

Les pratiques de production orale en classe de langues : Observation de pratiques didactiques

Françoise Berdal-Masuy
Université catholique de Louvain

Alice Meurice
Université catholique de Louvain

Carole Delforge
Université de Namur

Nadège Herbinaux
Collège Saint-Michel Gosselies - Haute École
Louvain en Hainaut

Julie Van de Vyver
Université catholique de Louvain

Jérémy Dupal
Université de Namur

Véronique Henin
EPHEC Éducation

Marie Palm
EPHEC Éducation

Résumé

En mai 2019, une équipe de recherche provenant d'horizons divers – enseignement secondaire, Hautes Écoles et Universités – s'est formée autour d'une thématique commune : la pratique de l'oralité des élèves en classe de langues. Le groupe s'est ensuite efforcé d'investiguer les pratiques habituelles d'enseignant·es afin d'établir dans quelle mesure la posture de ces dernier·ères pouvait être mise en lien avec le temps de parole accordé aux élèves. Six enseignantes et un enseignant de langues étrangères et niveaux différents de l'enseignement obligatoire se sont prêtés à l'exercice en permettant aux membres de l'équipe de recherche de filmer une période de pratique habituelle d'oralité dans leur classe. Une grille d'analyse commune a été créée et une formule a été pensée afin de calculer le temps de parole moyen alloué aux élèves en langue cible. Les analyses n'ont pas permis de démontrer un lien entre ce temps de parole et la posture enseignante. Il ressort cependant des observations que le type d'activité mis en place semble influencer la place accordée à l'expression orale des élèves. Quatre facteurs spécifiques au type d'activité ont été mis en avant : le type de production, les modalités de prise de parole, le nombre de locuteurs et le type de feedback.

Mots clés : didactique des langues modernes, oralité, posture enseignante, expression orale, pratique de classe, recherche collaborative, observations filmées

1. Contexte : une collaboration face à un défi de taille

Pratiquer l'expression orale dans une classe de langues modernes est complexe quand on est face à un groupe de 25 à 30 élèves. Quelles sont les pratiques enseignantes mises en place pour favoriser la production en langue-cible et quel est le temps de parole réellement accordé à chaque élève ? Telles sont les questions que l'équipe de recherche a abordées dans le cadre du projet « oralité » né lors des rencontres du Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques Enseignantes et les Disciplines Scolaires (CRIPEDIS¹) et, plus précisément, lors de la séance consacrée à l'analyse des pratiques didactiques qui donnent du sens et du goût aux apprentissages (mai 2019). Cette recherche collaborative s'est étalée sur trois ans et a été réalisée sur base d'observations filmées de pratiques d'oralité en classe de langues, collectées sur deux ans. Sept enseignant·es (trois en primaire et quatre en secondaire) ont accepté d'ouvrir la porte de leur classe pour accueillir le projet. L'équipe de recherche a ensuite analysé à la fois la posture enseignante et le type d'activités orales proposées en classe. Les résultats de cette recherche sont présentés dans cette publication.

Dans un premier temps, les questions de recherche seront posées. Après un état de l'art, nous détaillerons la méthode ainsi que le matériel récolté et l'analyse qui en a été faite. Enfin, les résultats seront exposés, interprétés et discutés. Nous concluons cette réflexion par quelques pistes de suggestions pour les enseignant·es en classe de langues.

2. Question de départ et type de recherche

L'équipe s'est inspirée des principes de la recherche collaborative et a planifié le projet sur 3 ans, avec des rencontres mensuelles entre tous les membres, en adaptant la méthode de départ à la réalité du terrain.

Si l'objectif initial de la recherche était de proposer un kit de bonnes pratiques pour la formation initiale des enseignant·es (et de rédiger une publication sur ce thème), l'objectif atteint s'est révélé quelque peu plus modeste. Face à une multiplicité des pratiques observées, le terme « bonnes » pratiques a été questionné. Plutôt que de porter un jugement de valeur sur les séquences filmées, l'équipe a préféré adopter une position d'observation afin de décrire plutôt que prescrire. Il est en effet rapidement apparu évident que lorsqu'il s'agit de faire pratiquer l'expression orale aux apprenants,

¹ Le Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Pratiques Enseignantes et les Disciplines Scolaires rassemble des didacticiens et des pédagogues issus de l'UCLouvain et des catégories pédagogiques des Hautes Écoles Louvain en Hainaut, EPHEC Éducation, Léonard de Vinci et Namur-Liège-Luxembourg en vue de développer ensemble, dans les différentes disciplines et dans une perspective collaborative, des expertises et des recherches qui prennent appui sur un réseau d'experts spécifiques et aboutissent à de nouvelles connaissances scientifiques, participant par là au développement professionnel des acteurs.

la quantité de temps de parole n'est qu'un des nombreux critères qui entrent en compte dans l'évaluation de l'activité didactique.

2.1. Souhaits vs réalité du terrain

Les souhaits de l'équipe étaient au départ de mener une recherche collaborative (Colognesi *et al.*, 2020), en collaboration avec des étudiants AESI et AESS (Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur) et de proposer un projet similaire en primaire (P3 – P5, 3^e et 5^e années de l'enseignement primaire) et en secondaire (S1, S3, S5, 1^{re}, 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire). Ce projet devait comparer des pratiques habituelles et des pratiques innovantes (en mettant en place des groupes test et de contrôle). On se proposait à la fois d'aborder divers angles d'analyse (posture enseignante, temps d'oralité, émotions des apprenants, modalités de collaboration) et d'améliorer les techniques d'observation et d'analyse de pratiques de classe au fur et à mesure de l'avancement du projet.

La réalité est un peu différente : la participation aux recherches participatives représente déjà un défi en temps normal (Barry, 2020) mais, en raison de la crise sanitaire, les contacts ont été d'autant plus complexes. L'équipe de recherche a dû renoncer à collaborer avec des étudiants de l'agrégation et le groupe était finalement constitué de deux enseignantes des Hautes Écoles (EPHEC éducation et Haute École Louvain en Hainaut), de quatre chercheuses et un chercheur universitaires (quatre de l'UCLouvain et une de l'UNamur). Une des enseignantes était également en école secondaire (Collège Saint-Michel à Gosselies). Il sera fait référence dans cet article à l'« équipe de recherche », ou encore aux chercheuses/eur.

Nous avons opté pour une recherche dite collaborative dont l'incitant est la présence de différents milieux (enseignement supérieur et enseignement obligatoire) autour d'un projet commun, situé, ancré (l'oralité dans les classes de langues modernes) et dont la finalité théorique est double : d'un côté, il s'agit de faire émerger une activité de production de connaissances et de l'autre, de viser un développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs concernés par le processus de recherche (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Pour atteindre cet objectif, quelques conditions sont à respecter : une relation symétrique et des responsabilités réparties entre les différents acteurs, une perception de l'utilité de la recherche et la prise en compte des contraintes. Le processus consiste à réaliser une co-construction entre partenaires dont l'expertise est valorisée, le tout, dans un climat de confiance et de bien-être, pour le bénéfice de tous (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

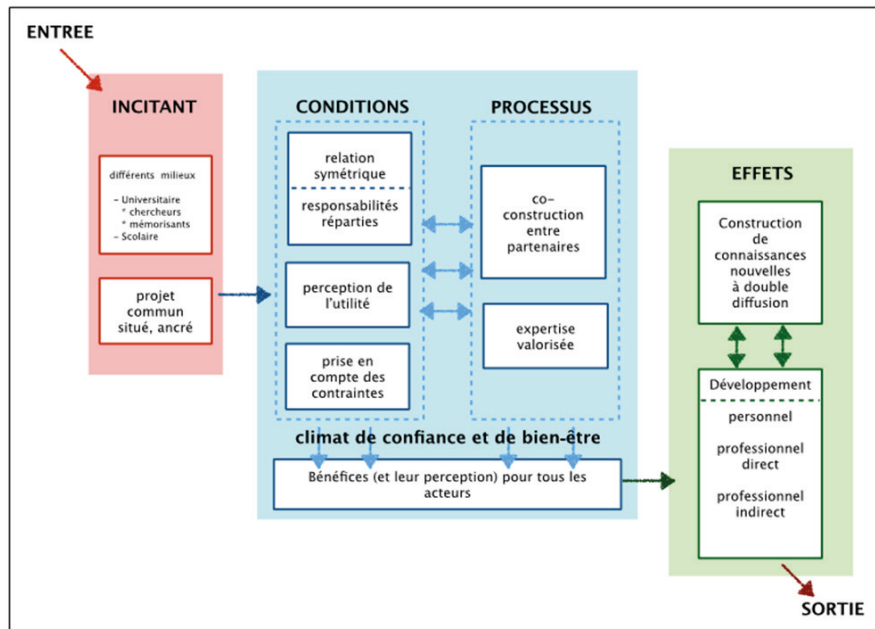


Figure 1. Modélisation des constituants d'une recherche collaborative (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015, p. 111)

Sur le plan méthodologique, « la collaboration crée des espaces d'échanges réflexifs qui obligent chacun à expliciter ses propres cadres interprétatifs et à les éprouver au regard de la pertinence d'autres régimes de vérité » (Miguel-Addisu & Nathalie Thamin, 2020, p. 1).

