

Former à l'oral, former *par* l'oral dans le supérieur

PÉDAGOGIES EN DÉVELOPPEMENT



Sous la direction de
Caroline Scheepers

Préface de Christiane Donahue et de Joshua Compton

Postface de Jacques Crinon

Former à l'oral, former *par* l'oral dans le supérieur

Caroline Scheepers
(sous la direction de)

Préface de Christiane Donahue et de Joshua Compton
Postface de Jacques Crinon

Collection dirigée par
Jean-Marie De Ketele

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2023
rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal:
Bibliothèque nationale, Paris: octobre 2023
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles: 2023/13647/161

ISSN 0777-5245
ISBN 978-2-8073-5742-6

«En écrivant ce livre, je lance des appels, comme des signaux de phare dont je doute malheureusement qu'ils puissent éclairer la nuit. Mais j'espère toujours.»
Patrick Modiano, *Dora Bruder* (1997)

Les recherches états-uniennes autour de l'oral universitaire

*Christiane Donahue et Joshua Compton
(Dartmouth College)*

En 1914, le « speech » – la communication orale – était au centre de la formation de ce qui est aujourd'hui la plus grande organisation de chercheurs en communication aux États-Unis, la National Communication Association (NCA). En effet, la NCA s'appelait à l'origine National Association of Academic Teachers of Public Speaking (Association nationale des professeurs de l'art oratoire). Ce faisant, elle inscrit audacieusement cet art dans l'analyse de la communication orale dans l'enseignement supérieur et se démarque de son ancienne allégeance au National Council of Teachers of English (Conseil national des professeurs d'anglais). («A Brief History»).

Le « speech », la prise de parole, était la base ; les recherches concernant ce « speech » étaient la mission. Le premier président de la NCA, James M. O'Neill, de l'université du Wisconsin, a désigné la recherche comme objectif prioritaire de cette nouvelle organisation : « Encourager et aider les individus et les comités qui entreprendront une exploration scientifique pour découvrir la véritable réponse à certains problèmes » («A Brief History»). Pour remplir cette mission, l'une des premières mesures prises par la NCA a été de créer un comité de recherche, qui s'est attelé à faire avancer les travaux consacrés à la conversation en passant des techniques d'apprentissage de la parole, telles que les formules gestuelles et les modèles de discours élaborés, à de solides explorations de la théorie de la parole, à des tests expérimentaux des mouvements rhétoriques et à une enquête critique sur le rôle de la parole dans la société civile. Ces thèmes ont guidé le domaine depuis lors.

L'un des principaux débouchés de ces premiers travaux a été le *Quarterly Journal of Public Speaking*, lancé en 1915. Quelques années plus tard, la revue a été rebaptisée *Quarterly Journal of Speech Education* (*Revue trimestrielle de l'enseignement de la parole*), puis, après une dizaine d'années, abrégée en *Quarterly Journal of Speech* (*Revue trimestrielle de la parole*). Ce tri et cette clarification du nom de la revue

phare reflètent à quel point cette discipline peut être difficile à cerner, même dans ses premières années d'existence.

Bien entendu, alors que la discipline s'efforçait de se définir, ses pairs tentaient également de le faire. Certains universitaires ont adopté la nouvelle discipline. D'autres sont restés sceptiques, continuant peut-être à voir la discipline « Speech » à travers le prisme désuet des techniques de performance et de la formation professionnelle. Trop souvent, pour trop de gens, cette conception dépassée de la nature de la discipline de « Speech » persiste.

Les recherches scientifiques sur la parole dans les premières années ont souvent pris la forme d'essais persuasifs rédigés par des professeurs de communication orale, ces essais louaient ou remettaient en question une méthode particulière d'enseignement de la parole ou un programme d'études sur la parole dans les cours universitaires de « speech », ainsi que les activités en dehors des cours.

Prenons par exemple la table des matières du volume 1, n° 1, du *Quarterly Journal of Public Speaking*, publié en avril 1915. R. L. Lyman rappelle aux lecteurs la place de l'art oratoire dans l'enseignement universitaire, dans l'essai principal «The Forum as an Educative Agency» (Le forum en tant qu'agence éducative) : « Dans l'éducation formelle la plus ancienne, qu'est-ce qui occupait la première place ? La rhétorique. Et qu'est-ce que la rhétorique ? C'était la discussion orale » (p. 2). Les essais qui suivent couvrent un large éventail de discours universitaires, des concours intercolégiaux de discours et de débats (e.a. Lane, 1915) à l'interprétation orale de la littérature (e.a. Gaylord, 1915) en passant par les relations entre les départements de l'art oratoire et les départements d'anglais (e.a. Lyon, 1915).

Même si certains de ces premiers travaux sont dépourvus de résultats de recherche conventionnels, nous trouvons les germes de ce qui allait devenir un domaine de recherche robuste et riche dans l'essai de James Winans (1915), «The Need for Research», dans lequel il implore la communauté scientifique qui étudie l'art oratoire : « [N]ous ne serons pas seulement meilleurs, mais nous enseignerons mieux, quand nous aurons plus d'érudition, quand nous aurons une meilleure compréhension des principes fondamentaux et une formation aux méthodes qui testent et déterminent la vérité » (p. 18).

Le comité de recherche (1915) de la toute nouvelle National Association of Academic Teachers of Public Speaking (Association nationale des professeurs de l'art oratoire) lance un appel à la recherche dans ce domaine, définissant six domaines d'étude principaux, dont « la structure et les fonctions de l'expérience » (p. 25), « les processus impliqués dans l'étude et l'apprentissage et l'ordre dans lequel ils fonctionnent » (p. 26), « les méthodes d'enseignement et d'apprentissage » (p. 26), « les méthodes

d'étude d'un livre » (p. 26), « les relations entre l'art oratoire et la littérature, la lecture et la composition » (p. 26) et « la structure, les fonctions et le développement des publics » (p. 26). Ces domaines de recherches continuent à se refléter dans les travaux contemporains de la discipline, mais en même temps, au fur et à mesure de l'évolution de la discipline, ils se sont élargis.

La recherche contemporaine sur l'oral universitaire apparaît sous des formes, des approches et des thèmes divers. Par exemple : un forum spécial sur l'enseignement de la parole en ligne dans les universités (Morreale, Thorpe & Westwick, 2021) ; une analyse qualitative, fondée sur la théorie cognitive sociale et l'auto-efficacité, sur les craintes des étudiants en matière de l'art oratoire (LeFebvre, LeFebvre & Allen, 2018) ; une rubrique descriptive de onze éléments pour évaluer la compétence en matière de l'art oratoire (Schreiber, Paul et Shibley, 2012) ; et une étude longitudinale à méthodes mixtes sur la réalité virtuelle en tant qu'outil pédagogique dans l'enseignement universitaire de l'art oratoire (Vallade, Kaufmann, Frisby & Martin, 2021). Ou encore, on peut trouver un argument en faveur de l'importance de la théorie et de la critique rhétoriques pour les étudiants (Sellnow, 2019) ; une exploration de l'utilisation des jeux de société pour enseigner les introductions de discours (Cruz, 2020) ; une description d'un devoir qui reconceptualise le canon mémoriel de la rhétorique (Arellano's, 2023) ; une analyse multivariée du genre et du type de cours de l'art oratoire (Broeckelman-Post, Hyatt Hawkins, Murphy, Otusanya, & George Kueppers, 2019) ; une présentation d'un modèle de justice sociale pour un cours (Putman's, 2019) ; une analyse qualitative de la rétroaction des pairs dans les cours d'art oratoire en face à face et en ligne (Nicolini & Cole's, 2019)) ; et une analyse de la manière dont les étudiants évaluent l'éthique dans les cours d'art oratoire de première année (Lin & Clark's, 2021).

Pour évoquer la recherche sur la parole dans l'enseignement supérieur, nous devrions donc commencer par quelques idées sur ce que signifie « doing speech » : la construction du sens par le dialogue transactionnel qu'est la parole. La parole peut être utilisée au sens large comme un substitut pour la communication en général, ou nous pouvons considérer la parole spécifiquement et plus précisément comme des énoncés parlés, ou encore nous pouvons considérer toutes les formes de parole qui se situent entre les deux. Cet éventail de possibilités est cohérent avec la manière dont le terme « discours » peut être utilisé pour représenter la discipline de la communication, qui comprend l'étude de la communication orale, mais aussi des médias, de l'écriture, des visuels, des non-verbaux, et plus encore, dans tous les contextes (par exemple, politique, santé, interculturel)

Avec une définition aussi large et généreuse, il n'est peut-être pas surprenant qu'aux États-Unis, il y ait autant de façons d'étudier la parole

qu'il y a de façons de parler. La National Communication Association classe clairement ces lignes de recherche en trois catégories : sciences humaines, sciences sociales et esthétique, mais bien sûr, la recherche ne s'inscrit pas toujours dans ces trois catégories, débordant l'une ou l'autre, ou s'inscrivant dans tous les trois. Considérons, par exemple, comment une analyse des interactions orales entre professeur et étudiants pourrait refléter des considérations humanistes sur l'automotivation (voir Frisby & Martin, 2010) ; les évaluations scientifiques sociales des stratégies de communication en classe pourraient améliorer le discours entre professeurs et étudiants (voir Myers & Knox, 2001) ; et/ou comment une analyse théorique des systèmes de symboles discursifs et présentionnels de PowerPoint pourrait refléter les relations dialogiques entre les orateurs et les publics (voir Stoner, 2007). Ces mêmes caractéristiques complexes apparaissent dans les recherches et les descriptions de pratiques détaillées dans les chapitres du présent ouvrage.

Mais il y a aussi des recherches sur la parole qui sont indubitablement des recherches sur *la parole*. Ainsi, les recherches sur la parole étudient la pédagogie de l'art oratoire, les pratiques en classe et l'évaluation de la communication orale (par exemple, Davis et al., 2020 ; LeFebvre et al., 2015 ; Morreale et al., 2011 ; Schreiber, Paul, & Shibley, 2012 ; Simonds & Hooker, 2018) : elles sont souvent représentées par le cours de base de communication orale dans les universités américaines (voir LeFebvre & LeFebvre, 2020). Le cours de communication de base aux États-Unis est souvent un cours d'art oratoire ou un cours hybride d'art oratoire et de communication générale, et la plupart des collèges et universités américains incluent un cours de ce type dans leur programme d'enseignement général (Morreale et al., 2023).

