INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION

n° 117
Avril 2017

Sommaire

● **Page 2 :** Apprendre à parler et à se construire ● **Page 11 :** Comment apprendre avec l'oral ? ● **Page 27 :** Bibliographie

Dossier de veille de l'IFÉ

JE PARLE, TU DIS, NOUS ÉCOUTONS : APPRENDRE AVEC L'ORAL

« *L'acte de parole est aussi un lieu d'invention du savoir* » (Wacquet, 2003)

Par Marie Gaussel

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

L'enseignement de la langue en France, aujourd'hui encore au cœur de débats sur la place de la grammaire et de l'orthographe, a été marqué par plusieurs décennies de politiques linguistiques-éducatives qui ont donné à la langue écrite ses lettres de noblesse, laissant peu de place à l'enseignement du langage oral. Les problématiques liées à l'oral resurgissent parallèlement aux constats de crises que traverse régulièrement l'École, généralement liées aux tensions sociales qui remettent en questions les finalités de l'enseignement. Néanmoins, que ce soit l'institution, la société, les chercheur.se.s et les praticien.ne.s, tou.te.s s'accordent à dire que la maitrise du langage est une priorité sur laquelle s'édifie l'ensemble des apprentissages. L'oral est également un puissant marqueur social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite de l'élève. La maitrise des compétences orales et des habilités de communication est un véritable instrument de pouvoir et d'ascension sociale. Dans son rapport sur l'école innovante, le Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) souligne la prépondérance de la maitrise des compétences oratoires dans le milieu scolaire et dans la société en général. Les compétences orales sont sélectives dans un grand nombre de domaines de la vie quotidienne et professionnelle et leur apprentissage est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances (CNIRE, 2016) ●. Un des rôles de l'école est de permettre aux élèves de maitriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont confrontés. Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'École est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. Il leur faut donc un processus de réappropriation de la langue au fur et à mesure de leur scolarité. La maitrise de la parole et l'analyse des genres oraux sont les enjeux de la didactique de l'oral qui fait du langage une branche de la discipline. L'oral scolaire recouvre dès lors deux dimensions : un savoir à maitriser et un outil éducatif. L'oral n'est toujours pas perçu comme un savoir à maitriser pour lui-même mais comme « *un préalable au service de la culture scolaire* » (Langlois, 2012).

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre bibliographie collaborative.

Nous aborderons d'abord dans ce dossier les relations entre le langage et la construction de la pensée, la façon dont l'expression orale conditionne les apprentissages et les enjeux liés à l'oral pour l'adaptabilité sociale et la réussite scolaire. Nous verrons ensuite la place des activités langagières dans l'enseignement et ce que peut être une didactique de l'oral.

APPRENDRE À PARLER ET À SE CONSTRUIRE

Le langage est un processus biologiquement déterminé mais la mise en fonctionnement du langage s'effectue au-delà des fonctions biologiques en relation avec les interactions et le contexte extérieur. Le développement du langage, conçu comme un acte individuel, est tributaire d'actes sociaux en ce qui concerne la transmission. L'élaboration du langage est une construction sociale qui dépasse le cadre des interactions en développant des savoirs et des connaissances dans une société donnée.

LA RELATION LANGAGE - PENSÉE

La fonction langage présente dès la naissance s'actualise au contact de la langue parlée par le groupe auquel l'enfant appartient. Au fur et à mesure du développement de l'enfant, le langage permet une **structuration de la pensée** de plus en plus abstraite menant à la formation de concepts. C'est le langage qui permet d'exploiter le **potentiel cognitif** et le fonctionnement de la pensée. Les jeunes humains possèdent des capacités innées qui les prédisposent à parler mais qui nécessitent d'apprendre la manière de les utiliser. Il existe donc une interaction entre le linguistique et le cognitif liant constitution de la pensée et relations sociales (Canut, 2009). Les enfants utilisent le langage pour communiquer avec leur entourage proche, ils en ont besoin pour obtenir ce qu'ils désirent dans leur contexte culturel. Pour Bruner, le langage est le moteur de la transmission de la culture (Bruner, 1996).