3. État de la recherche

3.1. L'expression orale des élèves en classe de langue

La démarche du groupe d'enseignant·es et chercheuses/eur est née d'un objectif commun à tous les membres du CRIPEDIS :

identifier un type de pratique enseignante (qui peut aller d'un dispositif particulier à une séquence ou à un parcours, du préscolaire à la fin du secondaire) traitant de la thématique ou de la problématique concernée et perçu comme particulièrement pertinent pour donner du sens et du goût aux apprentissages (Dufays, 2018).

L'équipe s'est donc interrogée sur les besoins au cours de langues modernes, pour en conclure que l'oralité, et en particulier l'expression des élèves, représentait un défi de taille. Tant le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues)

que les référentiels de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone mettent en avant la primauté des compétences orales, or les difficultés sont nombreuses lorsqu'il s'agit de donner la parole aux apprenants en langue étrangère, car elles renvoient à la complexité de l'objet d'enseignement en lui-même, à savoir communiquer à l'oral, tout en suivant un référentiel précis créé pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

3.1.1. Communiquer à l'oral

Communiquer à l'oral en langue maternelle est déjà une tâche éminemment complexe et hybride, composée de multiples aspects que l'on peut répartir en deux volets (Dumais, 2014, 2016) : un volet structural (organisation et composantes du code) comprenant les types lexico-sémantique, syntaxique, morphologique et paraverbal ; un volet pragmatique (rapport entre le code et le contexte d'utilisation de celui-ci) comprenant les types non verbal, matériel, communicationnel, discursif, contenu et émotionnel.

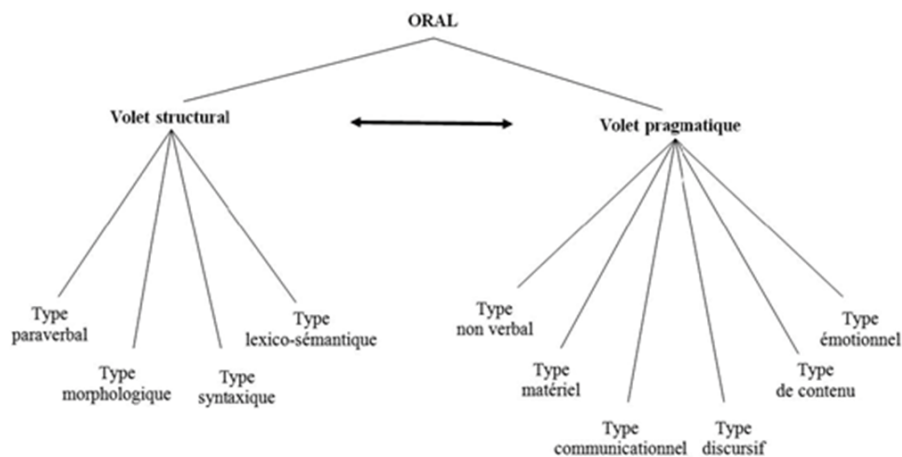


Figure 2. *Typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral*
(Dumais, 2014, p. 191)

À cela s'ajoutent les nombreux paramètres dont il faut tenir compte quand il s'agit de développer des compétences de production orale dans une langue étrangère, tels que le rythme, la prononciation, la correction socio-linguistique, la correction linguistique, la longueur, la cohésion, la pertinence, la spontanéité, la dynamique et les modalités liées aux aides, à la situation de communication et à l'interlocuteur.

En ce qui concerne les élèves apprenant une langue étrangère, la tâche est donc doublement complexe. Dörnyei (2005) décrit le coût important du processus cognitif

nécessaire pour un apprenant s'exprimant dans une langue seconde ou étrangère. Il s'agit en effet de : « conceptualiser les éléments à exprimer, les formuler, les articuler, s'autoréguler et négocier la communication (comprendre ce que les interlocuteurs expriment et y réagir de manière appropriée en direct) » (Delvigne *et al.*, 2018, p. 13). D'autres facteurs plus affectifs rendent la tâche compliquée. De nombreuses recherches se sont en effet penchées sur les effets néfastes d'émotions négatives comme l'anxiété sur les performances des apprenants en langues (Arnold & Brown, 1999 ; Horwitz, 2010 ; Dewaele & MacIntyre, 2014 ; De Smet *et al.*, 2018).

3.1.2. Suivre le référentiel du Conseil de l'Europe

Du côté des enseignants, il est demandé de suivre le référentiel créé par le Conseil de l'Europe en 2001 et adapté pour la Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) en 2017. Parmi les cinq macro-compétences définies par le CECRL (lire, écouter, écrire, parler, interagir), la compétence orale est première, en tout cas au tout début de l'apprentissage, dans la phase d'initiation à la langue cible, lorsque l'imprégnation par « la musique » de la langue est prépondérante c'est-à-dire l'accentuation, l'intonation, le rythme, le débit et les sons. Les auteurs du CECRL distinguent deux activités langagières au sein de la compétence orale : l'expression orale en continu et l'expression orale en interaction. L'objectif principal poursuivi est d'être capable de communiquer dans la langue étrangère². Selon les auteurs du CECRL, apprendre à communiquer dans une autre langue, c'est apprendre à mobiliser des ressources linguistiques (compétence linguistique) dans l'objectif d'exécuter une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique) (Conseil de l'Europe, 2001, pp. 12-13).

En FWB, le développement des compétences orales chez l'élève est balisé selon une progression qui va du niveau A1+ en fin de sixième primaire, au A2- en fin de premier degré commun jusqu'au niveau B1+ à la fin des humanités générales (Delvigne *et al.*, 2018). À chacun de ces niveaux correspond un type de production orale (en A1, on voit le type descriptif ; en A2, on ajoute les types narratif, injonctif et explicatif ; en B1, on voit – en plus des types de production cités – le type argumentatif). Chaque niveau est décrit par des caractéristiques générales en lien avec l'aspect prévisible ou pas de la production orale, avec le type de contenu (la sphère personnelle, familiale

² Delvigne *et al.* (2018) signalent qu'une enquête menée par SurveyLang à la demande de la Commission européenne en 2005 a mis en avant que le CECRL était totalement absent de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). L'intégration du CECRL dans l'enseignement obligatoire est apparu comme une nécessité et un chantier de réécriture des référentiels inter-réseaux en langues modernes a été lancé. L'objectif était d'affiner la progression des apprentissages linguistiques, communicationnels et thématiques en fonction des niveaux prédéfinis dans le CECRL. Entamé en 2013, il a été finalisé fin 2015 et les nouveaux référentiels ont été officiellement approuvés par le gouvernement de la Communauté française fin 2017.

ou sociétale), et l'étendue des sujets (du plus concret et familier lié à l'environnement immédiat au plus abstrait, lié à des enjeux sociétaux).