Plus précisément, les études sur la communication académique sont souvent des études sur la parole. Prenons par exemple la revue *Communication Education* (qui s'appelait *Speech Teacher* jusqu'à son changement de nom en 1975). Un simple coup d'œil à sa table des matières permet de découvrir toute une série de recherches universitaires sur la parole. Parmi les articles les plus lus au moment de la rédaction de cet article, on trouve une analyse théorique et pratique de l'anxiété des étudiants face à l'art oratoire (Bodie, 2009), une analyse empirique des rapports en classe (Frisby & Martin, 2010) et une analyse qualitative du contenu des discussions en classe (Dallimore, Hertenstein, & Platt, 2004).

Les termes « Speech » et « public speaking » sont sous-jacents aux analyses qui peuvent sembler en dehors des intérêts universitaire mais influent sur l'engagement civique et portent souvent sur les discussions et les débats politiques. Les recherches sur l'atténuation de la désinformation prendront en compte les effets de transmission : comment la désinformation se propage

dans les réseaux sociaux par le biais du bouche-à-oreille. Les analyses sur la communication dans le domaine de la santé s'intéressent aux conversations entre médecins et patients. L'analyse de la communication – à travers les contextes, les questions, les populations, les objectifs rhétoriques – est souvent l'étude de la parole, même lorsque le terme « parole » n'est pas utilisé. La façon dont nous enseignons, théorisons et apprenons la parole au niveau universitaire influence la façon dont nous communiquons partout.

Il importe de mentionner la façon dont la parole est étudiée comme produit et processus. En tant que produit, la recherche sur la parole étudie le résultat d'un processus de production de discours – le discours final, la présentation finale. En tant que processus, la recherche sur la parole étudie le processus de production de la parole lui-même – comment la production de la parole est un processus de découverte, d'apprentissage. La parole est considérée comme le savoir partagé – le produit – et le savoir acquis – le processus, « une approche qui nous aide à aller au-delà d'une vision limitée du discours dans les classes d'enseignement supérieur – une présentation de recherche à la fin du semestre, un rapport formel- et commencer à considérer le discours comme un processus actif d'apprentissage » (Compton, 2010, p. 246). Ces tendances recourent à la fois la recherche sur l'écriture dans l'enseignement supérieur telle qu'elle est perçue dans les domaines « écrire pour apprendre » et « apprendre à écrire », soutenant la perspective plus large des « littératies universitaires », et la recherche sur la communication orale représentée dans ce volume – qui tend davantage vers la perspective du « produit », explorant les caractéristiques des produits de la parole (par exemple, les chapitres 2, 3, 4, 6 ou 9), mais qui inclut la perspective du « processus » (cf. les chapitres 10, 11 ou 13). Les chapitres présentent également des perspectives sur l'oral en tant qu'outil d'évaluation, les pratiques orales des enseignants et leurs représentations des pratiques des étudiants, ou des descriptions de stratégies en classe pour développer les compétences orales (qui sont définies comme allant bien au-delà des caractéristiques techniques de la production et de la présentation du discours).

Ces travaux doivent être poursuivis aux États-Unis. Comme le soulignent Marion Heron et ses collègues (2022) dans leur étude exploratoire de la compétence orale dans l'enseignement supérieur, « décrire la compétence orale comme un ensemble d'aptitudes (communication, écoute, expression orale) qui implique la "formation" des étudiants à la réalisation d'exposés, présente la compétence orale comme une compétence et un produit. Cette perspective peut empêcher une compréhension fine du rôle de l'oralité dans l'apprentissage et la maîtrise du contenu disciplinaire » (p. 71).

Nous concluons ce très bref aperçu de la recherche états-unienne sur la parole et l'enseignement de la parole dans l'enseignement supérieur

en notant que les thèmes présentés dans le présent volume ont beaucoup en commun avec certaines de nos préoccupations, tout en développant certains thèmes de manière assez différente, et en posant un contraste entre la notion de « speech » dans les travaux états-uniens et la notion d'oral dans les études francophones. Il s'agirait là d'une voie fructueuse en termes d'échanges scientifiques permanents.

La didactique de l'oral dans le supérieur : bricolage ou rénovation ?

Caroline Scheepers
UCLouvain Saint-Louis Bruxelles

« Il faut laisser au lecteur une marge suffisante,
qu'il puisse achever le travail. »

Patrick Modiano

« Si le champ de la didactique de l'oral est le plus neuf et prometteur, il est encore un immense chantier ; il nous faudra encore bien du temps avant de définir des objectifs de travail spécifiques. L'heure est sans doute à déconstruire des représentations figées, qui expliquent que le champ de l'oral reste souvent dans la pratique une féodalité où s'illustrent des guerriers, des francs-tireurs, faisant parfois école. Il nous faudra éviter de systématiquement ramener l'oral du côté de l'écrit, lui ôtant ainsi toutes ses spécificités et le déconnectant de toute sa dimension interactionnelle, et en le limitant à une série de codes prescriptifs non négociables, comme c'est le cas dans certaines formations professionnalisantes. Or l'oral, chez nous, davantage qu'ailleurs, est et doit rester une aire de liberté, une zone de démocratie. Ainsi davantage qu'un objet d'enseignement, il est d'abord un outil d'enseignement. À ce titre, il pourrait être au cœur d'une rénovation pédagogique en devenant un lieu d'observation et d'expérimentation sur les stratégies de (re)construction des savoirs – et, plus précisément pour nous, le lieu d'une aide à la structuration des savoirs » (Fintz, 1998, p. 334).

La citation ci-dessus est issue du texte intitulé « À suivre » par lequel Claude Fintz conclut l'ouvrage séminal *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* qu'il dirige chez L'Harmattan. Il s'agit là de l'un des tout premiers ouvrages qui ouvrent la voie dans le champ francophone à une didactique du français dans l'enseignement supérieur. Dès lors, le texte prend une allure résolument programmatique.

Précisément vingt-cinq ans plus tard, où en est cet immense chantier évoqué par Claude Fintz (1998)? Des objectifs spécifiques ont-ils été définis? Les représentations figées ont-elles été déconstruites? Le champ de l'oral reste-t-il une féodalité? Les chercheurs qui s'attaquent à cette problématique peuvent-ils toujours être qualifiés de guerriers ou de francs-tireurs? L'oral est-il constamment rabattu du côté de l'écrit? Est-il enseigné sous la forme de codes normatifs non discutés? Ou l'oral, dans l'enseignement supérieur, s'apparente-t-il à une « aire de liberté, une zone de démocratie » (Fintz, 1998, p. 334)? Est-il un outil d'enseignement avant d'être un objet d'enseignement? En définitive, l'oral soutient-il la rénovation pédagogique en étayant la structuration des savoirs?

Ces questions sont importantes et il nous faut y répondre. Je commencerai par une boutade. Concluant en 1999 son article intitulé « Pour appeler à d'autres numéros sur l'enseignement du français à l'université », Danièle Manesse (1999, p. 101) écrivait dans *Le Français aujourd'hui* : « Il y a du pain sur la planche ». Cette citation constituerait une réponse assez recevable aux multiples interrogations qui viennent d'être énumérées, tant le propos de Danièle Manesse garde toute sa pertinence et son actualité. Ainsi, le chantier ouvert en 1998 par Claude Fintz est à peine ébauché en 2023.

En effet, depuis près de vingt-cinq ans, il est indéniable que se sont démultipliés les travaux relatifs à l'écrit universitaire, sur le plan de la réception, mais, plus encore de la production. Par contre, en matière d'oral dans l'enseignement supérieur, tout reste à faire ou à peu près. Si l'écrit universitaire a été très étudié, si l'oral scolaire a été bien analysé, s'il semble excessif d'affirmer que l'oral dans le supérieur constitue un point aveugle de la recherche en didactique du français langue première, tout du moins dans le champ francophone, il semble bien que l'oral universitaire ne se soit pas encore tout à fait constitué comme un champ de recherche visible, circonscrit, autonome. Le présent livre entend poser un jalon dans ce sens.

Ainsi, l'ouvrage que vous tenez entre les mains fait suite à un précédent opus, centré sur l'écriture (Scheepers, 2021) et précède le dernier volume du triptyque, qui sera axé sur la lecture dans l'enseignement supérieur. Le présent volume collectif entend apporter des éléments de réponse aux interrogations fondamentales énoncées il y a un quart de siècle par Claude Fintz. L'ouvrage prolonge la journée scientifique que j'avais organisée le 9 septembre 2022 à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Cette journée avait réuni des enseignants-chercheurs œuvrant en Belgique, en France, en Suisse, au Québec et au Maroc, dans des champs disciplinaires et des formes d'enseignement supérieur variées.

Les interventions orales de cette communauté éphémère, accompagnées d'écrits divers, se sont muées en quelques mois en chapitres d'un ouvrage collectif au cours d'un processus qu'il serait intéressant d'étudier.

Au fil de la journée, plusieurs collègues ont d'ailleurs mis en abyme, non sans humour, le processus par lequel un conférencier met en voix un texte plus ou moins formalisé ou commente des supports écrits ou oraux venus appuyer son propos. La voix de Roland Barthes a résonné de façon sépulcrale dans l'amphithéâtre lors de la conférence inaugurale de Rudolf Mahrer, ce qui fut commenté ensuite par l'un ou l'autre.

