importance qu'il y a à envisager son apprentissage.

Je pense aussi qu'il y a une influence au niveau du CEB avec les examens de fin de 6^{ème} où il n'y a rien en Savoir Parler alors que le Savoir Ecouter, il y en a toujours. Mais Savoir Parler, il n'y en n'a pas donc quelque part, il n'y a pas une échéance où on se dit que l'enfant doit avoir atteint tel niveau ou telle compétence (E2)

on a vu un petit reportage sur les phasmes dans, sur « C'est pas sorcier » et donc à partir de là, je pose des questions pour un Savoir Ecouter quoi. Ca les entraîne pour le CEB (E6)

5. Discussion et conclusion

En synthèse de nos résultats, plusieurs éléments, communs aux enseignants du préscolaire et du primaire ayant répondu à notre questionnaire, sont à relever. Premièrement, ils trouvent que c'est important de travailler et enseigner l'oral en classe, aspect déjà identifié par Messier *et al.* (2012). Deuxièmement, ils se disent confiants dans leur capacité à l'enseigner. Ce qui semble être une avancée par rapport à notre enquête antérieure qui mettait en avant que les enseignants estimaient manquer de formation et ne pas se sentir compétents pour travailler/enseigner l'oral en classe (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019). Troisièmement, le top 4 des situations orales que les enseignants pensent qu'il faudrait privilégier en classe est "résumer une information, expliciter un raisonnement, exprimer ses émotions et reformuler une consigne". Il semble donc y avoir une prise de conscience d'un enjeu de mettre à l'honneur ces situations où on demande aux élèves de présenter les éléments important d'un contenu ou une idée (probablement par exemple dans les rappels réalisés en début de leçon), de faire preuve de métacognition en présentant / explicitant un cheminement, de partager leurs émotions et de reformuler une consigne (probablement pour montrer ce qu'ils en ont compris et/ou pour aider les pairs à comprendre les tâches demandées). Ceci dit, ces situations

s'éloignent des activités traditionnelles de l'exposé oral, de la récitation, du questionnaire suite à une écoute et de la lecture à haute voix qui sont sans doute déjà bien présentes dans les classes (COLOGNESI; DESCHEPPER, 2019; NOLIN, 2015; PILAR, 2017). En plus, et malgré les constats positifs mentionnés *supra*, quel que soit le niveau scolaire, on observe une plus grande sollicitation qu'un réel enseignement dédié (SCHNEUWLY, 2020) pour pouvoir assurer une communication efficace dans lesdites situations.

Par ailleurs, des différences ont été notées entre les enseignants du préscolaire et ceux du primaire : le développement de la compétence orale des élèves semble une préoccupation significativement plus importante pour les enseignants du préscolaire que pour leurs collègues du primaire; ils se sentent aussi globalement plus compétents pour enseigner l'oral et disent plus enseigner l'oral en classe que leurs collègues du primaire. Peut-être parce que l'oral est plus présent dans leurs programmes (DUPONT; GRANDATY, 2016). Mais en plus, il ressort qu'ils ont de meilleurs souvenirs de leur propre apprentissage de l'oral quand ils étaient eux-mêmes élèves. Ils se disent aussi mieux préparés en formation initiale à l'enseignement de l'oral et perçoivent un intérêt plus marqué des acteurs de l'enseignement pour l'enseignement de l'oral que leurs collègues du primaire. Cela pourrait aussi expliquer les différences entre les deux groupes. Effectivement, les expériences de maîtrise sont pointées comme une des sources principales du SEP (BANDURA, 1997). Les théories de *l'expectancy-value* ont également mis en évidence le lien étroit entre la perception de la valeur d'une tâche et le SEP de l'individu (ECCLES; WIGFIELD, 2002).

Au final, on s'aperçoit d'un écart entre ce que les enseignants pensent, leurs conceptions de l'enseignement de l'oral en classe et leurs pratiques rapportées qui renseignent peu d'oral enseigné (DUPONT; GRANDATY, 2019; SOUCY; DUMAIS, sous presse), surtout quand on se rappelle de la manière dont certains enseignants ont considéré la mention "oral enseigné".