Ce référentiel fonctionne comme une boussole pour les enseignant·es. Ces dernier·ères sont invité·es non seulement à proposer des activités semi-authentiques pour « faire comme si³ », mais aussi, dans la mesure du possible, à faire entrer la réalité extra-scolaire dans la classe ou à faire sortir les élèves de la classe. L'enjeu est d'intégrer des interactions orales avec des locuteurs de la langue cible dans la vie quotidienne ou dans la vie de la société, qu'il s'agisse d'échanges en ligne ou en présentiel, d'activités culturelles en langues étrangères ou autre.

Il existe cependant un réel fossé entre ce qui est prescrit et la réalité vécue sur le terrain. En effet, les enseignant·es font état d'une mise en place peu aisée d'activités d'expression orale avec leurs élèves. Delvigne *et al.* (2018) soulignaient déjà les difficultés rencontrées par les professeur·es de langues en Belgique francophone pour pratiquer l'oralité avec leurs élèves, mettant notamment en avant les rapports d'inspection sur le sujet. L'inventaire de Bulon *et al.* (2020) auprès de 95 enseignants de langues modernes en FWB confirme le besoin sur le terrain de consacrer du temps et de l'énergie à l'oralité en classe. Les travaux de Colognesi et Deschepper (2019) mettent en lumière une difficulté des enseignant·es à pratiquer l'oralité – particulièrement l'oralité interactive – et ce, même dans la langue de scolarisation (en l'occurrence le français).

3.2. Les postures enseignantes

Comme discuté plus haut, le rôle de l'enseignant·e semble prépondérant comme facilitateur de l'oralité en classe de langue. Une fois que l'enseignant·e a intégré des moments d'oralité dans une séquence de cours, il/elle aura encore une influence sur l'activité en tant que telle de par son attitude. Moussi (2016) a par exemple étudié comment l'enseignant·e qui, par défaut est en position stratégiquement *haute*, peut utiliser des procédés de décentration pour rendre la parole à ses élèves. Il/elle endosse alors un « rôle de régulateur et de stimulateur des propositions [sans] imposer son propre point de vue et ses connaissances » (p. 50). Acker-Kessler (2015) s'est quant à elle attachée à observer comment la posture enseignante pouvait encourager le

3 Voici le type de phrases que l'on peut produire aux différents niveaux (les citations sont issues de **Préparer le DELF et le DALF** – Un manuel pour la préparation et le déroulement des examens DELF et DALF. Bern, Schulverlag, 2007) :

– *Bonjour, je m'appelle Alice. Je suis au niveau A1.*

– *Ma meilleure amie s'appelle Charlotte et elle a beaucoup travaillé au niveau A2 parce qu'elle veut parler bien*

– *Elle a passé la semaine dernière un test de niveau B1, qui était très difficile. La salle d'examen était grande. De plus, il pleuvait ce jour-là. Je pense que le temps peut changer l'humeur des gens*

– *Il faudrait que je fasse aussi des exercices pour le niveau B2, car les langues sont très importantes de nos jours. En effet, avec les échanges internationaux, on a beaucoup de chances de rencontrer quelqu'un qui ne parle pas notre langue.*

développement de l'autonomie des apprenant·es en termes d'oralité. Se retrouve chez Bucheton et Soulé (2009) ce lien entre la posture de l'enseignant·e et l'attitude implicitement élicitée chez les élèves. Nous avons choisi d'appliquer ce cadre théorique spécifiquement à des moments d'oralité observés en classe de langue.

Le terme *posture* est une manière cognitive et langagière de s'emparer d'une tâche, il désigne « un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves » (Bucheton, 2016). L'enseignant·e, comme les élèves, modifient leur posture pendant le cours.

Bucheton (2016) distingue cinq postures :

- ♦ La posture d'accompagnement : l'enseignant·e donne le temps aux élèves de travailler par eux-mêmes, il/elle apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle, en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. L'enseignant·e laisse les élèves trouver ensemble les réponses, incite à la recherche des outils. Il/elle évite d'intervenir et se met en position d'observateur.
- ♦ La posture de contrôle : cette posture correspond à la mise en place d'un certain cadrage de la situation. Par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant·e cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- ♦ Le lâcher-prise : l'enseignant·e laisse les élèves pratiquer sans intervenir. Il/elle laisse les élèves s'exprimer dans la langue cible, même s'ils/elles commettent des erreurs. Le maître/la maîtresse observe les élèves afin de réajuster son enseignement si nécessaire.
- ♦ La posture d'enseignement-conceptualisation : « L'enseignant[·e] formule, structure les savoirs [...] en fait éventuellement la démonstration » (Bucheton & Soulé, 2009). Cette posture est prédominante lorsque :
 - ♦ l'enseignant·e explicite l'objectif de la séance et ses finalités afin de donner du sens aux apprentissages en début de séance ;
 - ♦ l'enseignant·e fait un retour sur ce qui a été travaillé en fin de séance pour lever des difficultés en français, par exemple pour faire des comparaisons entre la langue maternelle et la langue cible.
- ♦ La posture de magicien. : cette posture est prédominante lors de la phase de présentation d'une nouvelle notion, lors de l'apprentissage d'un chant, d'un jeu, ou autre. Durant ces phases, la théâtralisation est primordiale. L'enseignant·e capte l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, « le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner ». L'atmosphère et le pilotage de l'activité peuvent être très ludiques.

Notons que, si Bucheton et Soulé proposent des exemples de moments où une posture est prépondérante, nous avons fait le choix méthodologique de rester neutres dans nos observations. Nous partions donc du principe que n'importe quelle posture pouvait être endossée à tout moment de la leçon par l'enseignant·e.

Afin de pouvoir décrire les postures enseignantes, il faut en définir des indicateurs. Bucheton (2016) en décrit 5 : les objets de savoir (techniques) ; le tissage (donner

du sens à la situation et au savoir visé) ; l'étayage (faire comprendre, faire dire, faire faire) ; le pilotage des tâches (gérer les contraintes espace-temps de la situation) ; l'atmosphère (l'*ethos*, créer et maintenir des espaces dialogiques).

	ANALYSE - à observer					A DÉDUIRE
	PILOTAGE	ATMOSPHERE	TISSAGE	ETAYAGE (Tâche élève)	OBJETS DE SAVOIR	Posture enseignante
1.	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important, multi-directif	Faire et discuter sur Posture réflexive / créative	Dévolution Émergence	Accompagnement
2.	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	Faire Posture première	En actes / contrôle	Contrôle
3.	Confié au groupe, autogéré	Confiance, refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	Variable Faire et discuter sur	En actes	Lâcher prise
4.	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches, retour sur	Verbalisation post-tâche, posture réflexive, secondarisation	Nommés	Enseignement Conceptualisation
5.	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinettes, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Manipulations : jeu : posture ludique	Peu nommés	Magicien

Figure 3. Les cinq axes correspondant aux cinq postures enseignantes (Callens, 2019)

4. Méthode et question de recherche

4.1. Question de recherche

Ayant déterminé l'importance de la pratique d'oralité en classe de langues, ainsi que les difficultés associées, notre groupe a souhaité investiguer la potentielle influence du rôle d'un·e enseignant·e dans ce genre d'activité. Nous avons donc formulé la question de recherche suivante : « Quelle est l'influence de la posture enseignante sur la quantité de temps de parole moyenne allouée aux apprenants lors d'une activité d'oralité ? ».

4.2. Méthode de travail du groupe de recherche

Les enseignant·es et chercheuses/eur de l'équipe langues modernes ont consacré trois années au projet ORALITÉ, au cours desquelles une dizaine d'heures de cours ont été captées et analysées. Des pratiques d'oralité diverses ont été filmées en classe, couvrant trois années de l'enseignement primaire (P3, P5 et P6) et quatre années de l'enseignement secondaire (S1, S4, S5 et S6). Une analyse commune d'une vidéo a été réalisée, à la suite de laquelle deux angles d'analyse ont été sélectionnés : l'oralité et la posture enseignante. Les techniques d'observation et d'analyse de pratiques de classe ont été améliorées au fur et à mesure de l'avancement du projet.