L'enseignement supérieur, l'université tout particulièrement, est un univers de prédilection pour l'écrit : il ne s'agit pas de contester ou de minimiser ce fait indubitable. Mais la recherche francophone en didactique semble avoir peu pris en compte jusqu'à présent l'importance et la forte spécificité des pratiques langagières orales universitaires, qu'elles se déploient, se mobilisent, s'enseignent et s'évaluent dans le champ de l'enseignement (cours magistraux, séminaires, travaux pratiques...), de la recherche (colloques, défenses de mémoires, soutenances ou comités de thèses...) ou des instances institutionnelles (conseils d'administration, conseils de faculté, réunions de départements ou de services, auditions dans le cadre d'un recrutement...). Le sujet académique¹ est un sujet lecteur et scripteur, il n'en est pas moins un sujet parlant, donc écoutant. Ce sujet académique n'est pas seul : il est inséré dans une vaste communauté, le plus souvent dans plusieurs d'entre elles.

Comme autant de guerriers ou de francs-tireurs, les multiples auteurs dont les voix vont alterner dans les chapitres à venir s'emploieront à mieux cerner les pratiques langagières orales académiques. Spécialistes de l'oral scolaire ou de l'écrit universitaire, tous ont accepté de faire un pas de côté, de prendre le risque d'appréhender enfin cet oral universitaire, en empruntant à des champs divers des concepts, des questions, des méthodes, des hypothèses, des corpus, des outils interprétatifs. Puisque le paradigme de l'oral universitaire est tout sauf balisé dans le champ didactique francophone.

Mais avant d'entreprendre ce long périple, comment définir l'oral? Comment caractériser l'oral dans l'enseignement supérieur? Que nous apprend une revue de la littérature centrée sur l'oral dans le supérieur? Ainsi, quels objets ont déjà été étudiés, comment et par qui? Pourquoi en est-on conduit à parler d'une recherche majoritairement scriptocentrée? Quelles sont les raisons de cette relative invisibilisation de l'oral au supérieur? Des amorces de changements sont-elles décelables? La première partie de cet avant-propos tentera d'apporter successivement des éléments

1. L'adjectif «académique» permet de ne pas se focaliser exclusivement sur l'université, mais d'envisager également les autres formes d'enseignement supérieur : la haute école, la promotion sociale, le supérieur artistique... C'est dans sa capacité à désigner l'ensemble de l'enseignement supérieur que l'adjectif doit être ici entendu.

de réponses à ces questions². Dans un deuxième temps, la structure de l'ouvrage sera présentée, avant de remercier les multiples personnes sans lesquelles il n'aurait jamais vu le jour.

1. L'ORAL SCOLAIRE, L'ORAL UNIVERSITAIRE : DES CONCEPTS POLYSÉMIQUES ET MULTIDIMENSIONNELS

En dépit des apparences, l'oral ne se laisse pas facilement appréhender, notamment en raison de son caractère labile (Plane et Garcia-Debanc, 2007). Nathalie Denizot (2003, p. 102) écrit :

« Si le travail sur l'écrit est assez bien balisé depuis de longues années, il n'en est pas encore de même pour l'oral, et encore moins pour l'oral au lycée. Certes le sujet n'est pas neuf, et les travaux des linguistes et des didacticiens fournissent des outils précieux. On est pourtant encore bien loin d'y voir vraiment clair, bien loin aussi de savoir toujours de quoi on parle quand on parle d'oral! [...] plutôt que de traiter l'oral comme un objet homogène, je l'envisagerai comme un ensemble de situations et de tâches d'oral. [...] Une didactique de l'oral nécessite donc de construire son objet, entre genres formels, interactions et travail métalinguistique, et le travail dans les classes nécessite de faire prendre conscience aux élèves de la polysémie du terme [...]. »

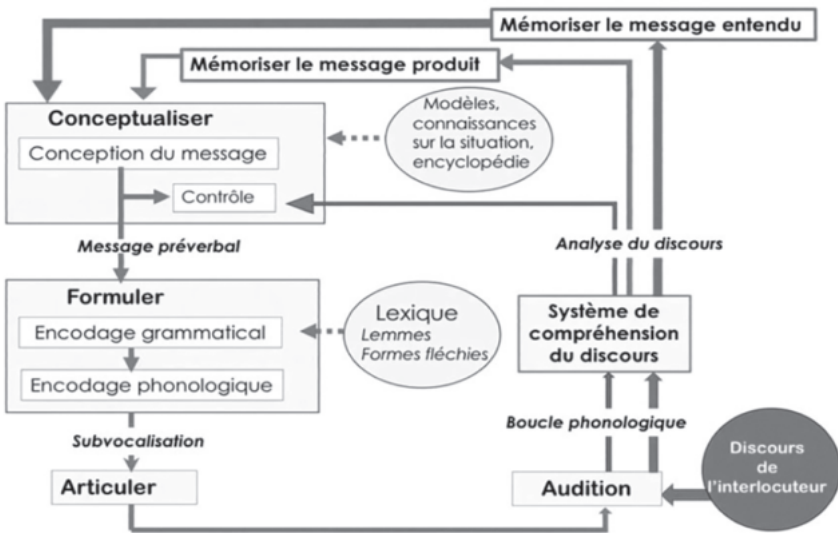
Dans le même sens, Roxane Gagnon *et al.* (2017) considèrent que l'oral est un terme polysémique, qui renvoie à des réalités théoriques et pratiques diversifiées, qui conduisent à des approches théoriques tout aussi hétérogènes : certaines approches sont centrées sur la communication et les interactions, d'autres sur les discours, les genres textuels, les conditions langagières... Cette diversité de pratiques correspond aussi à la question de la variation linguistique, raison pour laquelle Claudine Garcia-Debanc (2016) préfère parler d'enseigner non pas l'oral, mais « des oraux ». Non sans provocation, dans la postface d'un ouvrage collectif consacré à l'oral, Bernard Schneuwly (2017) va jusqu'à proposer d'abandonner le terme même « oral », lequel réifierait et naturaliserait des pratiques langagières fondamentalement hétérogènes. Cette réification aurait selon lui des conséquences dommageables : une homogénéisation des pratiques orales, une prototypisation de certains traits, une abstraction par rapport au contexte des pratiques et une absolutisation des paramètres verbaux face à d'autres

2. Une partie de la démonstration opérée dans cet avant-propos a fait l'objet d'un article, une revue de la littérature, plus précisément, publiée dans *Le Français aujourd'hui* (Scheepers, 2023).

médias. Et le chercheur de questionner la possibilité, ou à tout le moins d'envisager les dangers et les limites qu'il y a à penser l'oral comme champ (Schneuwly, 2017).

Si nous tentons néanmoins une entreprise définitoire, l'oral comporte deux versants : *l'écoute* (sur le plan de la réception) et *la parole* (sur le plan de la production, *l'oracy* évoquée par les anglophones), sans compter les interactions entre les deux. Mais bien d'autres éléments définitoires peuvent être apportés. Pour contrer l'idée selon laquelle l'oral serait « facile », plus facile que l'écrit, Sylvie Plane (2019) s'appuie sur un schéma mis au point par Willem Johannes Maria Levelt (1993). Ce schéma, inscrit dans le champ théorique de la psychologie cognitive, montre le processus complexe par lequel tout locuteur passe pour produire un message oral, tout en y intégrant le discours de son interlocuteur.

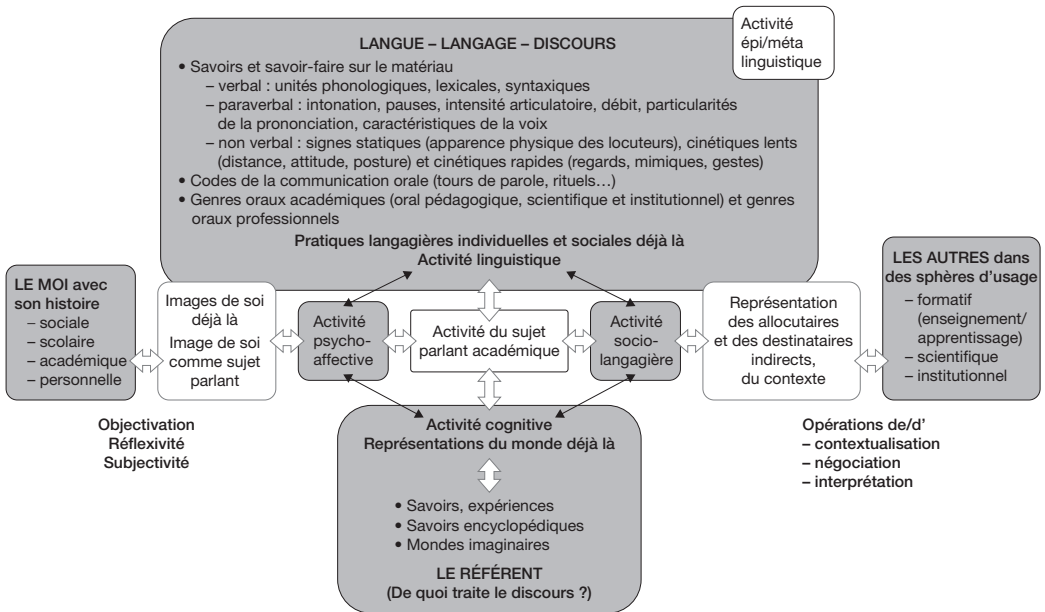
Figure 1. Les opérations impliquées dans le processus de production d'un message oral. Levelt, W. J. (1993). *Speaking from intentions to articulation*. Cambridge : MIT Press. Cité par Plane (2019).



On le voit bien, le processus s'avère complexe. Pour ma part, je m'affilie à la représentation d'un oral multidimensionnel défendue par Sylvie Plane (2019), l'oral comportant tout à la fois une dimension linguistique, affective, interactionnelle, sociale et cognitive-langagière. Dès lors, former à et par l'oral (à l'université ou ailleurs) revient à travailler, simultanément ou non, toutes ces facettes : des connaissances, des habiletés, des conceptions, des représentations, des attitudes, des affectss, des images de soi...

Partant, comment caractériser l'activité de ce que l'on pourrait appeler le sujet parlant académique, qu'il soit étudiant ou enseignant-chercheur? Je propose d'adapter le schéma conçu par Dominique Bucheton (2014, p. 29) à propos de l'activité du sujet scripteur. Il me semble que cette transposition s'avère efficace et congruente avec l'approche multidimensionnelle défendue par Sylvie Plane (2019). Le schéma figure ci-dessous et sera ensuite commenté brièvement.