La **syntaxe** est un élément primordial dans le processus d'apprentissage du langage, « l'apprendre à parler ». Le fonctionnement syntaxique, plus que lexical ou morphologique, permet d'organiser le discours et de soutenir la pensée en :

- évoquant des évènements de façon abstraite et les situant dans le temps et l'espace ;
- exprimant des relations logiques et en articulant des raisonnements (Canut, 2009).

La langue n'est pas un catalogue de mots, ce sont les phrases qui permettent aux enfants de mettre le langage en fonctionnement. Apprendre à parler est un **processus sociocognitif complexe** qui nécessite un long apprentissage dépendant des **interactions** avec les adultes. Il faut qu'ils aient suffisamment de « **nourriture langagière** » adéquate permettant l'appropriation du fonctionnement de la langue. Ils doivent s'approprier les données langagières présentes dans les discours des adultes de façon cognitive. Il ne s'agit pas juste d'une imitation du discours de l'adulte mais d'un processus interactionnel. « *Si l'offre langagière de l'adulte n'est pas adéquate, il peut alors exister un réel décalage entre le potentiel cognitif et les réalisations langagières de l'enfant* » (Canut, 2009).

> « *Dans le cadre familial, certains parents réalisent intuitivement des interactions adaptées qui font avancer leur enfant dans l'apprentissage du langage. Dans le cadre scolaire, pour avoir des interactions efficaces, il ne faut pas compter sur cette intuition aléatoire : il faut «conscientiser » sa démarche, ce qui implique une écoute particulière, non naturelle, puisqu'elle se focalise plus sur la forme des énoncés que sur le contenu. C'est ce que l'on appelle l'entraînement au langage* » (Canut, 2009).

Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire

L'hypothèse d'un **lexique mental** (Treisman, 1960), comme un ensemble

de connaissances stockées en mémoire (estimé en moyenne à 60 000 mots), a été remise en question dans les années 1990 par les modèles connexionnistes qui estiment que le système de connaissances lexicales n'est pas isolé, mais configuré en fonction des activations entre les unités orthographiques, morphologiques et phonologiques d'un mot. Ces approches se nourrissent des recherches sur la **plasticité des circuits cérébraux** (Gaussel & Reverdy, 2013). Pour Oakhill et Cain, ce sont les habiletés du langage oral qui présupposent des capacités de compréhension écrite. Les corrélations entre compréhensions orale et écrite évoluent en fonction de l'âge du lecteur et de la complexité des textes (Oakhill & Cain, 2007). Il y aurait intérêt à croiser des savoirs issus de la psycholinguistique développementale et de la didactique pour une meilleure prise en compte des processus d'apprentissage et du traitement des savoirs enseignés. Repérer les étapes développementales observées sur les enfants de maternelle permet de réfléchir à la question de l'intégration des savoirs dans l'ensemble de la dynamique de développement. L'enfant doit apprendre à échanger, à pratiquer les diverses fonctions du langage oral, à apprendre, à comprendre et se faire comprendre et connaitre le fonctionnement du langage (création d'une conscience métalinguistique).

> « *Le lien entre didactique et acquisition est fondé sur les connaissances stockées en mémoire et les processus socio-cognitifs que développe l'enfant pour acquérir sa langue. Nous supposons que la connaissance sur ce type d'éléments pourrait aider à envisager de nouvelles démarches didactiques. Visiblement, elles pourraient être tournées vers une importance plus accrue d'un bain linguistique dense et varié basé sur un contact récurrent d'items et de structures lexicales* » (Chabanal, 2011).