L'équipe a fonctionné selon des modalités fixées collégialement lors d'une réunion mensuelle (les deux dernières années) et renégociées au fur et à mesure en fonction du temps dédié à la recherche et des rôles que chaque membre de l'équipe devait assumer en lien avec le calendrier établi de commun accord. Cette participation à la recherche s'est faite majoritairement sur base bénévole, en dehors de tout contrat. Le climat de travail était donc essentiel pour assurer la pérennité du travail collaboratif. Durant ces trois années, le plaisir de se retrouver, avec des éclairages différents, pour échanger et avancer a été un moteur puissant pour maintenir et revigorer l'implication des membres du groupe (Barry, 2020, p. 153).

La première année a été consacrée à l'enregistrement vidéo des pratiques enseignantes et leur observation (en 3^e primaire). Elle a donné lieu à une proposition de travail lors de la journée CRIPEDIS 2019 à la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa), sur la base des ressources, des expertises et des réseaux. L'équipe a ensuite affiné le thème et les modalités de collaboration.

Durant la deuxième année, de nouvelles séquences de cours ont été filmées, les vidéos ont été analysées, et une réflexion a été menée sur la façon de traiter les données.

Lors de la troisième et dernière année, le projet a été adapté en fonction des données analysées. Le kit de bonnes pratiques a été remplacé par un autre outil, plus réflexif, sur la posture enseignante et le type d'activités proposées en classe de langues.

4.3. Récolte de données

De nombreuses heures de cours ont été filmées dans 3 classes de primaire et 4 classes de secondaire, pour 3 langues et sur des thématiques diverses, comme l'illustre le Tableau 1. Une caméra a été placée dans le fond de la classe afin d'obtenir un point de vue global sur l'activité du groupe et d'avoir toujours l'enseignant·e dans le champ de vision. L'équipe s'est limitée à analyser une période par séquence filmée, soit 7 périodes de cinquante minutes de cours.

Tableau 1. Répartition des données vidéo récoltées lors du projet ORALITÉ par année, langue et thème

Année	Langue	Thème
P3	NEERLANDAIS	Créons ensemble notre menu
P5	NEERLANDAIS	Décris-moi ton monstre
P6	NEERLANDAIS	Notre visite de la Belgique
S1	ANGLAIS IMMERSION	Mon meilleur ami de la classe
S4	ANGLAIS	Dialogue improvisé – au magasin
S5	ESPAGNOL	Construire un récit avec l'image
S6	ANGLAIS	Mon profil de lecteur

Le Tableau 2 résume les différentes activités proposées dans les classes de primaire et de secondaire. Ces activités avaient toutes comme objectif premier de faire parler les élèves, selon des modalités qui elles pouvaient être diverses.

Tableau 2. Résumé de chaque activité d'oralité

P3 - NL	Après un court rappel sur le vocabulaire des fruits et légumes en grand groupe classe, les élèves en groupes de 4 assemblent les images et mots correspondant aux fruits et légumes. Un exercice de questions-réponses sur leurs préférences alimentaires leur fait travailler l'expression "Ik eet (niet) graag..." Après une sélection de fruits et légumes appréciés par les 4 élèves, une personne par groupe présente le menu commun devant la classe.
P5 – NL	Chacun à leur tour, les élèves décrivent un monstre dessiné par leurs camarades (expression orale). Ceux-ci écoutent la description (compréhension à l'audition) et se manifestent quand ils reconnaissent qu'il s'agit du leur.
P6 – NL	En duo, les élèves mettent en scène un dialogue imposé de 1 minute sur une visite en Belgique (source : Fred & Linda). Ils jouent le dialogue devant la classe en utilisant des objets qu'ils ont créés. Les élèves spectateurs sont également mis à contribution pour certaines mises en scène (statues, etc.) imaginées par les présentateurs.
S1 – AN	Après avoir visionné en classe des descriptions vidéos faites par les élèves de leur meilleur ami de la classe, l'enseignant·e pose une question à l'ensemble de la classe et invite les élèves à prendre la parole en langue cible sur les aspects positifs et négatifs des prestations orales de leurs camarades.

S4 – AN	L'enseignant·e contextualise le cours d'oralité. Il/Elle fait un rappel grammatical en début de cours lors de l'annonce des objectifs et du journal de classe. Ensuite, les élèves ont du temps, sans prendre note, pour imaginer leur intervention dans un dialogue dans un magasin. Quatre groupes prennent la parole et chaque présentation est suivie d'un temps de retour.
S5 – ES	La séquence est divisée en deux exercices différents : une révision du vocabulaire grâce à l'application "Plickers" et un exercice de description à partir d'une photographie.
S6 – AN	Dans un premier temps, les élèves sont invités à choisir une image parmi une large sélection, afin de représenter leur profil de lecteur (photolangage). L'enseignant·e mène alors une discussion avec tout le groupe classe où chacun explique son choix de photo. Dans un deuxième temps, les élèves discutent par groupes de 2 autour d'une liste de questions relatives à leur profil de lecteur/rice. L'activité fait suite à un travail sur le même sujet lors du cours précédent.

Afin d'analyser les sept périodes d'activités d'oralité, les chercheuses/eur se sont vu attribuer une période chacun·e dans un premier temps. Ensuite, chacun·e a analysé un deuxième enregistrement de manière croisée afin de valider les premiers résultats.

4.4. Analyse des données

4.4.1. Calcul du temps de l'oralité

Dans un premier temps, chaque membre de l'équipe a fait un découpage précis d'une séance de cours en distinguant plusieurs niveaux d'activités (activité globale, niveau 1 et niveau 2), comme présenté sur la Figure 4. Chaque période observée a fait l'objet d'annotations concernant : le nombre total d'élèves, le temps d'oralité en secondes, le temps partagé selon le nombre d'élèves, le temps de parole partagé avec le/la professeur·e et le type d'oralité produit (mots isolés ou oralité au-delà du mot isolé).

L'équipe a ensuite tenté de calculer, pour chaque période analysée, la moyenne du temps de parole alloué à chaque élève. De nombreuses discussions ont eu lieu sur la façon de calculer le temps de parole moyen par élève pour aboutir à la formule suivante (Figure 5).

La moyenne du temps de parole par élève se calcule en divisant le temps de parole total alloué par le nombre d'élèves qui se partagent ce temps de parole. Le temps de parole total est le produit du temps de parole pour l'activité en question, du nombre de conversations en cours, dont on ôte la monopolisation éventuelle de ce temps de parole par l'enseignant·e (qui est arrondi à 0 ou 50 %). Le nombre de conversations en cours est calculé en divisant le nombre d'élèves total par le nombre d'élèves dans un

Découpage	Activité Globale	1- Introduction		
	Activité Niveau 1	Préparation des groupes Rappel leçon précédente		
	Timing Niveau 1	Matin 1 00'00" > 3'00"	3'00 > 6'50"	
	Activité Niveau 2	Préparation des groupes Routine		Rappel contenu
Mesure de l'oralité	Timing Niveau 2	Matin 1 00'00" > 3'00"	03'34" > 03'50"	03'50" > 4'30"
	Nombre total d'élèves	15	15	15
	Temps d'oralité en secondes		16	40
	Partagé en combien d'élèves		1	15
	Partagé avec le prof? (1=oui = 50% ou 0=non)		0	1
	Au delà du mot? (1=oui ou 0=non)		1	0
	Moyenne de temps par élève		16	1.333333333
	Type de contenu		Routine	Vocab
Rmq sur le type d'oralité				
TOTAL : Moy. tps de parole par élève (s)				

Figure 4. Exemple de mesure d'oralité

$$Mp = \frac{\sum Tp}{Ne}$$

$$\sum Tp = Tp * Nc * (1 - \tau)$$

$$Nc = \frac{Ne}{Ng}$$

$$Mp = \frac{Tp * (1 - \tau)}{Ng}$$

Mp = moyenne du temps de parole par élève
 Tp = temps de parole
 Ne = nombre d'élèves total
 Nc = nombre de conversations
 t = pourcentage de tps de parole de l'enseignant (0 ou 50%)
 Ng = nombre d'élèves dans un groupe de parole

Figure 5. Formule pour le calcul du temps de parole moyen par élève

groupe de parole. Le temps de parole moyen alloué à chaque élève est donc obtenu en multipliant le temps de parole de l'activité en cours par 1 – l'intervention éventuelle de l'enseignant·e, que l'on divise ensuite par le nombre d'élèves dans un groupe de parole.