Figure 2. L'activité du sujet parlant académique
(adapté de Bucheton, 2014, p. 29 et de Kerbrat-Orecchioni, 1996)



Amené à produire ou à recevoir un message oral, le sujet parlant académique mobilise toujours simultanément une activité qui est à la fois linguistique, cognitive, psychoaffective et socio-langagière. Si ces quatre dimensions sont distinguées pour l'analyse, dans les faits, elles sont en constante interaction.

L'activité linguistique a trait à la langue (un mode d'expression propre à une communauté), au langage (l'actualisation de la langue) et aux discours (inscrits dans un cadre énonciatif précis). Le sujet parlant académique est supposé disposer de savoirs et de savoir-faire relatifs au matériau verbal (les phonèmes, le lexique, souvent spécifique dans le supérieur, la syntaxe), au matériel paraverbal (relatif à la voix) et au matériel non verbal (concernant le visage, le corps, la gestion des distances) (Kerbrat-

Orecchioni, 1996). Ces trois types d'éléments peuvent comporter dans le supérieur des spécificités fortes par rapport à la conversation ordinaire ou même à l'oral scolaire. Le cours magistral en grand auditoire ne convoque pas exactement le même matériau (para) (non) verbal que la communication scientifique ou le séminaire. De même, le sujet est appelé à maîtriser les codes de la communication orale, en ce compris la gestion des tours de parole, les rituels propres aux échanges académiques (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Ce matériau et ces codes s'incarnent de façon différenciée dans des genres discursifs multiples. L'on pourrait distinguer les genres oraux académiques (incluant l'oral pédagogique, scientifique et institutionnel) et les genres oraux professionnels (auxquels les étudiants peuvent s'affilier lors de leurs études en fonction du métier visé). Ces pratiques langagières orales académiques peuvent nouer des rapports complexes (plus ou moins congruents ou dissonants) avec les pratiques orales personnelles, issues de la socialisation familiale, amicale, amoureuse. Dès lors, ces liens peuvent s'avérer différenciés et différenciateurs. Cette activité linguistique peut s'accompagner d'une activité épilinguistique (des connaissances spontanées sur la langue) et métalinguistique (l'évaluation et la régulation délibérée de sa prise de parole). Tous les chapitres du présent ouvrage abordent, sous des angles divers, l'activité linguistique du sujet.

Mais le sujet parlant académique produit en outre une *activité cognitive*, en lien avec le référent donc ce dont traite le discours oral, élaboré ou reçu. Il s'agit là de mobiliser ses savoirs sur le monde, ses connaissances encyclopédiques, voire des mondes imaginaires. On parle toujours de quelque chose. Pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Pour écouter, il faut comprendre ce dont il est question. C'est cette dimension qui est en jeu dans l'activité cognitive. Ici aussi, le socle de savoirs sur lequel peut se fonder (ou pas) le sujet pour interpréter ou façonner un discours s'avère différencié et différenciateur, d'autant plus dans le monde académique où non seulement les savoirs, nombreux et complexes, s'expliquent, mais également se coconstruisent, se discutent, s'opposent, s'élaborent et se donnent à voir dans toute leur historicité, leur caractère polémique. Cette dimension cognitive est peut-être traitée plus spécifiquement dans les chapitres 3, 4 et 9.

Outre les dimensions linguistiques ou cognitives, le sujet parlant académique mobilise également une *activité psychoaffective*, faite d'images de soi, d'images de soi comme sujet parlant, académique ou non. Ces images engagent le moi le plus profond, tributaire d'une histoire déjà longue tissée de dimensions sociales, scolaires, académiques ou personnelles. Le primo-étudiant est déjà porteur d'une longue pratique de l'oral, plus ou moins heureuse, acceptée, valorisée. Certains ont déjà vécu de lourds traumatismes en la matière, plus ou moins inhibants. Une piètre image de soi comme locuteur sera forcément un obstacle à lever. Plus encore que l'écrit, la performance orale expose l'individu dans ce qu'il a de plus intime, son corps. Ces affects,

ces images peuvent faire l'objet d'un travail d'objectivation, de réflexivité, de subjectivité. Le chapitre 15 aborde centralement ces questions.

Enfin, le sujet parlant académique mène une activité qui est aussi de nature *socio-langagière*, il est forcément en interaction avec autrui. Ainsi, il va moduler son écoute et sa prise de parole en fonction des représentations qu'il se fait de ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) appelle à la suite d'Erving Goffman les participants ratifiés, les spectateurs (témoins d'une interaction à laquelle ils ne prennent pas part), les récepteurs en surplus, voire les épieurs. Ces autres, quels qu'ils soient, peuvent évoluer dans une sphère d'usage pédagogique (un cours, un examen), scientifique (un colloque...) ou institutionnel (conseil de faculté, conseil d'administration...). Les dimensions socio-langagières sont particulièrement présentes dans le chapitre 15.

On l'aura compris, le sujet académique parlant, en situation de réception ou de production, va tout à la fois activer ces facettes linguistiques, cognitives, psychoaffectives et socio-langagières, ce qui correspond à la vision du sujet scripteur élaborée par Dominique Bucheton (2014, p. 29) et à l'approche multidimensionnelle défendue par Sylvie Plane (2019), laquelle recensait une dimension linguistique, affective, interactionnelle, sociale et cognitive-langagière. Prétendre former *à* et *par* l'oral (scolaire, académique ou professionnel), prétendre étudier l'oral et son enseignement-apprentissage, cela implique de prendre en compte, séparément ou non, chacun de ces paramètres. Les diverses contributions présentes dans le présent ouvrage s'attachent à l'une ou à plusieurs de ces dimensions.

Maintenant que nous avons défini le processus de production d'un message oral et l'activité du sujet parlant académique, comment caractériser les différentes formes d'oraux scolaires? Dans une note de synthèse qui a fait date, Élisabeth Nonnon (1999) distingue trois types d'oralités scolaires. Tout d'abord, l'oral peut s'envisager comme une *maîtrise des discours* : cela suppose que le locuteur exerce des compétences linguistiques et qu'il mette en œuvre un certain nombre d'activités discursives (expliquer, débattre, justifier). Ensuite, l'oral peut se concevoir du point de vue de la *communication scolaire*. Enfin, l'oral comme *verbalisation* devient le principal médiateur de l'élaboration de connaissances. Conformément aux travaux vygotskiens, l'oral est levier et trace, il soutient le processus d'appropriation des savoirs. Les didacticiens nous invitent également à différencier les situations d'enseignement-apprentissage où l'oral est *mobilisé, travaillé* (selon les besoins disciplinaires) et *enseigné* (au départ de besoins repérés) (Dupont et Grandaty, 2016).

Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanç (2007) voient pour leur part dans l'oral scolaire à la fois un *moyen d'expression*, un *moyen d'enseignement* (pour construire des connaissances), un *objet d'apprentissage*

(pour maîtriser différents genres discursifs), un *moyen d'apprentissage* (via les verbalisations et interactions en classe) et un *objet d'enseignement* à part entière. Ces traits peuvent sans doute s'appliquer très bien à l'oral universitaire ou à l'oral académique. Mais si le supérieur est le champ de l'enseignement-apprentissage et/ou de la formation, sa particularité est qu'il est aussi (avant tout, diront certains) un champ scientifique et un champ institutionnel fort. L'oral scientifique s'insinue dans toutes les phases de la recherche, de sa conception à sa diffusion en passant par son financement, sa problématisation ou sa conceptualisation, en prenant en compte également le recueil et l'analyse des données empiriques, voire le passage à l'écrit, surtout quand il se joue à plusieurs mains, la coécriture, l'expertise des textes. Les multiples instances de l'enseignement supérieur (CA, conseil de faculté...) sont autant d'occasions de voir l'oral proliférer, sous des formes hétérogènes.

Pierre-Yves Testenoire (2019) montre que, dès les années 1960, se développent la sociolinguistique et plusieurs recherches en linguistique de l'oral. Elles incitent à prendre conscience du cumul d'oppositions entre l'oral et l'écrit, qu'elles soient médiales (acoustique/graphique), variationnelles (norme basse/élevée) ou communicatives (proximité/éloignement). Le lecteur peut se reporter au chapitre de Rudolf Mahrer et de Lena Möschler, ici même. Sylvie Plane (2019) explique que l'oral repose sur une structure agrégative, tandis que l'écrit se fonde sur une structure analytique, tout en invitant à ne pas les opposer diamétralement, mais à les envisager dans une vision complémentaire. La chercheuse ajoute que l'usage qui est fait de l'écrit ou de l'oral prime sur leur nature intrinsèque.

D'ailleurs, Bernard Schneuwly (2017) l'affirme, dans le champ scolaire, écrit et oral ne peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre : ce constat prend encore plus d'acuité dans le champ académique, me semble-t-il. Élisabeth Nonnon (1999, p. 93) invite à lutter contre cette dichotomie du grand partage entre oralité et scripturalité. Quant à eux, Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002) évoquent un entretissage oral/écrit, l'écrit pouvant appuyer l'oral ou lui être consécutif. Robert Bouchard et Chantal Parpette (2012) analysent cette profonde intrication entre oral et écrit au cœur d'un genre universitaire emblématique, à savoir, le cours magistral. Les chercheurs parlent ainsi d'«oralographisme» (Bouchard et Parpette, 2012), tandis que Claire Margolinas et Marceline Laparra (2019) évoquent des univers plus ou moins «oralitiés» et «littératiés». Analysant l'oral tel qu'il s'incarne dans une communication en colloque, Claire Doquet (2017) estime que cet oral relève en fait ontologiquement d'une production écrite, vu sa planification minutieuse. Lizanne Lafontaine (2005, p. 9) va jusqu'à inclure l'oral dans la littératie, entendue comme une compétence «liée à l'appropriation de la culture orale et écrite qui permet à toute personne d'entrer dans un rapport à l'autre et au monde, d'interagir,

de communiquer, d'apprendre et de socialiser». Pour autant, tout comme Claude Fintz (1998), il me paraît important de regarder l'oral pour lui-même, sous peine de totalement l'invisibiliser dans le champ didactique : ce fut le cas dans la recherche dévolue à l'enseignement obligatoire, tandis que le constat s'avère encore d'actualité en matière de recherche sur l'enseignement supérieur. Nous y viendrons.

