

## RÉORALISATION

Stéphane Colognesi, UCLouvain, Belgique

Dans ce texte, il s'agit de mettre en avant un aspect de l'apport scientifique de Joaquim Dolz à la didactique des langues et à la formation des enseignants. Cette tâche n'est pas simple, tant les apports sont nombreux ! D'autant plus qu'on voit, à la lecture de l'ensemble de son œuvre, une volonté très marquée d'apporter des clés aux acteurs de terrain pour leur permettre d'offrir aux élèves des dispositifs permettant d'apprendre au mieux la langue. Partant, en plus d'une recherche « sur », il propose ainsi également de la recherche « pour ». Comme il nous était demandé de choisir un aspect à développer, et, spécifiquement, de nous exprimer à partir d'un mot-clé, j'ai opté pour « réoralisation ».

Ce terme me revoie en 2016 à un séjour post-doctoral que j'ai pu réaliser à Genève auprès de Joaquim. Ce moment représente un tournant dans l'évolution de mes préoccupations de recherche, puisque, venant de la didactique de l'écriture, le goût de m'intéresser à la didactique de l'oral est venu des échanges passionnants que nous avons eus. Nous avons alors considéré des dispositifs de formation des enseignants à l'enseignement de l'oral et, en lien, les recherches qu'il était opportun de mener. Et c'est ainsi, dans nos interactions, qu'est née la notion de « réoralisation ». Sa définition apparaît un an plus tard dans un texte que nous avons co-signé, « Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire » (Colognesi & Dolz, 2017), mêlant ainsi la didactique du français et la formation des enseignants.

La réoralisation, c'est donner la possibilité aux orateurs de produire leur message plusieurs fois avant une prestation finale dans laquelle ils pourraient se sentir prêts et à l'aise. Elle s'inspire bien entendu de la réécriture, pour laquelle personne ne contestera qu'on n'écrit pas un message à diffuser – et même un message pour soi - en une fois (Reuter, 2002). Et quand on prend la parole, il peut en être de même : on a besoin de penser et de redire son propos avant de le délivrer. Cela est vrai bien entendu dans les genres plus publiques qui se préparent à l'avance (comme faire une conférence, intervenir dans un cours, donner son point de vue dans un interview), mais ça peut l'être également pour des messages plus confidentiels (annoncer une nouvelle particulière à quelqu'un, lancer une discussion sensible, formuler une demande à son employeur, par exemples). Dans tous ces cas, la personne qui est amenée à prendre la parole aura besoin de planifier mais, bien souvent, de s'entraîner (« répéter ») pour que la situation de communication soit la plus propice possible.

Ainsi, trouve-t-on l'idée de l'évaluation formative derrière la réoralisation. Premièrement, les orateurs font plusieurs versions qui leurs permettent de progresser. C'est, en soi, aussi un aspect intéressant pour l'enseignant mais aussi pour le chercheur d'avoir accès à ces différentes informations pour pouvoir apprécier l'évolution. En plus, la réoralisation nécessite un accompagnement. En effet, une succession d'essais oraux avant la production finale ne suffisent pas pour montrer des évolutions significatives (Wiertz et al., soumis). Et quand quelqu'un est amené à préparer une prise de parole, il se donnera bien souvent, de lui-même, les moyens de recevoir de la rétroaction pour s'améliorer (se filmer et se revoir, demander à un proche de donner son point de vue, etc.). Ainsi, dans le milieu scolaire, cet accompagnement est pensé et piloté par l'enseignant qui proposera des interventions spécifiques, initiera des moments de rétroaction par les pairs, et/ou impliquera l'orateur lui-même dans une réflexion sur ses stratégies.

C'est ce qu'on trouve effectivement dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage dans et pour lesquels Joaquim Dolz a œuvré : des propositions didactiques pour soutenir et faire progresser les orateurs, d'une version à l'autre. On appréciera, dans ces propositions, l'adaptabilité du chercheur qui, au fil des années et des résultats de recherche, a revu, aménagé et consolidé ces dispositifs en y intégrant notamment plus de réoralisations.

Ainsi, dans la bien connue *séquence didactique* (Dolz et al., 2001), trouve-t-on initialement des modules d'enseignement/apprentissage autour d'une production initiale et d'une production finale. A ces deux productions présentes dans la séquence, des productions intermédiaires ont été ajoutées dans le dispositif de l'*atelier filé* (Coppola et al., 2019 ; Coppola & Dolz, 2020). Dans cette proposition, inspirée en partie de l'atelier philo, les élèves sont invités à produire des débats régulés les amenant à donner leur point de vue et prendre des décisions démocratiques (Dolz et al., 1995). Au fil des échanges, et donc des réoralisations, l'enseignant organise des activités d'enseignement/apprentissage et sollicite la métacognition des intervenants. En troisième dispositif, témoin de nos apports mutuels, signalons la poursuite du dispositif *Itinéraires* (Colognesi, 2015) devenu *Itinéraires didactiques* (Merlin et al., 2020), synthétisés dans la figure 1.