Ainsi, la moyenne de temps de parole par élève est bien un nombre fictif qui ne représente pas nécessairement la prise de parole réelle de chacun, mais plutôt l'opportunité qui est créée par l'enseignant·e pour que chaque élève de la classe s'exprime en langue cible. Un résultat de 2'30" indique que la leçon a été organisée de sorte que chaque élève ait l'opportunité de s'exprimer dans la langue cible pendant ces deux minutes et trente secondes. Cela ne garantit pas que chaque élève a effectivement pris la parole pendant ce temps imparti, ni qu'il/elle l'a fait en langue cible.

4.4.2. Analyse de la posture enseignante

Outre le temps de parole par élève, la posture enseignante a également été décrite, puisque notre question de recherche consiste à s'interroger sur l'influence de cette

posture sur le temps de parole moyen alloué à chaque élève en classe. Pour ce faire, nous avons utilisé les indicateurs détaillés et codés par Callens (2019), comme l'illustre le Tableau 3.

Tableau 3. Exemples d'indicateurs utilisés lors de l'analyse de la posture enseignante (Callens, 2019)

Axe de la posture	Critères	Indicateurs
Pilotage	SOUPLE OUVERT	<p>1a. [L'enseignant-e] n'importe pas ou peu d'importance au rythme que prennent les élèves dans l'avancement de la tâche.</p> <p>1b. Les consignes sont peu ou pas énoncées</p> <p>1c. [L'enseignant-e] ne s'arrête peu ou pas sur les erreurs</p>
	COLLECTIF SYNCHRONIQUE TRÈS SERRÉ	<p>2a. [L'enseignant-e] énonce la structure de l'activité</p> <p>2b. [L'enseignant-e] veille à ce que les élèves avancent au même rythme.</p> <p>2c. Des groupes équilibrés sont créés.</p> <p>2d. L'organisation de l'activité est telle que chaque élève a l'opportunité de pratiquer.</p> <p>2e. Donne du feedback à l'ensemble du groupe.</p>

Pour chacun des 5 axes de la posture (pilotage – atmosphère – tissage – étayage – objets de savoir), les codes (1a – 1b, etc.) sont repris dans la grille, avec l'indice qui y correspond. Une fois les différents axes identifiés, il est possible d'inférer la posture enseignante aux différents moments de la séquence.

5. Résultats et discussion

Les résultats obtenus lors de l'analyse des données apportent des informations, non seulement sur le temps d'oralité par élève et la posture enseignante, mais également sur les facteurs influençant le temps de parole en classe.

5.1. Temps de parole et posture enseignante

En appliquant le calcul du temps de parole et le type de posture enseignante aux différentes leçons observées, nous obtenons les résultats suivants pour les sept séances de cours analysées. Chaque séquence est reprise avec en orange clair : la/les posture(s) principale(s) adoptées par l'enseignant·e et en orange foncé, le temps d'oralité moyen par élève exprimé en pourcentage du temps total de la séquence. Notons que les séquences analysées étaient de 50 minutes (ou 1 période de cours).

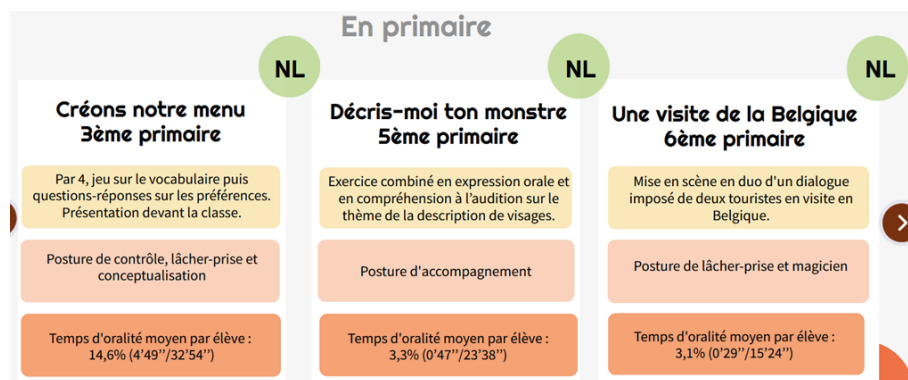


Figure 6. Activités, postures enseignantes et temps d'oralité moyen alloué à chaque élève lors des 3 périodes de cours analysées en primaire



Figure 7. Activités, postures enseignantes et temps d'oralité moyen alloué à chaque élève lors des 4 périodes de cours analysées dans le secondaire

On constate que le temps d'oralité moyen par élève est en général très faible (entre 1,8 % et 3 % pour plus de la moitié des cours, soit 4 séances sur 7). Un pourcentage un peu plus élevé se note pour deux séances (8,3 % et 14,6 %). Un seul pourcentage sort du lot : celui de 25 % d'oralité lors de l'activité « Mon profil de lecteur » en anglais, en classe de sixième secondaire.

Après avoir calculé la quantité d'oralité de chacun des projets, nous n'avons pas pu identifier de lien clair avec les postures observées. En revanche, nous avons dégagé de nos observations quatre facteurs qui semblent exercer une influence sur le temps de parole.

5.2. Facteurs influençant le temps de parole

En observant les vidéos, nous avons déterminé différents facteurs qui permettent de travailler sur la quantité d'oralité ou sur sa qualité. La qualité de parole peut s'évaluer selon trois indicateurs : la complexité, la précision et la fluence. Nous avons fait le choix de nous focaliser sur l'aspect quantitatif de la prise de parole. Notre observation ne vise pas à émettre un jugement de valeur sur l'activité mais bien uniquement à quantifier le temps de parole potentiel permis en fonction des facteurs mis en avant. Nous avons déterminé les facteurs suivants :

1. Le type de production
2. Les modalités de prise de parole
3. Le nombre de locuteurs impliqués
4. La présence ou non d'un feedback et le moment auquel il est donné.

Chacun de ces quatre facteurs peut être représenté par un continuum, allant de moins à plus de temps de parole. Afin de mieux comprendre leur incidence sur la quantité de parole, nous les présentons ci-dessous de façon plus détaillée.

5.2.1. Type de production

Le premier facteur est la production en elle-même :

1. Est-ce que l'élève produit des mots isolés ou un discours, une production continue ?
2. Est-ce que l'enseignant·e fait appel à la L1 (ici, langue maternelle ou de communication), accepte les réponses en L1 ou demande une prise de parole en langue cible ?
3. La production est-elle imposée ou créée ?

Quand les élèves créent, l'activité prend plus de temps ; quand la production est imposée, les élèves ont un accès direct au temps de parole.

Dans les données collectées, on observe d'un côté un rappel sur le vocabulaire où l'enseignant·e ne demande que des mots isolés (3^e primaire) et, à l'autre extrême, un débat lors duquel les élèves produisent du « discours » en continu (6^e secondaire). Notons que l'impact de ce facteur sur la quantité de parole varie selon le niveau. En

A1, une production imposée permettra une plus grande quantité de parole qu'une production créée. Par contre, en B2, une production créée sera sans doute plus importante en matière de quantité de parole qu'une production imposée.

5.2.2. Modalités de prise de parole

Un deuxième facteur est celui des modalités de prise de parole :

1. Une préparation est-elle demandée ? ou s'agit-il d'une expression orale spontanée ?
2. Est-ce un « one shot » ou la production est-elle répétée ?

En sixième primaire, les élèves récitent un dialogue imposé, ils n'ont donc pas « utilisé » de temps pour créer la production et se focalisent directement sur la production orale. En ce qui concerne la répétition, on observe notamment des rituels d'entrée et de sortie, des routines qui permettent une production en quantité (en fréquence).

5.2.3. Nombre de locuteurs impliqués

Un troisième facteur peut être le nombre de locuteurs : comment la prise de parole se fait-elle ?