Le volet qualitatif de cette contribution permet d'éclairer ce constat, spécifiquement pour les enseignants du primaire car ce sont eux qui estiment moins (devoir) enseigner l'oral, d'après nos résultats aux questionnaires. Pour le comprendre, les entretiens menés auprès de six enseignants du primaire nous ont permis d'identifier cinq freins, ouvrant chacun sur des perspectives en termes d'implications pratiques. Le premier frein est la croyance que comme l'oral est "connu" au préalable, il ne nécessiterait pas un enseignement. Cela est déjà bien documenté (SIMARD *et al.*, 2019) et influence sans aucun doute les choix et les actions des enseignants du primaire (HANIN *et al.*, 2020,

2022; SAFRUDIANNUR; ROTT, 2021; VOSS; KUNTER, 2019). Le deuxième frein renvoie à la méconnaissance de ce qu'est l'oral (ce qui le constitue, ce qu'il est possible de travailler/d'enseigner et comment il est possible de le faire). Le troisième frein à un déploiement large de l'oral et son enseignement dans les classes du primaire est la présence d'activités issues d'une tradition scolaire. Ce sont les activités préférées des enseignants qu'ils ont vécues eux-mêmes qu'ils reproduisent à l'identique comme l'exposé oral par exemple (DOLZ *et al.*, 2006; MESSIER, 2007). C'est-à-dire en évaluant des savoirs qui n'ont pas fait l'objet d'un accompagnement/enseignement (STORDEUR; NILS; COLOGNESI, 2022). Quatrièmement, le manque de temps est également mentionné comme un frein à l'enseignement de l'oral au primaire. Cinquièmement, le fait que les épreuves certificatives en fin du primaire ne mettent pas à l'honneur des tâches spécifiques en lien avec le Parler, et uniquement des questionnaires pour l'Écoute relègue l'oral à un statut accessoire.

La levée de ces freins doit probablement passer par une valorisation de l'enseignement-apprentissage de l'oral, et une inscription encore effective de ce dernier dans les attendus de l'enseignement primaire dans notre contexte (ce qui est le cas dans les nouveaux programmes), mais aussi par une meilleure connaissance de ses objets, de ses caractéristiques, et des manières - variées - de les enseigner.

Références

- BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co. 1997.
- BERRY, A.; DAPAEPE, F.; VAN DRIEL, J. Pedagogical content knowledge in teacher education. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M.L. (Eds.). *International Handbook of Teacher Education*. New York: Springer Science Business Media, 2016. p. 347 à 386.
- COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C. Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language and Literacy*, v. 21, n. 1, p. 1-18. 2019.
- COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C. Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista da ABRALIN*, v. 20, n. 3, p. 1453-1476, 2022.
- COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017. p. 177 à 199.
- COLOGNESI, S.; VASSART, C.; BLONDEAU, B.; COERTJENS, L. Formative peer assessment to enhance primary pupils' oral skills: Comparison of write, feedback without or oral feedback during a discussion. *Studies in Educational Evaluation*, n. 67, p. 1-15. 2020.
-