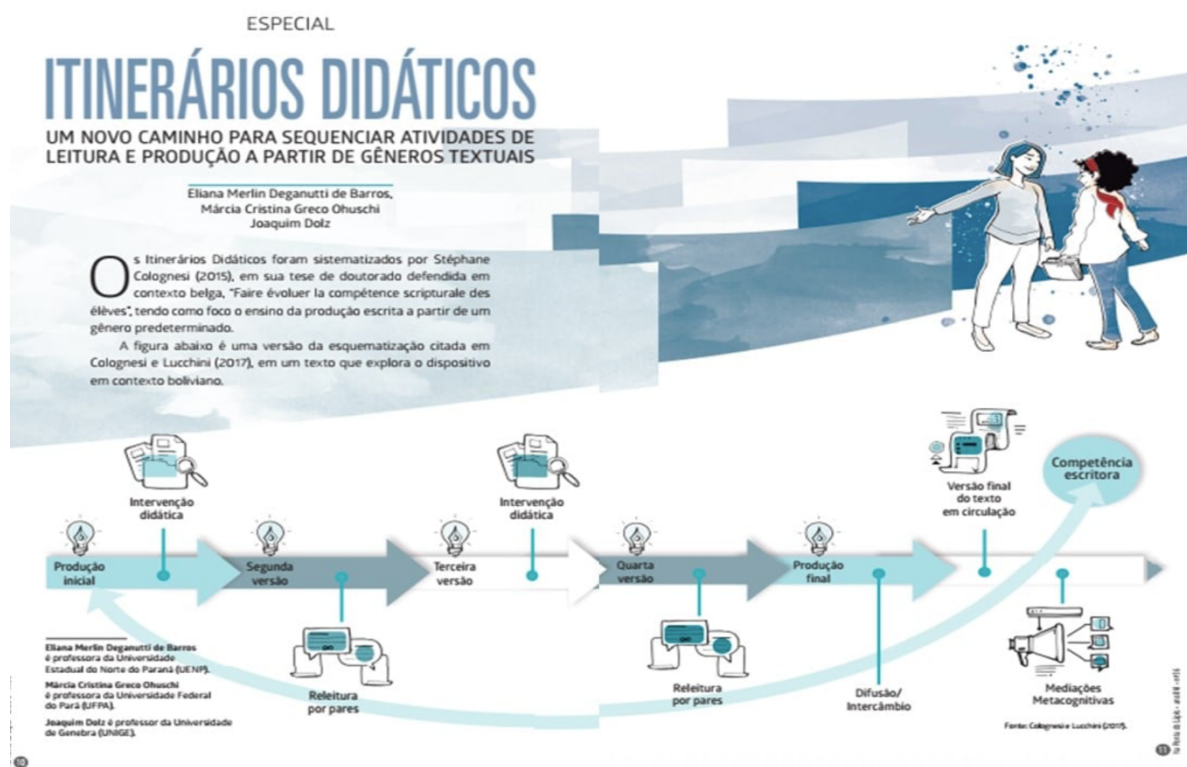


Figure 1 - Représentation schématique de l'itinéraire didactique (Merlin et al., 2020, pp. 10-11)

Par ce dispositif, Dolz et ses collègues se proposent de « résoudre deux problèmes des *séquences didactiques* : 1) démembrer la séquence didactique en ateliers, afin de prolonger les activités langagières des élèves et 2) permettre la réalisation de projets pédagogiques cohérents et motivants comme retour réflexif sur les processus impliqués dans les activités langagières. Il est donc possible de mieux visualiser les relations entre les activités produites, ce qui donne l'occasion aux élèves de produire davantage et de reprendre de manière réflexive leurs productions orales ou écrites tout au long du processus. » (Dolz et al., 2020, p. 261, trad. libre).

Le dispositif initial était prévu pour l'enseignement du français. Dolz et collègues l'ont adapté pour l'enseignement des langues et, en plus, ont proposé comme aspect innovant la combinaison des modalités orales et écrites d'un même genre, comme en témoigne l'*itinéraire didactique* proposé par Dolz et al. (2022) sur la fable. On y travaille alors la fable classique, la fable brésilienne et la représentation théâtrale de la fable, tout en abordant plusieurs genres associés dans un même projet : la lecture d'articles encyclopédiques sur les animaux pour découvrir leurs caractéristiques et pouvoir établir des priorités dans la description des personnages de la fable.

En conclusion, le terme *réoralisation* renvoie non seulement à un travail collaboratif que j'ai eu la chance de vivre avec Joaquim Dolz, mais aussi, et plus largement, est le témoin d'une adaptation et d'une évolution de pensée du chercheur qui s'est réinventé tout au long de sa carrière.

## Références

- Colognesi, S. (2015). *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*. Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain.
- Colognesi, S., & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Éd.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (pp. 177-199). Presses universitaires de Namur.
- Coppola, A., Colognesi, S., & Collet, I. (2019). 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 de genre. *Revue GEF-Genre Éducation Formation*, 3, 42.
- Coppola, A., & Dolz, J. (2020). Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário : evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. *Linha D'Água*, 33(2), 19-38. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v33i2p19-38>
- Dolz, J., Énard, S., & Schneuwly, B. (1995). Enseigner l'oral à l'école obligatoire. *Résonances*, 4, 3-8
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula : a formação de professoras em um minicurso. *Textura*, 22(52), 250-274.
- Dolz, J., Lima, G., & Zani, J. (2022). Da fábula escrita à fábula teatralizada : um itinerário para o ensino do oral. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 26(1), 363-382.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit (vol. 3, 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup>)*. De Boeck.
- Merlin Deganutti de Barros, E., Greco Ohuschi, M.C., & Dolz-Mestre (2020). Itinerários didáticos : um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. *Na Ponta do Lápis*, 16, (36), 10-19. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151014>
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2<sup>e</sup> éd.). ESF.
- Wiertz, C., Galand, B., & Colognesi, S. (soumis). « Dis-moi tout ce que tu sais sur... » Demander aux élèves du primaire de résumer et décrire oralement des contenus qu'ils connaissent n'est pas si simple pour eux, même avec un appui documentaire ! *Phronesis*.