1. en groupe classe (c'est-à-dire avec les 26 élèves ensemble, et souvent l'enseignant·e en tant qu'expert·e)
2. devant une demi-classe (chaque élève a dès lors moins de temps de parole)
3. S'expriment-ils un à la fois ou tous ensemble ? La situation de l'élève seul devant la classe interpelle. Quand un élève présente, les autres se taisent.
4. Est-ce 1, 2 ou 4 élèves devant la classe ou est-ce par petits groupes simultanément ? Il y a dès lors plus de temps de parole pour chacun.
5. La prise de parole se fait-elle en face à face avec l'enseignant·e ou entre pairs ? Dans le deuxième scénario se pose la question de l'emploi de la langue maternelle (ou de communication), dont la quantité peut varier aussi selon le niveau.
6. Est-ce une production numérique ? (l'élève s'enregistre, par exemple en utilisant l'outil vidéo *Flip*, anciennement *Flipgrid*).

Nous avons observé une grande diversité dans les activités d'oralité. Néanmoins, en calculant le temps d'oralité moyen, il apparaît que des duos qui parlent simultanément ont plus de temps de parole qu'un duo qui s'exprime devant le groupe classe, qui reste lui, silencieux. Selon Adams (2018), les bénéfices des interactions entre pairs sont très nombreux, dont celui d'amener les apprenants à parler davantage.

Nous rappelons que nous parlons ici de quantité, nous ne remettons pas en cause le bien-fondé des interventions devant la classe, car il s'agit en définitive du choix fait par l'enseignant·e de la dynamique de groupe : en groupe classe ou en sous-groupes en simultané.

5.2.4. Feedback

Le quatrième facteur que nous avons mis en évidence est la présence ou non de feedback ou rétroaction, les personnes qui dispensent ce feedback, ainsi que le moment auquel il est donné. D'une part, s'il est donné pendant la production de parole, il coupe le flux du locuteur. S'il n'y en a pas ou s'il est donné après la production, le flux n'est pas interrompu et la quantité de parole est plus importante. D'autre part, s'il est dispensé uniquement par l'enseignant·e, la prise de parole chez les élèves est moindre alors que si la parole est donnée aux pairs, il y a plus de quantité de parole (qu'il s'agisse d'un feedback par les pairs ou d'une auto-évaluation faite devant d'autres élèves, par petits groupes)⁴.

De plus, on sait que l'évaluation par les pairs rend les élèves actifs et capables de « tenir des métadiscours similaires à ceux de leurs enseignant·es, ce qui leur permet de s'améliorer à l'oral. En effet, les élèves sont en mesure d'énoncer des commentaires par rapport aux apprentissages et à la progression de ces derniers et cela semble être bénéfique pour le développement de leurs compétences à l'oral » (Dumais, 2010, p. 14).

Enfin, il peut parfois y avoir un décalage entre ce que l'enseignant·e avait prévu et la réalité en classe. Ce travail sur les facteurs influençant la prise de parole met en avant la quantité potentielle de temps de parole effectivement donné aux élèves en classe de langues.

Conclusion

La recherche collaborative sur le temps de parole alloué aux élèves en classe de langues présentée dans cet article s'est étalée sur trois ans et avait pour objectif de découvrir les pratiques de classe favorisant la production orale en langue cible/ incitant les élèves à prendre la parole en langue cible. La question de recherche était la suivante : « Quelle est l'influence des postures enseignantes sur la quantité de temps de parole moyenne allouée aux apprenants lors d'une activité d'oralité ? »

La rencontre dans la durée entre chercheuses/eur et enseignant·es, a permis d'appréhender de façon subtile la complexité de l'activité d'enseignement des pratiques d'oralité en classes de langues. L'écoute bienveillante de chacun·e a permis d'« encourager, voire célébrer l'expression plurielle des voix (i.e. polyphonie) à l'intérieur de la voix participative » (Barry, 2020, p. 154).

4 En 4^e secondaire, on observe que l'enseignante donne beaucoup de feedback qui suscite aussi la métacognition chez les élèves à plusieurs reprises. Cependant, ces moments ne sont plus des moments d'oralité et font diminuer le temps moyen de parole.

En 1^{re} secondaire, l'enseignante prévoit une activité d'oralité qui est une activité de rétroaction par les pairs, de *peer feedback* après avoir visionné une production vidéo d'un élève. Dans ce cas, on donne du feedback pendant l'activité de production orale, mais celui-ci est donné en langue cible et en vue de communiquer entre pairs.

L'équipe CRIPEDIS oralité, composée de sept personnes, a donc analysé sept périodes de cours de langues néerlandaise, anglaise et espagnole (trois dans l'enseignement primaire et quatre dans l'enseignement secondaire) à travers deux angles d'analyse : le temps d'oralité et la posture enseignante. Les résultats n'ont pas permis de démontrer un lien évident entre la quantité de temps de parole alloué aux élèves lors d'une activité d'oralité et les postures enseignantes. Néanmoins, il semble que les types d'activité et leurs caractéristiques influencent le temps de parole. La recherche a mis au jour quatre facteurs déterminant les types d'activités proposées et ayant quant à eux une incidence sur le temps de parole alloué aux élèves : le type de production, les modalités de prise de parole, le nombre de locuteurs impliqués, le type de feedback. Ainsi, une production uniquement en langue cible réalisée en duos simultanés sans feedback permet un temps de parole moyen élevé comparé à une présentation de vocabulaire réalisée par un élève devant le groupe classe. Toutefois, il est à souligner que le temps de parole alloué aux apprenants n'est qu'un point d'attention parmi d'autres (ex. : complexité, précision, etc.) afin de développer les compétences orales lors d'une activité orale.

Cette recherche permet en réalité de montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à inviter les enseignant·es de langues modernes à prendre conscience à la fois des postures qu'ils peuvent adopter en classe et des facteurs qui peuvent influencer l'exercice de l'oralité. L'un des objectifs de cette recherche collaborative est de conscientiser les enseignant·es lors de leurs pratiques de l'oralité afin de pouvoir offrir une quantité et une qualité d'oralité à leurs élèves. À cette fin, un outil pratique et réflexif concernant les postures enseignantes a été créé par l'équipe de recherche.

Quelle suite donner à cette recherche ?

La recherche collaborative menée par le groupe CRIPEDIS oralité a permis de créer un outil pratique permettant aux enseignant·es de découvrir les différentes postures adoptées en classe, grâce à un questionnaire réalisé par deux chercheuses du groupe (Marie Palm et Véronique Henin). Disponible en annexe, c'est un outil réflexif précieux mis à la disposition des enseignant·es pour prendre conscience de la grande diversité des postures possibles.

Même si l'analyse des données de cet échantillon n'a pas permis de mettre en lumière un lien évident entre la posture enseignante et le temps de parole alloué aux élèves, il nous semble important de poursuivre ce genre de recherche avec des échantillons plus grands afin de continuer l'investigation, et de prendre conscience que certaines postures sont plus ou moins favorables à l'expression orale des élèves.

Un deuxième résultat de cette recherche collaborative est la mise au jour des facteurs qui influencent la quantité de parole. L'enseignant·e de langues peut à la fois décider de jouer sur certains facteurs pour amener de la quantité d'oralité lorsqu'il/elle le souhaite (grandeur des groupes, devant la classe ? des demi-classes ? tâche improvisée ou préparée ?) et choisir l'objectif d'oralité (travailler sur la quantité ou sur la qualité ?).

Il/elle pourra lors d'une séance choisir de renforcer les émotions positives pour être plus dans la communication et, lors d'une autre séance, proposer un dialogue imposé pour travailler la fluidité, le non-verbal ou encore de créer un discours pour entraîner la capacité à rédiger un texte riche en vocabulaire et en structure de phrases variées. Cette prise de conscience des facteurs influençant l'oralité peut aider à augmenter le temps d'oralité en classe de langues.