- COPPOLA, A.; COLOGNESI, S.; COLLET, I. Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système du genre. *Revue GEF*, n. 3, p. 42-55. 2019.
- CRESWELL, J. W.; SHOPE, R.; CLARK, V. L. P.; GREEN, D. O. How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, v. 13, n. 1, p. 1-11. 2006.
- DESCHEPPER, C. Comment et pourquoi questionner les grilles d'évaluation de l'oral ? Description d'un dispositif de formation initiale et perspectives pour la recherche. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, v. 7, n. 2, p. 61-78. 2021. [ps://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61%22ht](https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-61%22ht)
- DOLZ, J.; GAGNON, R. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, v. 137-138, p. 179-198. 2008.
- DOLZ, J.; HANSELMANN, S.; LEY, V. La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support de la prise de parole en public. In: SCHNEUWLY, B.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Eds.). *Analyses d'objets enseignés*. Bruxelles: De Boeck, 2006. p. 143 à 157.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur. 1998.
- DUMAIS, C. Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, v. 36, p. 37-56. 2016.
- DUMAIS, C.; MESSIER, G. L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux, revue de formation continue et de didactique du français*, v. 90, p. 5-25. 2016.
- DUMAIS, C.; LAFONTAINE, L. 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*, v. 33, n. 2, p. 285-302. 2011.
- DUPONT, P.; GRANDATY, M. De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, v. 54, p. 7-16. 2016.
- DUPONT, P.; GRANDATY, M. Les outils « designés » : interfaces didactiques entre savoir et compétence. In: DUPONT, P.; BUZNIC-BOURGACQ, P.; CARNUS, M. F. (Eds.). *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre – Controverses, compromis ou compromission*. Paris: L'Harmattan, 2019. p. 27 à 50.
- DUPONT, P.; SALES-HITIER, D. Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. *Évaluer-Journal International de Recherche en Education et Formation*. A paraître.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, v. 53, n. 1, p. 109-132.
- GAGNON, R.; COLOGNESI, S. Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? *Évaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, v. 7, n. 2, p. 1-5. 2021. [file:s://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1%22htt](https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-2-1%22htt)
- GAGNON, R.; DE PIETRO, F.; FISHER, C. Introduction. In: DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. p. 11 à 40.
- HANIN, V.; COLOGNESI, S.; CAMBIER, A. C.; BURY, C.; VAN NIEUWENHOVEN, C. Décris- moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, v. 6, n. 2, p. 45-71. 2020.

- HANIN, V.; COLOGNESI, S.; CAMBIER, A. C.; BURY, C.; VAN NIEUWENHOVEN, C. Association between prospective elementary school teachers' year of study and their type of conception of intelligence. *International Journal of Educational Research*, v. 115, 102039. 2022
- KAPPELER, G.; GENOUD, P. Croyances des futurs enseignants concernant l'acquisition des connaissances chez leurs élèves et représentations de l'enseignement Adaptation de deux échelles à visée de formation formative. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions - Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, v. 24, p. 83-96. 2019.
- LAFONTAINE, L.; LE CUNFF, C. Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, v. 141, p. 87-89. 2006.
- MESSIER, G. Enseignement et apprentissage de l'oral en classe de français au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique. In: PLESSIS-BÉLAIR, G.; LAFONTAINE, L.; BERGERON, R. (Eds.). *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007. p. 43 à 62.
- MESSIER, G.; DUMAIS, C.; VIOLA, S. "Portrait des perceptions de la communication orale des étudiants de première année en formation des maîtres. In: BERGERON, R.; PLESSIS-BÉLAIR, G. (Eds.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université*. Editions Peisaj, 2012; p. 97-112.
- NOLIN, R. Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In: BERGERON, R.; DUMAIS, C.; HARVEY, B.; NOLIN, R. (Eds.). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc, Qc: Peisaj, 2015. p. 69 à 84.
- NÚÑEZ-DELGADO, P. [La didactique de l'oral aujourd'hui en Espagne : enjeux futurs pour la recherche](#). In: DUMAIS, C.; BERGERON, R.; PELLERIN, M.; LAVOIE, C. (Eds.). *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques*. Côte Saint-Luc, Qc: Peisaj, 2017. p. 157 à 174.
- PLESSIS-BÉLAIR, G.; LAFONTAINE, L.; BERGERON, R. *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec. 2007.
- SAFRUDIANNUR; ROTT, B. Offering an approach to measure beliefs quantitatively: capturing the influence of students' abilities on teachers' beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, v. 19, p. 419-441. 2021
- SAULI, F.; BERGER, J. L.; BEAUCHER, C. L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, v. 28, p. 21-43. 2021.
- SCHNEUWLY, B. Préface. In: DUPONT, P. (Ed.). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone : pratiques et outils de formation*. Toulouse: Presses universitaires du Midi, 2020. p. 11-14.
- SÉNÉCHAL, K. Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In DE PIETRO, J. F.; FISHER, C.; GAGNON, R. (Eds.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017. p. 131 à 149.
- SÉNÉCHAL, K.; CHARTRAND, S. G. Etats des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les cahiers de l'AQPF*, v. 1, n. 1, p. 4-5. 2011.
- SOUCY; E. ; DUMAIS., C. Lorsque changer ses pratiques en enseignement de l'oral remet en question sa façon d'évaluer : portrait de deux enseignantes du primaire *Evaluer-Journal International de Recherche en Education et Formation*. Sous presse.
- SIMARD, C.; DUFAYS, J. L.; DOLZ, J.; GARCIA-DEBANC, C. (2019). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck. 2019.