Ce travail sur l'oral (manipulation des sons, des rythmes, des intonations, des structures langagières) et la prise en compte de l'organisation syntaxique et morphologique favorisent un apprentissage ultérieur de l'écrit (Chabanal, 2011). Les enfants apprennent seuls, de manière implicite, par la simple exposition à la langue, un premier niveau de langage, « le **niveau des usages** ». Mais ils apprennent par enseignement un second niveau, « celui des normes et des conventions ». Un troisième niveau, la « description scientifique des faits de langue », est quant à lui généralement abordé au niveau universitaire (Tricot, 2005). L'articulation entre apprentissage implicite (qui se fait spontanément, sans prise de conscience) et explicite (qui est la conséquence d'un enseignement) se fait de manière différente dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit : l'implicite tient une plus grande place à l'oral, mais n'est pas absent de l'apprentissage de l'écrit. Des recherches récentes montrent l'importance des connaissances implicites, acquises avant l'apprentissage de l'écrit, en maternelle, aussi bien pour l'oral que pour l'écrit. En travaillant autour d'une meilleure articulation entre l'implicite et l'explicite à l'oral et à l'écrit, cela pourrait faciliter l'apprentissage des compétences langagières.

La parole

La parole constitue l'aspect oralisé du langage et utilise un certain nombre d'éléments comme la phonologie (sons de la langue), le lexique (mots de la langue), la syntaxe (la grammaire de la langue, son organisation) et la sémantique (la signification des mots). Chacun de ces systèmes est en lien dynamique avec les autres et permet la compréhension et l'expression. L'assemblage systématique d'une suite de sons (mots) avec un sens nécessite la conjonction répétée de l'audition du mot et d'expériences perceptivo-motrices congruentes, *via* l'observation, la manipulation, la vision. On parle alors d'apprentissage implicite, c'est-à-dire qui se fait spontanément, sans enseignement délibéré. Ces associations de mots et de concepts sont mémorisées au sein de réseaux dédiés aux langages (réseaux

lexicaux, réseaux sémantiques). L'**expression orale** est issue de l'ensemble du développement intellectuel et social de l'enfant, de ses capacités de compréhension du langage et de ses capacités practo-motrices bucco-phonatoires, c'est-à-dire la parole. La production de la parole, outil d'échange et de partage, dépend de la maturation linguistique, de la maturation des voies sensori-motrices et praxiques (gestuelles) et de la sphère bucco-phonatoire. Dès l'âge de 4 ans, un enfant peut posséder un **vocabulaire de base**, nommé fondamental, proche de celui de l'adulte. En ce qui concerne la phonologie, ce n'est qu'à partir de l'âge de 5-7 ans que le système de prononciation de la parole est intégralement mis en place (Inserm, 2012).

Les dimensions vocale et corporelle de l'oral comme phénomènes paralinguistiques

Les dimensions vocale et corporelle sont rarement abordées dans le cadre de l'enseignement du français car elles sont perçues comme moindre face aux lourds contenus des programmes. Un autre frein à l'utilisation de ces dimensions en classe est également à prendre en compte : les enseignant.e.s ne semblent pas à l'aise et manquent de préparation et d'expertise de type théâtrale ou artistique qui pourraient les aider à se familiariser à ce domaine. Ces dimensions sont d'autant plus difficiles à aborder qu'elles semblent relever de la sphère privée de l'élève et qu'il est mal aisé de les délimiter et les définir (la variation du débit, l'utilisation de pause et de silence, l'adaptation du volume à l'espace, l'auditoire, la nature du discours, l'utilisation du souffle). Or, la diction, la prosodie et l'expression corporelle caractérisent, au-delà des éléments linguistiques, l'expression orale (Gagnon & Dolz, 2016).

La **voix** est le support acoustique de la parole et comprend l'émission de sons, la prononciation, l'articulation des voyelles et des consonnes, l'accentuation, l'intonation et le rythme. Les consonnes assurent la compréhension du contenu tandis que les voyelles permettent un niveau sonore d'audibilité. Parmi ces éléments biologiques et physiologiques, certains peuvent être travaillés, modifiés, comme le débit ou le volume, d'autres non, comme la hauteur de la voix qui dépend de la taille des cordes vocales. Le travail de la voix est composé de la diction (prononciation, articulation) et de la prosodie (accentuation, rythme, mélodie, volume) susceptibles d'être modifiées. Il est donc nécessaire d'amener l'élève à maitriser ces paramètres et à mettre en valeur ses propos en relation avec les thématiques étudiées en classe et en adéquation avec la situation de communication.