Bibliographie

- Acker-Kessler, P. (2015). Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : Une approche située. Strasbourg. <http://theses.fr/2015STRAG056>
- Adams, R. (2018). Enhancing Student Interaction in the Language Classroom: *Part of the Cambridge Papers in ELT series* [pdf] Cambridge: Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/us/files/4815/7488/4742/CambridgePapersInELT_EnhancingInteraction_2018_ONLINE.pdf
- Arnold, J. & Brown, H. D. (1999). A Map of the Terrain. *Affect in Language Learning*, 1.
- Barry, S. (2020). Conclusion. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 150-156. Doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.1091>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. Doi : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bucheton D. (2016), *Gestes professionnels, postures d'étayage, postures d'apprentissage des élèves : un jeu conjoint*. Lyon : IFE. http://chaire-unesco-formation.enslyon.fr/IMG/pdf/bucheton_gestes_professionnels_postures_d_etayage_postures_d_apprentissage.ife_5fev_2016.pdf
- Bulon, A., Decorte, R., Delvigne, N., Meunier, F., Meurice, A. & Tybergin, N. (2020). Accompagnement personnalisé en langues modernes au 1^{er} degré du secondaire : Une recherche collaborative pour aider à surmonter les obstacles liés à l'oralité. Dans *Deuxième colloque du DIDACTIfen Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage* (pp. 20–21). https://didactifen2020.sciencesconf.org/data/pages/ResumeCourts_2.pdf
- Callens, J. (2019). *Exploring Teaching Postures in Technology Enhanced EFL Classes. A Case Study on Adobe Spark Video*. Mémoire de master sous la direction de F. Meunier, UCLouvain.

- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019). *Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ?* Doi : <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Colognesi, S., Maes, O. & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Une recherche collaborative visant à interroger un dispositif de coévaluation des stages en formation à l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 7-31. Doi : <https://doi.org/10.7202/1076964ar>
- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P. & Van Mensel, L. (2018). Classroom Anxiety and Enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the Target Language Matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 47.
- Delvigne, N., Meunier, F., Van de Vyver, J. & Wattiez, R. (2018). *Favoriser les pratiques orales en classes de langues modernes*. Dans J. Plumet, C. Mousset, P. Smets, Ph. Soutmans, *Continuités et ruptures dans l'apprentissage. Des constats aux pistes d'action* (pp. 23-42). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:214247>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274. Doi: <https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.5>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York-Londres: Routledge.
- Dufays, J.-L. (2018). Observer et analyser des pratiques enseignantes qui donnent du sens et du goût aux apprentissages. Appel à projets de recherches collaboratives entre enseignants « de terrain » et didacticiens-chercheurs en HE et à l'université.
- Dumais, C. (2010). L'évaluation de l'oral et la progression : la grille d'observation progressive. Dans Actes du XI^e Colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français : Quelles progressions curriculaires en français ? (Liège, 26-28 août 2010). https://www.academia.edu/16631015/L_%C3%A9valuation_de_l_oral_et_la_progression_la_grille_d_observation_progressive
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*. Thèse de doctorat inédite. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. <http://www.archipel.uqam.ca/6815/>

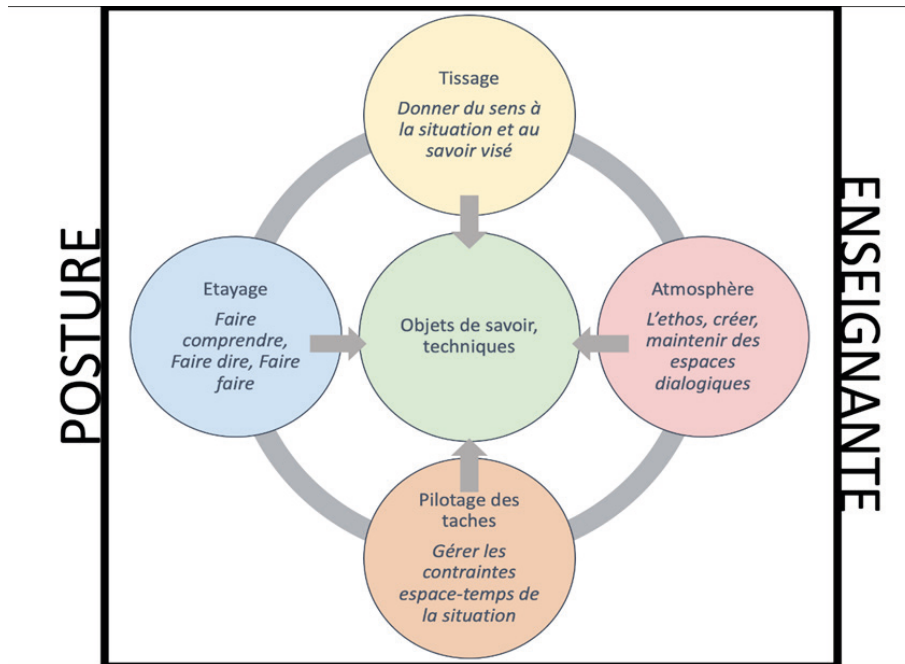
- Dumais, C. (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation. L'enseignement de l'oral à l'école*, 36, 37-56. Doi : <https://doi.org/10.4000/dse.1347>
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and Second Language Anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167. Doi : <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480999036X>
- Janitza, J. (dir.) (2003). La formation des enseignants de langues vivantes étrangères dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Dans *Babel en éducation. Linguistique allemande et didactique des langues* (pp. 245-258). Paris : Sorbonne nouvelle, pp. 245-258. Publication sur Openbook édition 14 mars 2018 <https://books.openedition.org/psn/6378?lang=fr>
- Lescouarch L., (2014), Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux, *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation* 66(2) 127-142. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation.htm>
- Miguel-Addisu, V. & Thamin, N. (2020). Présentation : les recherches collaboratives en didactique des langues, orientations actuelles. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 17(17-2). [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 27 avril 2020, consulté le 01 mai 2022. <https://doi.org/10.4000/rdlc.7276>
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21(1), 57-80. Doi : <https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057>
- Van Nieuwenhoven, C. & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121.

Annexes

Mesure de l'oralité dans la leçon de néerlandais sur le vocabulaire des fruits et des légumes (classe de 3^e primaire)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
	Activité Globale	1- Introduction			2- Savoir. Vocabulaire - les fruits et légumes					
	Activité Niveau 1 <i>Timing Niveau 1</i>	Préparation des groupes	Rappel leçon précédente		Rappel Vocab fr Jeu en groupe					
	Activité Niveau 2 <i>Timing Niveau 2</i>	Préparation des groupes	Routine	Rappel contenu	Correction					
	Temps d'oralité en secondes	16	40	32	191	450				
	Partagé en combien d'élèves	1	15	15	4	15				
	Temps de parole par élève (n...)									
	Au delà du mot?	oui	non	non	non	non				
	Type de lexique	Routine	Vocab	Vocab	Vocab	Pron				
	Rmq sur le type d'oralité					2 : 'shhhh', 'zwijg' Pourrait paraître 3 car 've gaan deze groep helpen', mais en fait non, enseignante dirige correction au tableau				
	PILOTAGE	2 : ritualisé, placement, parole distribuée, structuration des groupes			2					
	ATMOSPHERE	2 : tous indicateurs			4	2 : mais un peu de 1 car exercice collaboratif MAIS l'exercice est institutionnalisés (2) et peu de place au débat (2), l'enseignante 2 répond				
	TISSAGE	2 : rappel du sujet de la semaine passée, rapide évocation d'un projet de faire un repas avec la classe. Peu de lien entre les tâches			2	4 : transitions entre les tâches 'on va aider le groupe qui a fait des fautes'				
	Posture de l'enseignant	OBJETS DE SAVOIR			2	2				

Ma posture enseignante : 5 dimensions à explorer⁵



Étape 1

Dans le test ci-dessous, indiquez à côté de chaque item le chiffre correspondant à votre pratique :

3 -> je le fais systématiquement

2 -> je le fais souvent

1 -> je le fais parfois

0 -> je ne le fais jamais

⁵ Adapté de Bucheton & Soulé (2009) et de Callens (2019).