- STORDEUR, M. F.; COLOGNESI, S. Transformer l'exposé oral classique en exposé oral enregistré au primaire : quelles modalités de travail de l'enseignant et quels effets pour les élèves ? *Formation et profession*, v. 28, n. 4 hors-série, p. 1-12. 2020.
- STORDEUR, M. F.; NILS, F.; COLOGNESI, S. No, an oral presentation is not just something you prepare at home! Elementary teachers' practices supporting preparation of oral presentations. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 22, p. 1-29. 2022
- VAN DER MAREN, J. M. *Méthodes de recherche pour l'éducation (2e édition)*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. 2004.
- VAUSE, A. L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, v. 81, p. 1-24. 2010.
- VIOLA, S.; MESSIER, G.; DUMAIS, C.; MEUNIER, H. Les familles de situations au service du développement de la compétence à l'oral des futurs enseignants. In: BERGERON, R.; DUMAIS, C.; HARVEY, B.; NOLIN, R. (Eds.). *Apprentissage et enseignement du français oral du primaire à l'université*. Côte Saint-Luc, Qc: Peisaj, 2015. p. 187 à 209.
- VOSS, T.; KUNTER, M. "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, v. 71, n. 3, 292-306. 2019.
- WIERTZ, C.; VAN MOSNENCK, S.; GALAND, B.; COLOGNESI, S. Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, v. 43, n. 3, 1-37. 2020.
- YERGEAU, E.; POIRIER, M. (2013). *SPSS à l'UdeS*. Retrieved from : <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca>

Annexe 1 - Comparaison des opinions des enseignants du préscolaire et du primaire sur l'enseignement de l'oral en classe

Items	Préscolaire				Primaire				T(152)	p
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord		
(1) ... c'est essentiellement à l'école maternelle que l'on doit travailler la plupart des compétences orales	6,4	23,4	36,2	34	15,9	47,7	24,3	12,1	4.147	.001***
(2) ... on peut développer des compétences orales en s'entraînant.	0	0	38,3	61,7	0	0	40,2	59,8	.219	.827
(3) ... l'oral est un levier pour l'apprentissage de la lecture.	0	2,1	21,3	76,6	0	0,9	48,6	50,5	2.862	.05
(4) ... l'oral s'enseigne.	2,1	10,6	51,1	36,2	0,9	15	42,1	42,1	-.308	.759
(5) ... l'oral se limite à la prise de parole.	46,8	44,7	6,4	2,1	34,6	62,6	1,9	0,9	-.459	.647
(6)... l'oral sert à	0	6,4	48,9	44,7	0,9	0,9	50,5	47,7	-.644	.521

communiquer, verbaliser et échanger.										
(7)... l'oral est un outil pour expliciter son fonctionnement et ses stratégies.	0	6,4	61,7	31,9	0	8,4	57,9	33,6	.029	.977
(8)... l'oral se développe naturellement.	10,6	68,1	19,1	2,2	15,9	57,9	23,4	2,8	-.027	.979
(9)... l'oral s'évalue aussi de façon formative.	2,1	8,5	68,1	21,3	1,9	3,7	63,6	30,8	-1.388	.167
(10)... l'oral, c'est comprendre ce qu'on entend.	0	42,5	44,7	12,8	6,5	41,1	44,9	7,5	1.347	.180
(11)... développer l'oral de mes élèves est une de mes préoccupations principales.	0	6,4	29,8	63,8	0,9	21,5	59,8	17,8	5.590	.001***

Significativité : * p<.05 ; **p<.01 ; ***p<.001