L'expression non verbale par le **corps** est « *l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée, et plus précisément des conduites posturo-mimo-gestuelles accompagnant la parole* » (Colletta, 2004). Elle comprend les expressions faciales, les regards, la gestion de la distance et du toucher, la posture, la gestualité, l'apparence physique et vestimentaire. Un bon nombre de ces paramètres varie selon les cultures, le statut social, la situation de communication et la personnalité du locuteur. L'expression du corps et l'implication personnelle de l'ensemble de la personne sont des éléments peu maitrisables dans l'enseignement de l'oral (Gagnon & Dolz, 2016).

Comment aborder la voix et le corps en tant qu'objets didactiques et réussir à les utiliser en situation d'enseignement ? Et comment introduire la didactisation de ces éléments auprès des enseignant.e.s, notamment de français ? En Suisse romande, les programmes institutionnels prescrivent un examen du traitement de la voix et du corps. Si ces deux dimensions sont traitées succinctement lors de l'enseignement de français au 3ème cycle ●, les élèves apprennent néanmoins à tenir compte des contraintes de l'oralité, c'est-à-dire l'intonation, le volume de la voix, la diction, le rythme, la gestuelle, etc., et à les adapter à la situation d'énonciation (poésie, chanson, conte, reportage, interview, etc.). L'élève doit pouvoir lire ou restituer un texte quel que soit son genre de manière fluide, intelligible et expressive tout en tenant compte de l'auditoire (Gagnon & Dolz, 2016).

● Le 3ème cycle de l'école obligatoire regroupe les trois premières années du secondaire. Les élèves qui fréquentent ce cycle ont entre 11 et 15 ans.

L'expression orale et l'écoute comme objet d'enseignement ?

Précisons que le terme « oral » fera référence au français langue première, sauf indiqué autrement.

L'enseignement de l'expression orale dans le canton de Genève est un enseignement spécifique dispensé par un spécialiste reconnu des arts de la scène à tous les élèves de la 9ème année (la troisième en France) et aux élèves du secondaire supérieur en sections communication et technologie, et langues vivantes et communication. La progression des apprentissages s'appuie sur sept critères :

- l'adaptation au contexte de prise de parole (prendre conscience de ses capacités vocales et linguistiques, apprendre des techniques de respiration, d'articulation) ;
- l'acceptation de soi dans le regard des autres (relaxation, scénettes, imitation) ;
- la recherche du contact visuel (diriger, focaliser, soutenir le regard) ;
- l'adaptation de la gestuelle (savoir exprimer ses sentiments par la posture, les mimiques, l'occupation de l'espace) ;
- l'expression des cinq émotions de base (colère, tristesse, envie, joie, peur) dans le message verbal et gestuel ;
- la narration (savoir raconter des faits réels et de fiction en utilisant les organisateurs textuels, les temps) ;
- la lecture expressive (savoir interpréter un texte en utilisant la ponctuation orale comme les pauses et le rythme, voir Gagnon & Dolz, 2016).

La voix et le corps sont bien des objets didactiques même si actuellement les traitements de ces objets d'enseignement se résument à l'interprétation théâtrale sans prendre en compte les contraintes liées à l'oralité. En Suisse, les éléments d'enseignement de l'oral sont répartis selon certaines disciplines : les activités de respiration, de formulation, de conscientisation du corps, d'occupation de l'espace et de rythmique appartiennent à la discipline artistique. La prononciation et la prosodie sont propres aux activités de français. Néanmoins, des zones de chevauchement existent lorsque ces disciplines partagent des objectifs communs : activités d'expression orale des genres textuels, oralisation de textes écrits, mémorisation des mots (Gagnon & Dolz, 2016).

> « *Les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une concession, à récapituler les thèses défendues. Cet apprentissage est à la fois un apprentissage linguistique mais aussi un apprentissage social et participe à la construction de la citoyenneté* » (Garcia-Debanc, 2016).