1) Quel est mon type de **pilotage** ? *Comment est-ce que je gère les contraintes espace-temps de la situation d'apprentissage?*

- _____ 1. Je n'accorde pas ou peu d'importance au rythme que prennent les élèves dans l'avancement de la tâche
- _____ 2. Je n'énonce pas ou peu les consignes
- _____ 3. Je ne m'arrête pas ou peu sur les erreurs
- _____ 4. J'énonce la structure de l'activité, je l'organise de telle façon que chaque élève a l'opportunité de pratiquer et je crée des groupes équilibrés
- _____ 5. Je veille à ce que les élèves avancent au même rythme
- _____ 6. Je donne du feedback à l'ensemble du groupe
- _____ 7. Je crée de la place pour du feedback par les pairs
- _____ 8. Je porte peu d'attention aux productions des élèves
- _____ 9. J'identifie les problèmes, je rebondis sur des événements particuliers ou imprévus pour faire avancer la tâche
- _____ 10. Je tiens compte des différents types d'apprentissages et je donne du feedback différencié
- _____ 11. Je mets l'activité en récit
- _____ 12. Je mets en place des stratégies pour capter l'attention des élèves (humour, suspens, ...)

Résultats Pilotage : faire la somme des chiffres pour les items suivants

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat (à reporter dans tableau récapitulatif)
A	1, 2, 3		2	
B	4, 5, 6		2	
C	7, 8		3	
D	9, 10		3	
E	11, 12		3	

Exemple : en catégorie A, j'ai obtenu 1, 0 et 3 pour les items 1, 2 et 3

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat
A	1, 2, 3	$1+0+3 = 4$	2	8

2) De façon générale, dans mes cours, je crée **une atmosphère** de quel type ?

- _____ 1. Je laisse la place à l'interaction dans l'activité
- _____ 2. Je privilégie le feedback par les pairs
- _____ 3. Je laisse place au débat
- _____ 4. Les élèves ont peu de temps pour s'exprimer et je rappelle régulièrement le temps à respecter pour chaque activité
- _____ 5. La prise de parole est demandée (ex. : les élèves lèvent la main)
- _____ 6. J'adopte une attitude d'expert·e de la matière enseignée
- _____ 7. Je responsabilise l'élève
- _____ 8. Je sollicite l'engagement de l'élève (susciter l'intérêt, la curiosité, l'encourager à accomplir la tâche,...)
- _____ 9. Je cherche à tout prix à maintenir un espace de « travail » à proprement parler (gestes, sourires, déplacements, regards...)
- _____ 10. Je favorise un climat de concentration et leur demande de mener à bien l'exercice
- _____ 11. Je capte l'attention des élèves par des gestes, des postures, des modulations de la voix, des pauses, des changements d'intonation
- _____ 12. Je propose du matériel à manipuler

Résultats Atmosphère : faire la somme des chiffres pour les items suivants

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat (à reporter dans tableau récapitulatif)
A	1, 2, 3		2	
B	4, 5, 6		2	
C	7, 8		3	
D	9, 10		3	
E	11, 12		3	

3) Quel est mon type **de tissage** ? Comment est-ce que je donne du sens à la situation et au savoir visé ?

- _____ 1. Je décris, rappelle les objectifs de la tâche et je donne du sens à l'activité
- _____ 2. J'énonce les raisons pour lesquelles j'ai choisi de travailler avec les outils proposés
- _____ 3. J'atteins l'objectif final de la séquence de cours
- _____ 4. Je laisse le choix à l'élève de compléter ou non la tâche
- _____ 5. Je demande à la classe de déduire le sens de l'activité, ex. Je leur demande pourquoi je propose tel exercice, à quoi il va servir, etc.
- _____ 6. Je fais des liens avec des expériences antérieures ou ultérieures
- _____ 7. J'explique les transitions entre les étapes
- _____ 8. Je fais peu de liens avec des expériences antérieures ou ultérieures
- _____ 9. Je n'énonce pas systématiquement les objectifs
- _____ 10. Je décris rarement l'activité comme porteuse de sens
- _____ 11. Je ne justifie pas le choix de l'outil utilisé pour la production
- _____ 12. Je ne fais pas de référence aux expériences antérieures ou ultérieures

Résultats tissage : faire la somme des chiffres pour les items suivants

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat (à reporter dans tableau récapitulatif)
A	1, 2, 3		2	
B	4, 5		3	
C	6, 7		3	
D	8, 9		3	
E	10, 11, 12		2	

4) Quel est mon type **d'étayage** ? Comment est-ce que je fais comprendre, je fais dire, je fais faire ?

- _____ 1. J'induis des réflexions chez les élèves
- _____ 2. Je fais appel à la personnalité et aux expériences de l'élève
- _____ 3. Je pose des questions ouvertes
- _____ 4. Je mets les élèves dans l'action, je donne des consignes précises et des critères de réalisation et de réussite quantitatifs
- _____ 5. Je répartis le temps entre l'action et la réflexion de manière équilibrée au sein d'une leçon/ séquence d'apprentissage
- _____ 6. L'action et la réflexion ont lieu en même temps, **simultanément**
- _____ 7. Je fais ressortir clairement les éléments d'apprentissage (*démonstration, contenus et aspects de la technique abordés précisément*)
- _____ 8. Je laisse place à la créativité
- _____ 9. La consigne est induite. Le savoir n'est ni construit, ni nommé, il est à deviner (ex. jeux d'apprentissage, anecdotes choisies, des interventions inattendues voire théâtrales)

Résultats Étayage : faire la somme des chiffres pour les items suivants :

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat (à reporter dans tableau récapitulatif)
A	1, 2, 3		2	
B	4		6	
C	5, 6		3	
D	7		6	
E	8, 9		3	

5) Comment est-ce que je gère les **objets de savoir** ?

- _____ 1. Je mets en place une stratégie d'apprentissage (ex. propositions d'actions de techniques, tactiques) pour apprendre à apprendre et leur fournis des outils adéquats
- _____ 2. Je pose des questions pour avancer dans la matière
- _____ 3. Les élèves résolvent eux-mêmes les problèmes afin de faire émerger leurs savoirs
- _____ 4. Je montre ma maîtrise via l'exemple
- _____ 5. Je présente l'activité comme un projet
- _____ 6. Je contextualise et met les élèves en « situation problème »
- _____ 7. J'utilise des terminologies spécifiques
- _____ 8. J'énonce des objectifs assez tôt
- _____ 9. Je ne nomme pas les objets de savoir

Résultats Objets du savoir : faire la somme des chiffres pour les items suivants :

	Items	Somme des points	Multiplié par	Résultat (à reporter dans tableau récapitulatif)
A	1, 2, 3		2	
B	4		6	
C	5, 6		3	
D	7, 8		3	
E	9		6	

Étape 2

Tableau récapitulatif de toutes les postures : reportez les résultats obtenus pour chaque dimension dans cette grille


	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Étayage	Objets du savoir	Total des points
A						
B						
C						
D						
E						


Étape 3


Découvrez votre posture actuelle


	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Étayage	Objets du savoir	Posture
A	Souple et ouvert	Collaborative	Multidirectif	Le « faire » et le « discuter sur »	Faire émerger	Accompagnement
B	Collectif, synchrone	Hiérarchique	Laisse la place à l'initiative de l'élève	Le « faire »	Montrer	Contrôle
C	Confié au groupe (autogéré)	De confiance (pas d'intervention du maître)	Fait des liens	Le « discuter sur »	Mettre en acte	Lâcher-prise
D	Adapté au moment	Concentrée	Faible tissage	La réflexivité	Nommer	Enseignement conceptualisation
E	Théâtralisé	De recherche	Pas de tissage	Le jeu et les manipulations	Peu nommer	Magicien


Profil moyen

- 

Un score élevé en **A** = **profil « Accompagnement »** ; l'enseignant·e apporte une aide ponctuelle, individuelle ou collective.
- 

Un score élevé en **B** = **profil « Contrôle »** ; l'enseignant·e pilote l'enseignement et guide le groupe. On parle de cadrage.
- 

Un score élevé en **C** = **profil « Lâcher-Prise »** ; les élèves ont la responsabilité de leur travail et du choix des procédures.
- 

Un score élevé en **D** = **profil « Enseignement Conceptualisation »** ; l'enseignant·e transmet des savoirs, par norme, par démonstration, etc.
- 

Un score élevé en **E** = **profil « Magicien »** ; l'enseignant·e attire l'attention des élèves par des jeux, des gestes théâtraux, des récits, etc.