Enfin, si «l'oral» est un terme polysémique, l'enseignement supérieur désigne lui aussi des réalités variables. En effet, il prend des formes très variables selon qu'il s'agisse de l'université, de la haute école, de la promotion sociale ou de l'enseignement artistique. Varient dès lors considérablement la place dévolue à la recherche (fondamentale et/ou appliquée), le profil des étudiants et des enseignants, le caractère plus ou moins professionnalisant des enseignements, les cursus de formation et partant, les oraux qui y circulent, s'enseignent, s'apprennent ou s'évaluent.

1. L'ORAL SCOLAIRE : UN CHAMP DE RECHERCHE RÉCENT, MAIS FOISONNANT

Nombreux sont les didacticiens de l'oral à établir une perspective historique de son enseignement-apprentissage dans l'enseignement obligatoire. Ainsi, Claude Simard *et al.* (2012) considèrent que l'enseignement de l'oral a été souvent négligé par la tradition scolaire, bien plus centrée sur l'apprentissage de la lecture-écriture. Jean-Maurice Rosier (2002) va jusqu'à affirmer que l'histoire de la didactique révèle le mépris accordé à l'oral, catalogué comme spontané, ludique, source de chahut... Mais, nous apprend Jean-François Halté (2005), dans les années 1960, le développement économique et social rend nécessaire une adaptation du système scolaire. Le français se doit à présent d'être utile et efficace pour tous. La réception et la production des discours oraux et écrits deviennent un aspect central, vu le rôle central du langage dans l'appropriation des connaissances. Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly (1999/2016) considèrent que le parler est alors dominé par les normes scripturales. Ils ajoutent que le discours professoral (60 %) prend toujours le pas sur le discours des élèves (40 %). Les chercheurs genevois évoquent ensuite le tournant communicatif des années 1960 et 1970, qui a consacré l'oral comme objet majeur à l'école.

Si l'on en croit Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanç (2007), le statut de l'oral scolaire en classe ne peut s'appréhender aisément : longtemps resté un «non-objet» (elles évoquent alors Jean-François Halté), il est devenu ensuite un «fantôme omniprésent» (pour reprendre l'expression d'Élisabeth Nonnon), avant de se muer en oral «bon à tout à faire», d'après le qualificatif de Jean-François de Pietro et Martine Wirthner (1998).

Claude Simard *et al.* (2012) inventorient quant à eux cinq courants successifs dans l'enseignement-apprentissage de l'oral scolaire. Le premier, d'orientation behavioriste, vise à entraîner et automatiser des savoir-faire basiques. Le deuxième se focalise sur les connaissances relatives à la langue. Le troisième accorde la primauté aux pratiques communicatives : laisser la parole aux élèves est la priorité. La quatrième approche peut être qualifiée de mixte, puisqu'il s'agit de combiner les pratiques communicatives, la réflexion et la prise de conscience des mécanismes langagiers. Enfin, les didacticiens cherchent à faire de l'oral un objet d'enseignement autonome et à formaliser un apprentissage systématique de l'oral sous ses différentes facettes.

André Chervel (2008) retrace lui aussi l'historique de l'enseignement-apprentissage de l'oral, qui passe de la lutte contre les accents régionaux à ce qu'il appelle le grand virage du milieu des années 1850 : le maître se met à parler, dans le sens où il ne parle pas *avec* les élèves, mais *aux* élèves. En revanche, l'élève qui parle est toujours en infraction, avant que, prudemment, l'oral n'émerge, par l'entremise du plaidoyer et de la récitation, explique toujours André Chervel (2008). Quant à lui, Paul Cappeau (2008) nous apprend que, durant longtemps, l'enseignement-apprentissage de l'oral fut réservé à la maternelle, tandis que l'écrit n'était pas abordé avant le primaire. Un tel historique est-il possible s'agissant du supérieur ? Assurément, non, nous y viendrons.

L'oral tel qu'il s'enseigne, s'apprend et se pratique en maternelle, au primaire et au secondaire, fait l'objet de plusieurs publications, parmi lesquelles, sans souci d'exhaustivité³ : le n° 17 de *Repères* (1998), Dolz et Schneuwly (1999/2016), Le Cunff et Jourdain (1999), Grandaty et Turco (2001), Maurer (2001), Chabanne et Bucheton (2002), Garcia-Debanco et Plane (2004), Elalouf, Cappeau et Tisset (2008), Schneeberger et Verin (2009), Dupont et Grandaty (2016), de Pietro, Fisher et Gagnon (2017), etc. Pascal Dupont et Michel Grandaty (2016) soutiennent l'idée que l'oral est en train de s'implanter durablement dans le champ de la didactique du français. Tout comme Claude Simard *et al.* (2012), ils rappellent que, fin des années 1990, la grande majorité des recherches étaient consacrées à l'écrit, qu'il s'agisse du primaire, du collège ou du lycée. Ils notent que l'émergence de l'oral constitue un changement notable dont il faut prendre la mesure (Dupont et Grandaty, 2016) : ce phénomène n'a pas encore concerné l'enseignement supérieur. Quant à Sylvie Plane et à Claudine Garcia-Debanco (2007), elles estiment que les recherches dévolues à l'oral et à sa didactique se sont déployées depuis les années 1980 grâce aux avancées technologiques qui ont touché les moyens d'enregistrement.

3. Les normes APA imposent en principe de lister les références par ordre alphabétique du nom de l'auteur, mais je trouve plus pertinent, dans une revue de la littérature, de respecter l'ordre chronologique de publication.

De même, plusieurs numéros spéciaux de revues en didactique ont été consacrés à l'oral. Pour la revue *Pratiques*, on peut recenser les numéros 17 (1977, *L'oral*), 147-148 (2010, *Interactions et corpus oraux*), 177-178 (2018, *Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène*) et 183-184 (2019, *Oralité, littérature*). S'agissant de la revue *Repères*, on peut se reporter aux numéros 3 (1979, *Pour une pédagogie de l'oral*), 13 (1991, *Articulation oral/écrit*), 17 (1998, *L'oral pour apprendre*), 24-25 (2001, *Enseigner l'oral*) et 54 (2016, *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment?*) et au numéro 68, en préparation (*Nouveaux objets et nouveaux contextes d'enseignement de l'oral*). Quant à la revue *Le français aujourd'hui*, elle a consacré de nombreux numéros à la problématique à l'oral : 39 (1977, *Enseigner l'oral?*), 41 (1978, *L'oral à Limoges (Pierre Bourdieu)*), 71 (1985, *Dialoguer, de la conversation au texte*), 88 (1989, *Les couleurs, le langage et les sons*), 101 (1993, *Norme(s) et pratique(s) de l'oral*), 146 (2004, *Oral : le rapport à l'autre*), 150 (2005, *Voix. Oralité de l'écriture*) et 195 (2016, *L'oral en question(s)*). Sans oublier le numéro 73 de la revue *Recherches* (2020) : *Les genres de l'oral*.

Du point de vue de la recherche en didactique de l'oral, Martine De Grandpré (2015) évoque plusieurs courants : l'oral intégré (Turco et Plane, 1999), l'oral par les genres (Dolz et Schneuwly (1999-2016), l'oral pragmatique (Maurer, 2001) et l'oral réflexif (Chabanne et Bucheton, 2002).

2. LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DANS LE SUPÉRIEUR, UN PARADIGME SCRIPTOCENTRÉ

Les années 1990 voient émerger dans le champ francophone un nouveau champ d'études, très vite foisonnant. Ainsi, en 1993, paraît *Les étudiants et la lecture*, dirigé par Emmanuel Fraisse. Deux colloques sont organisés à propos de la lecture à l'université, le premier à Toulouse en 1996, le second à Grenoble en 1998. Suivent très rapidement quelques écrits séminaux dont l'incidence est forte encore aujourd'hui : le numéro 17 de *Lidil* et le collectif dirigé par Claude Fintz, tous deux en 1998, suivis rapidement par le numéro 125 du *Français aujourd'hui* (1999). La didactique de l'écrit, et plus encore la didactique de l'écrit au supérieur, reste embryonnaire, estiment conjointement Yves Reuter (2000) et Régine Delamotte *et al.* (2000). Depuis lors se sont multipliées les publications relatives à l'écrit au supérieur. Trois récentes revues de la littérature en retracent le cheminement : Frier (2015), Pollet (2021) et Scheepers (2021). Elles révèlent notamment qu'après quelques travaux liminaires sur la lecture, très vite, c'est sur la question de l'écriture que se sont focalisés la grande majorité des travaux. En outre, les recherches consacrées à l'écriture portent

essentiellement sur l'université (surtout dans les cursus de langues et de lettres ou les formations d'enseignants), les autres formes d'enseignement supérieur ayant fait l'objet de très peu de recherches (Scheepers, 2021), bien que l'écrit se module très différemment selon les cursus et les disciplines concernées (Delcambre, 2021).

Que dire des travaux dévolus à l'oral tel qu'il se pratique dans l'enseignement supérieur? C'est dans le contexte d'émergence lente et tardive des études didactiques sur l'écrit dans le supérieur qu'apparaissent les premiers travaux sur l'oral universitaire. Nous sommes alors à la toute fin des années 1990. De façon très surprenante, l'ouvrage inaugural *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation?* (Fintz, 1998) consacre pas moins de trois chapitres à l'oral, sans compter le long passage du texte conclusif écrit par Claude Fintz et discuté à l'entame de cet avant-propos. Le premier texte (Collette, 1998) liste les concepts hérités de la linguistique de l'oral qui pourraient alimenter une didactique de l'oral dans le supérieur à construire. La deuxième contribution (Brillant-Annequin, 1998) rend compte d'un dispositif axé sur le théâtre : l'approche est donc littéraire. Quant au troisième chapitre (Gavard-Perret, 1998), il dresse le bilan de 25 ans de pratiques de l'oral dans des cursus techniques. Nous l'avons vu, Claude Fintz, lui, pose les jalons d'une didactique de l'oral universitaire encore à mettre sur pied.

Il semble que l'appel de Claude Fintz n'ait pas été entendu, car, depuis lors, le bilan est sans appel : très rares sont les recherches didactiques francophones à avoir pris en compte les pratiques langagières orales des étudiants ou des enseignants-chercheurs. Elles seront inventoriées ci-après. Le constat formulé par Pascal Dupont et Michel Grandaty (2016) d'un oral convoqué partout, mais visible nulle part semble se vérifier plus encore s'agissant de l'enseignement supérieur. Comment les publications en didactique qualifient-elles les pratiques langagières qui se déploient dans le supérieur? Quelle part accordent-elles à l'écrit d'une part et à l'oral d'autre part, sur le plan de la réception et/ou de la production? Une facette prédomine-t-elle sur l'autre et, dans l'affirmative, laquelle? Pour répondre à ces questions, j'ai procédé à une revue de la littérature des publications en didactique du français dans le supérieur. Dans les pages à venir, je vais citer par ordre chronologique différents brefs passages, issus de ces travaux, qui dévoilent leur caractère scriptocentré.

«Les travaux publiés dans ce volume [NDLA : les Cahiers de la Maison de la Recherche] témoignent de l'intérêt porté par la recherche en didactique du français (langue maternelle) à **l'enseignement-apprentissage de l'écrit**⁴ dans l'enseignement supérieur. Ce phénomène relativement nouveau s'explique sans doute

4. C'est moi qui mets en évidence certains segments.

par l'accroissement considérable des effectifs étudiants ces dernières années en France, après celle des lycéens » (Brassart, 2000, p. 9).

« Dans l'enseignement supérieur, plus encore que dans les autres ordres d'enseignement, quel que soit cet objet, **l'écrit est le vecteur principal de la circulation des connaissances** » (Dabène, 2000, p. 53).

« Nuançant le diagnostic pessimiste selon lequel les étudiants ne sauraient plus **lire ni écrire**, cet ouvrage s'interroge sur la **spécificité du système de communication à l'université** et sur la manière d'y adapter les étudiants » (Pollet, 2001, 4^e de couverture).

« Dans cette optique, on peut dire que cet accès au savoir – et aux savoir-faire – dans l'enseignement supérieur repose sur un principe commun : **l'omniprésence de l'écrit**. Omniprésence de l'écrit à travers les modes de communication des savoirs [...], les modes d'évaluation des savoirs [...], le travail personnel des étudiants sur ces savoirs [...]. On favorisera donc chez l'étudiant une **acculturation à l'écrit** [...] » (Pollet et Boch, 2002, p. 6).

« **La capacité d'écrire** est au centre du travail universitaire » (Donahue, 2008, 4^e de couverture).

« Le discours d'apprentissage académique est *quelque part* **entre l'écrit académique et d'autres écrits** » (Donahue, 2008, p. 211).

« Les étudiants ont **des difficultés d'écriture**. Cela sonne comme une évidence » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, p. 11).

« [...] **l'écrit** comme mode de construction des savoirs en sciences humaines » (Boch et Frier, 2015, p. 17).

« Pour nous, **le point névralgique de cette difficulté d'acculturation est très lié à la question de la maîtrise de l'écrit** et à ses usages. En d'autres termes, pour favoriser cette acculturation, il faut donc accompagner les nouvelles pratiques de **lecture et d'écriture** à l'université » (Frier, 2015, p. 33).

« En arrivant à l'université, les étudiants abordent des textes de natures différentes. Ils entrent en effet dans **l'instance de l'écrit par excellence**, le terrain des textes fondateurs, où le livre incarne depuis ses origines, la légitimité absolue du savoir » (Frier, 2015, p. 33).

« Un des points névralgiques d'acculturation problématique au supérieur semble souvent lié à **des difficultés dans le domaine de l'écrit** » (Scheepers, 2021, 4^e de couverture).

« L'enseignement supérieur forme à l'écrit et par l'écrit. [...] **L'écrit s'inscrit au cœur du processus académique**, en tant que puissant transformateur cognitif, tout à la fois levier et témoin du processus de formation » (Scheepers et Delneste, 2021, p. 31).

« **L'intérêt pour l'écrit** connut un essor considérable » (Pollet, 2021, p. 72).

Mises bout à bout, ces citations ont un incontestable effet loupe et suscitent un vif questionnement. Affirmer que l'écrit constitue le principal vecteur des savoirs, pour les étudiants et les enseignants-chercheurs, revient-il à dire qu'il est le seul? Quid alors, entre autres, du cours magistral, des colloques scientifiques, des défenses de mémoire ou des soutenances de thèses, entre autres? Il ne saurait être question de nier l'omniprésence de l'écrit dans le monde universitaire, mais l'oral n'est-il pas tout aussi omniprésent, les deux s'articulant d'ailleurs souvent de façon étroite? Si la capacité d'écrire est au cœur du travail universitaire, que dire de celle à écouter et à parler, d'autant plus dans une université de plus en plus multimodale? Il semble incontestable que beaucoup d'étudiants sont en butte à des difficultés lectorales et/ou scripturales, mais les pratiques langagières orales, en mode de réception ou de production, sont-elles pour autant parfaitement maîtrisées par tous? Si l'université est l'instance de l'écrit par excellence, l'oral y est-il absent et en est-il tout à fait disjoint, relégué à des fonctions subalternes?

Pourtant, dès 1999, dans le numéro 125 du *Français aujourd'hui*, Danièle Manesse faisait déjà entendre une voix discordante. Ainsi, elle écrivait : «L'université n'est pas ce lieu sans histoire où le savoir coule tout droit de la bouche qui enseigne à l'oreille de celui qui apprend, dans la tête duquel il s'installe sans obstacle» (Manesse, 1999, p. 97), avant de rappeler les 40 % d'échecs à l'université, ce qui concerne cinq fois plus d'étudiants que 25 ans auparavant. Un peu plus loin, elle affirme : «L'université est le lieu des débats et de l'affirmation de l'originalité» (Manesse, 1999, p. 99), ajoutant que l'exercice dominant pour les étudiants est bien l'écoute des cours magistraux, qui reste «LE modèle de l'enseignement supérieur» (Manesse, 1999, p. 101). Plus tard encore, Agnès Pernet-Liu (2019, p. 785) fait elle aussi entendre une voix plus nuancée et largement discordante.

«Si l'écrit joue un rôle fondamental pour organiser socialement le monde académique, il n'est pas seulement un univers de l'écrit, mais aussi une communauté de tradition orale. Cette dimension non écrite de la culture académique lui permet d'être transculturelle, car cela permet des déplacements et des changements spontanés du point de vue des pratiques et des représentations».

Plus récemment encore, Caroline Facq-Mellet (2021) affirme que la réforme de Bologne renforce le caractère professionnalisant de l'enseignement universitaire, ce qui confère à l'oral un rôle accru en matière d'insertion professionnelle, alors même que l'université semble privilégier le plus souvent les genres scripturaux ou des genres d'écrits oralisés. Pourtant, s'il semble évident que s'affilier à l'enseignement supérieur ou y évoluer reviennent à s'approprier et à mobiliser un certain nombre de pratiques langagières orales, la recherche s'est peu penchée sur ces problématiques.

En dépit des réserves formulées, que révèle une revue de la littérature des travaux francophones en didactique sur l'oral dans l'enseignement supérieur, s'agissant du français langue première? Mener à bien cette entreprise s'avère difficile, car les travaux sont rares. De surcroît, ils prennent le plus souvent la forme d'articles ou de chapitres insérés dans des dossiers ou des ouvrages collectifs portant sur bien d'autres dimensions, inscrits dans des champs disciplinaires multiples ou des supports qui ne s'affilient pas à la didactique du français. Dès lors, des publications m'auront certainement échappé : si la présente revue de la littérature ne peut pas revendiquer l'exhaustivité, elle est néanmoins riche d'enseignements.

De toute évidence, la formation d'enseignants est le champ qui a suscité le plus grand nombre d'études, relatives à des objets multiples. Lizanne Lafontaine (2005) évalue la place (réduite) accordée à la didactique de l'oral dans la formation initiale d'enseignants. Un certain nombre de travaux portent sur la défense des travaux de fin d'études (Deleuze, 2005; Scheepers, 2009) ou la soutenance orale du projet de mémoire en formation d'enseignants (Gagnon et Balslev, 2019). Roxane Gagnon (2010) s'attache à l'argumentation orale en formation initiale d'enseignants. Un certain nombre de travaux portent sur la pratique théâtrale mise au service de la formation des enseignants (Guérin et Archieri, 2012; Archieri, 2013). Le corps et la voix des (futurs) enseignants donnent lieu à des ouvrages collectifs (Tellier et Cadet, 2015; Duval, Raymond et Odier-Guedj, 2022). Sont en outre étudiées la compétence orale à enseigner (Viola *et al.*, 2015) ou l'auto-évaluation des futurs enseignants quant à la formation à l'oral (Lavoie et Bouchard, 2017). Stéphane Colognesi et Joaquim Dolz (2017) se penchent sur la planification par les stagiaires des leçons sur l'oral. Est analysé le profil motivationnel d'étudiants en formation initiale d'enseignants quant à leur compétence à communiquer oralement (Boyer *et al.*, 2018).

Genre oral universitaire emblématique, le cours magistral a donné lieu à plusieurs publications, qu'il s'agisse d'analyser le rapport entre le discours oral et les pratiques scripturales simultanées (Bouchard et Parpette, 2007) ou d'élucider le jeu des postures de l'enseignant-chercheur (Bouchard et Parpette, 2012). Une autre contribution, plus récente (Dufour et Parpette, 2017), se penche sur trois phénomènes : la polyfonctionnalité du discours de l'enseignant, le discours oralographique, lequel associe simultanément deux sources d'information (la parole enseignante et son PowerPoint) et, enfin, le dialogisme du discours enseignant, ce dernier mobilisant de multiples instances énonciatives.

La communication scientifique en colloque est analysée par Claire Doquet (2017) sous l'angle d'une part des effets de la juxtaposition entre les supports écrits et exposés et, d'autre part, des formes d'interaction entre écrit projeté et oral prononcé. Quant à Carole Glorieux (2018), elle

analyse d'un point de vue discursif le genre « communication » et évoque la formation des doctorants. Agnès Pernet-Liu (2019) compare les normes très divergentes de l'exposé en France et en Chine.

Il semble bien que l'éloquence fasse un retour en force à l'université, sous l'impulsion peut-être du film *Le brio* (Attal, 2017) ou du documentaire *À voix haute* (De Freitas et Ladj Ly, 2017), qui se centre sur le concours Eloquentia de l'Université Paris 8. En atteste également le succès de « Ma thèse en 180 secondes ». L'oral s'envisage ici sous l'angle d'une performance individuelle. Ces initiatives suscitent un très lucratif marché parallèle de formations privées hors de prix. De son côté, Caroline Facq-Mellet (2021) fait état d'un dispositif alternatif mené à Nanterre, tandis que Violaine Houdard-Merot (2019) analyse un dispositif de lecture-écriture littéraire en lien avec la rhétorique.

On le voit bien, depuis peu, la recherche francophone en didactique s'empare de l'oral universitaire. Pour autant, les travaux évoqués précédemment consistent en des articles ou des chapitres isolés. La journée scientifique dont est issu le présent ouvrage consiste vraisemblablement en la première journée scientifique francophone dévolue expressément aux pratiques langagières orales universitaires. Cette journée a bénéficié de financements multiples apportés par le FNRS (Fonds National de la Recherche Scientifique), l'AIPU (Association Internationale de Pédagogie Universitaire) et l'AIRDF (Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français), ces financements attestant du crédit apporté à l'événement. La diversité des profils des intervenants et des problématiques étudiées, la richesse des interventions et des discussions attestent du fait que l'oral dans le supérieur préoccupe un grand nombre d'enseignants-chercheurs et que cette journée sera probablement suivie par bien d'autres. Le chantier ne fait que s'ouvrir, il se prolonge par le biais de la présente publication, résolument pionnière.

En outre, dans le cadre de mes fonctions antérieures au Pôle académique de Bruxelles (instance chargée de soutenir la collaboration entre établissements du supérieur), j'ai élaboré un projet de recherche centré sur les pratiques langagières orales des étudiants des hautes écoles⁵, projet autour duquel j'ai pu fédérer un vaste consortium. En effet, le consortium HÉLangue oral (2022-2024) mène actuellement une recherche appliquée, interinstitutionnelle, collaborative et synchronique cherchant à identifier,

5. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'enseignement supérieur comporte quatre formes : l'université, la haute école, la promotion sociale et l'enseignement artistique. Ces quatre formes offrent des cursus de formation, participent à des activités scientifiques et assurent des services à la collectivité. L'enseignement dispensé en haute école comporte une finalité professionnelle de haute qualification. Incombe à la haute école des missions de recherche appliquée.

analyser et accompagner les pratiques orales des étudiants poursuivant un cursus professionnalisant en haute école. Cette recherche est subventionnée par la Fédération Wallonie-Bruxelles (234 904,21 euros) dans le cadre du projet FRHE (Financement de la Recherche en Haute École) et par le Pôle académique de Bruxelles (30 000 euros). Elle est menée par un vaste consortium réunissant six hautes écoles, trois universités, un établissement de promotion sociale et le Pôle académique de Bruxelles. Ce projet s'inscrit dans la droite ligne de HÉLangue écrit (2020-2022), dont j'étais également l'auteure, et qui était cofinancé par le FRHE (212 500 euros) et le Pôle académique de Bruxelles (60 000 euros). Reposant sur une didactique descendante et ascendante, HÉLangue oral cherche à dresser un observatoire des pratiques (déclarées ou effectives) des étudiants comme des enseignants, de leurs représentations également, avant de proposer des dispositifs de formation adressés aux enseignants des hautes écoles et visant à les aider à mieux accompagner leurs étudiants sur le plan des pratiques langagières orales académiques et professionnelles.

Dès lors, si l'oral universitaire a été étudié par le biais d'articles (souvent publiés dans des revues ne relevant pas de la didactique) ou de chapitres d'ouvrages isolés, ce n'est que tout récemment qu'il a donné lieu à une journée scientifique ou à un ouvrage collectif consacrés expressément à cette problématique, ce à quoi il faut ajouter le cofinancement d'une recherche portant sur l'oral en haute école. Ces indices symboliques (démultiplication des études, publication d'un ouvrage collectif dans une collection reconnue) et matériels ou institutionnels (attribution de crédits de recherche ou financements pour un événement et un projet scientifiques) semblent attester du fait que la didactique de l'oral à l'université est en voie de se constituer comme un champ légitime, circonscrit, relativement autonome. Le constat n'est pas mince s'agissant de la place du français dans l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, il n'est pas sans lien avec les politiques actuelles de l'enseignement supérieur francophone.

3. LES RAISONS D'UNE RECHERCHE SCRIPTOCENTRÉE

Comment expliquer dans le champ de la recherche ce que d'aucuns nomment le « scriptocentrisme » (de Pietro, *et al.* 2017; Mahrer, 2019; Privat, 2019)? Plusieurs pistes interprétatives peuvent être avancées, ici aussi, sans souci d'exhaustivité. La déconsidération de l'oral est récurrente et ancienne, dans plusieurs champs. Et Sylvie Plane (2019) d'évoquer la littérature : si la littérature orale est souvent dévalorisée, il est difficile de ne pas voir le caractère très élaboré, sophistiqué, de l'*Illiade* ou de l'*Odyssée* d'Homère, parmi tant d'autres exemples. La chercheuse nous invite à ne pas verser dans l'ethnocentrisme, ethnocentrisme dont bon nombre de travaux anthropologiques ont été par ailleurs accusés.

S'agissant de l'éducation, si Lev Vygotski (1934/1997) montre l'importance du mot dans la constitution progressive de fonctions psychiques supérieures, il souligne l'importance toute particulière que revêt le langage écrit. Selon lui, ce dernier suppose une double abstraction : « celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur » (1934/1997, p. 339). En effet, le scripteur écrit pour un interlocuteur absent. Lev Vygotski va jusqu'à dire que le langage écrit constitue une forme d'algèbre du langage, donnant l'opportunité à l'enfant d'accéder à une dimension plus abstraite de celui-ci et de restructurer le système psychique antérieur qu'est le langage oral (1934-1997, p. 339). Le langage écrit est présenté comme étant d'une nature foncièrement plus complexe que le langage oral, car il est « orienté vers une intelligibilité maximale pour autrui » (1934/1997, p. 342) : tout doit être communiqué intégralement, rien ne doit être flou ou approximatif. En outre, le langage écrit est qualifié de plus conscient que le langage oral : il contraint le scripteur à une activité plus intellectualisante, plus abstraite (1934/1997, p. 343), tandis qu'il exige « des opérations très complexes de construction volontaire du tissu sémantique » (1934/1997, p. 342). Lev Vygotski ajoute : « le langage écrit est la forme de langage la plus proluxe, la plus précise et la plus développée » (1934/1997, p. 471). Il est possible que l'influence du psychologue russe ait teinté les réflexions des didacticiens. Michel de Certeau n'est pas non plus en reste, Jean-Marie Privat (2019, p. 76) rappelant que, selon lui, l'écriture constitue « la pratique mythique moderne par excellence », la culture orale étant « idéo-logiquement ce qui est passé/dépassé, résiduel, lointain, archaïque ».

Discutant les travaux de Peter Koch et Wulf Oesterreicher, Rudolf Mahrer (2019) explique que, par rapport aux autres langues romanes, le français est particulièrement affecté par une variation importante entre ses réalisations phoniques et graphiques. Ainsi, le français parlé comporterait (Mahrer, 2019, p. 119) « des phénomènes conceptionnels particulièrement saillants » (voir Rudolf Mahrer et Lena Möschler ici même). Ceci contribue peut-être à expliquer pourquoi les enseignants-chercheurs souhaitent aider les étudiants dans l'appropriation du français écrit, le français parlé étant supposé (à tort ?) appris et maîtrisé depuis la plus tendre enfance. L'on voit poindre ici les possibles dérives en termes d'inégalités socioculturelles (Nonnon, 1997)... Comme le rappelle Roberte Langlois (2019, p. 189), c'est le système éducatif français tout entier, fondé sur le modèle républicain, qui a fait de la culture écrite le socle de sa culture scolaire (l'on pourrait ajouter, universitaire). Ce même modèle républicain qui cherche à figer les corps et à contrôler les mouvements (Langlois, 2019).

En outre, les didacticiens de l'oral aux degrés inférieurs (Dolz et Schneuwly, 1999/2016; Nonnon, 1999; Plane et Garcia-Debanco, 2007; Gagnon, de Pietro et Fisher, 2017) y insistent, étudier les pratiques langagières orales comporte de nombreuses difficultés, ce qui peut expliquer

une centration, dans un premier temps, sur l'écrit. Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc (2007) affirment que les difficultés portent sur la collecte et l'établissement des données, en ce compris leur séquençage et leur transcription ou le respect de principes déontologiques, ce qui leur fait dire que toute recherche en didactique de l'oral consiste également en une recherche en méthodologie, tant les problèmes sont conséquents.

De surcroît, les difficultés à l'oral sont peut-être moins visibles, en particulier dans des auditoires trop souvent surpeuplés, même si sont assez fréquentes les situations d'évaluations individuelles, lesquelles génèrent de nouvelles difficultés (voir Emmanuel Sylvestre, *ici même*)... Pourtant, l'oral peut soutenir les apprentissages littéraciques (Colognesi, 2019, Delarue-Breton et Bautier, 2019), il rend possibles les interactions, il contribue au développement de la pensée, il constitue un canal non négligeable pour les démarches intellectuelles et la construction des connaissances, il permet de lutter contre l'échec et l'exclusion sociale, tandis que sa non-maîtrise engendre mécompréhension ou surcharge cognitive (Colognesi, 2019). C'est dire que les enjeux ne sont pas minces. Sur le plan des pratiques, Caroline Facq-Mellet (2021, p. 3) affirme : « Il y a un vrai désir d'oral, mais l'université est encore à la recherche de modèles de son enseignement ». Plus loin, elle ajoute (Facq-Mellet, 2021, p. 8) : « La question de l'enseignement de l'oral à l'université commence à émerger. »

Enfin, une autre explication est peut-être à chercher dans cette interrogation de Bertrand Daunay (2002, p. 219) : « Comment l'institution universitaire peut-elle mener des recherches sur ses propres pratiques ? » La difficulté est réelle, mais elle ne nous a pas empêchés de nous pencher depuis 25 ans sur l'écrit : si bien des chantiers doivent être poursuivis dans ce sens, il s'avère, urgent, selon moi, en parallèle, de faire un pas de côté et d'enfin étudier l'oral tel qu'il se mobilise, s'enseigne et se pratique dans l'enseignement supérieur, dans la diversité de ses formes et de ses cursus, du point de vue des étudiants comme des enseignants-chercheurs. La situation actuelle est paradoxale, car, comme l'expliquent Robert Bouchard et Chantal Parpette (2012), ancrée dans la culture catholique où le clerc transmet les Écritures, la tradition universitaire française accorde moins de place à l'écrit dans la formation que les établissements anglo-saxons.

En définitive, les travaux qui viennent d'être évoqués au fil de cette revue de la littérature qui ne se veut pas exhaustive seront certainement suivis par bien d'autres. Il appartiendra aux chercheurs de déterminer dans quelques années si la didactique de l'oral dans le supérieur s'apparente en définitive à du bricolage ou à une authentique rénovation. Pour l'heure, le champ n'en est qu'à ses tout débuts, il se constitue à peine en espace scientifique à part entière, mais des signes encourageants sont présents. Il s'agit de signes tangibles, de nature scientifique et institutionnelle, sym-

bolique et matérielle. Ils attestent du crédit porté à cette problématique émergente. Tout semble se passer comme si, avec un décalage de quelques années, la didactique du français dans le supérieur suivait la même trajectoire que la didactique du français dans l'obligatoire : après une centration liminaire sur la lecture vient une focalisation sur l'écriture, puis, enfin, l'oral. En l'occurrence, un oral pour penser, interagir, apprendre, conceptualiser, problématiser, faire preuve de réflexivité, défendre un écrit, (se) former/enseigner, se professionnaliser, mobiliser et élaborer des savoirs scientifiques... Autant de caractéristiques qui le distinguent de l'oral scolaire, moins sur le plan de la nature que du degré d'exigence.

*
* *

Le chantier est ouvert, il devient urgent de s'en emparer, car nous avons trop longtemps fait abstraction du fait que si l'*homo academicus* et l'étudiant sont des sujets lecteurs et scripteurs, ils sont également des (inter)locuteurs... Il y a tout lieu de penser que les pratiques langagières orales qui circulent, s'enseignent, s'apprennent, se mobilisent ou se construisent dans l'enseignement supérieur présentent des spécificités fortes qui les distinguent des pratiques langagières scripturales du supérieur et des pratiques langagières orales familiales ou scolaires. En cela, elles nécessitent une formation et des analyses spécifiques. Le présent ouvrage entend visibiliser les pratiques langagières orales universitaires et poser les jalons d'une didactique de l'oral au supérieur. Il revendique l'importance de ces pratiques et, partant, la nécessité de les examiner enfin d'un point de vue scientifique.

Le présent opus repose sur les mêmes principes forts qui ont sous-tendu le volume consacré à l'écrit (Scheepers, 2021). L'oral s'envisage dans quatre dimensions, tout à la fois distinctes, mais interreliées et complémentaires : une dimension linguistique, cognitive, psychoaffective et socio-langagière. L'oral est étudié sur le plan de la réception (l'écoute) ou de la production (la parole). Il est appréhendé sous l'angle des pratiques et/ou des représentations. Selon les cas, il est un levier d'enseignement-apprentissage (former *par*) ou un objectif à part entière (former *à*). Le sujet parlant académique peut être un enseignant-chercheur, tout comme un étudiant, dans le cadre d'un concours d'admission, du bachelier, du master ou du doctorat. Tous deux évoluent dans les quatre principales formes d'enseignement supérieur : l'université, la haute école, la promotion sociale ou le supérieur artistique.

Le présent ouvrage prend en compte une grande diversité de cursus (droit, communication, formation d'enseignants, cinéma, théâtre, sciences psychologiques et de l'éducation, relations internationales, traduction-interprétation, informatique, mathématiques). Les disciplines convoquées

sont tout à fait multiples : didactique du français et des mathématiques, linguistique, sémiotique, sciences de l'éducation, psychologie cognitive et sociale, sociologie, droit, communication... Les méthodologies sont diverses, qu'elles soient plus qualitatives ou quantitatives.

Adressés aux enseignants-chercheurs et aux formateurs, voire aux étudiants, les chapitres peuvent, selon les cas, mener une revue de la littérature, analyser des résultats d'enquêtes ou interpréter et restituer des propos recueillis lors d'entretiens, décrire et analyser des dispositifs de formation ou bien encore analyser des pratiques langagières orales estudiantines ou professorales. Chacune des contributions est porteuse d'un style scriptural tout spécifique. Certaines analysent finement les difficultés éprouvées par les étudiants, d'autres apportent des pistes de solution fondées conceptuellement, illustrées par des données empiriques finement analysées.

Comme l'avait relevé Sülün Aykurt-Buchwalter (2022) dans sa très belle recension parue dans *Lidil* à propos du précédent opus consacré à l'écrit, le ton des diverses contributions reste résolument optimiste, bienveillant, innovant, tourné vers l'avenir.

Venons-en à présent à la présentation plus détaillée de l'ouvrage. La préface de *Christiane Donahue* et de *Joshua Compton* permet de faire le point sur les recherches états-uniennes en matière d'oral universitaire. Dans l'avant-propos, je montre en quoi et pourquoi si l'oral scolaire et l'écrit universitaire ont été bien étudiés, il n'en est rien de l'oral universitaire. Une revue de la littérature rend compte néanmoins de quelques travaux liminaires qui ont pu être identifiés. L'ouvrage est ensuite structuré en quatre parties : 1) L'oral et l'écrit, la carte et le territoire ; 2) L'oral pour enseigner ; 3) L'oral pour s'acculturer au supérieur et 4) L'oral pour s'acculturer à une profession.

La première partie permet de caractériser et de différencier d'un point de vue sémiologique, linguistique et pédagogique l'oral et l'écrit, s'agissant particulièrement de l'écrit et de l'oral tels qu'ils se déclinent dans l'enseignement supérieur. Les contributions interrogent en outre les liens complexes et multiples entre l'écrit et l'oral. Dans le premier chapitre, *Rudolf Mahrer* et *Lena Möschler* adoptent un regard sémiologique pour montrer la différence profonde entre oralité et scripturalité. Ensuite, *Layal Kanaan-Caillol*, *Jacqueline Lafont-Terranova* et *Élizabeth Rowley-Jolivet* analysent dans le chapitre 2 un corpus de soutenances de projets dans un bachelier universitaire de Technologie en Informatique. Pour sa part, *Anass El Gousairi* analyse au fil du chapitre 3 des soutenances de mémoires en formation d'enseignants de français. Enfin, dans le chapitre 4, *Ana Dias-Chiaruttini* analyse les présentations de posters effectuées par les doctorants. En définitive, ces quatre chapitres questionnent les nombreuses articulations entre l'écrit et l'oral.

La deuxième partie envisage les pratiques et les représentations propres aux (futurs) enseignants, qu'il s'agisse des enseignants formés ou

Former à l'oral, former *par* l'oral dans le supérieur

Les universités ont longtemps été associées à l'écrit. Néanmoins, l'oral reste omniprésent dans le milieu universitaire : l'oral circule, se pratique, s'enseigne et s'apprend, en étroite relation avec l'écrit. Il peut s'agir d'un oral pédagogique, scientifique et/ou institutionnel.

L'oral à l'université a cependant été très peu étudié dans la recherche francophone, focalisée sur l'écrit. *Former à l'oral, former par l'oral*, ce sont pourtant deux facettes d'une même problématique : l'oral comme outil ; l'oral comme objectif d'enseignement-apprentissage à part entière.

Adressées aux chercheurs, mais aussi aux enseignants et aux formateurs, les différentes contributions cherchent à articuler étroitement, dans une relation circulaire, connaissances scientifiques et situations ordinaires de formation, théorie et dimensions pratiques innovantes, facilement transférables dans d'autres contextes.

Comment s'articulent et se distinguent écrit et oral à l'université ? Comment qualifier les pratiques et les représentations, tant des étudiants que des enseignants ? Comment étayer et évaluer leurs pratiques langagières orales ?

Cet ouvrage vise à fournir des pistes de réflexion sur l'oral universitaire ainsi que des outils pédagogiques à destination d'étudiants de tous horizons.

Caroline Scheepers est docteure en Langues et Lettres, docteure en Sciences de l'Éducation, elle est professeure à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Ses enseignements portent sur la linguistique, les pratiques langagières écrites et orales universitaires. Elle est responsable de la Cellule d'Appui pédagogique, chargée de former et d'accompagner les enseignants de l'université.

DANS LA MÊME COLLECTION

deboeck **B**
SUPÉRIEUR



34,90€
ISBN 978-2-8073-5742-6
ISSN 0777-5245

www.deboecksuperieur.com