L'**écoute** est à la fois une condition préalable à tout travail sur l'oral et un des objectifs de ce travail. Elle est le versant inséparable de la parole. Elle se rapporte à toutes les dimensions de l'engagement dans la communication scolaire. Malgré toute l'importance de l'écoute à l'école, son apprentissage, quand il en est question, reste implicite. Pourtant, l'écoute relève de la sphère pédagogique et des rapports sociaux dans la classe. Comment réussir à dégager des indicateurs didactiques susceptibles de différencier et d'organiser les séquences et les niveaux d'écoute dans divers contextes ?

La communication en classe repose sur la nécessité de participation des élèves pour que le cours dialogué puisse prendre place. Elle dépend également de la capacité de l'enseignant.e à se faire écouter et à écouter les élèves, de la volonté des élèves à écouter l'enseignant.e et les autres élèves. Gérer les temps oraux est donc une activité aléatoire qui nécessite une gestion efficace par l'enseignant du système d'**écoutes multiples** tout en renvoyant à des notions déstabilisantes de difficultés communicationnelles de part et d'autre de la classe (Nonnon, 2004).

Perrenoud (1994) dégage onze dilemmes liés à la communication en classe :

- autour de la prise de parole et du silence ;
- autour de la justice ;
- autour de la norme langagière ;
- autour du mensonge ;
- autour de la sphère privée ;
- autour du conflit ;
- autour du pouvoir pédagogique ;
- autour du bavardage ;
- autour de l'erreur, de la rigueur et de l'objectivité ;
- autour de l'efficacité et du temps didactique ;
- autour de la métacommunication et du sens.

L'écoute peut être appréhendée à partir de différents cadres permettant de définir des domaines d'objectifs et des indicateurs de progrès. On distingue trois dimensions constitutives de l'écoute : une **dimension sociale et interpersonnelle**, une **dimension cognitive** et une **dimension langagière et linguistique** (Nonnon, 2004). Les échanges oraux sont à la fois condition et moyen de socialisation dans le microcosme de la classe. Ils permettent aux élèves de se situer, de s'intégrer, d'apprendre les règles sociales et scolaires. Il faut apprendre à gérer la prise de parole, les silences, à écouter le ou la professeur.e et les autres élèves même contre son gré. Cela nécessite des qualités de tolérance, d'attitudes civiles et civiques et parfois d'empathie. Pourtant, très peu de recherches se sont consacrées à l'étude de l'écoute, pendant indissociable de la question de l'oral. Les manifestations non verbales de l'écoute devraient sans doute faire partie des éléments à prendre en compte pour une meilleure prise en charge de l'enseignement oral. En effet, en l'absence d'écoute, pas de partage, pas d'échanges, pas d'apprentissage (Dumais & Lafontaine, 2011).

L'ORAL : ENJEUX SOCIAUX, ENJEUX ÉDUCATIFS

En France, la tradition humaniste veut que seule la culture écrite ait une valeur scientifique confirmant ainsi sa domination sur l'oral et la culture orale des personnes non lettrées. Depuis, la culture de l'écrit et la lettre ont symbolisé l'objet éducatif et incarné la réussite scolaire, sociale et professionnelle. La question de la maitrise de l'écrit reste au cœur des systèmes éducatifs, plus fondamentalement en France, et l'enjeu le plus préoccupant du monde contemporain. « *Maitriser la lettre, lettre du savoir, lettre du pouvoir, c'est la promesse d'une vie future respectable, non misérable* » (Langlois, 2012). Pourtant, si l'école est consubstantiellement liée à l'écriture pour certains (*cf.* Goody, 1994 par exemple) d'autres déclarent que la femme et l'homme sont des êtres de paroles et que c'est le langage qui est au cœur de la transmission des connaissances (*cf.* Hagège, 1995 par exemple). Même si « *l'école française, construite sur les bases d'une pensée humaniste a, dès la Renaissance, posé les fondations d'une école tournée vers la culture des élites, c'est-à-dire une culture essentiellement livresque, signe distinctif du savoir savant* », l'oralité joue un rôle important dans la création et la circulation des connaissances (Langlois, 2012). L'écrit et la parole sont intimement liés, ils sont souvent mis en opposition à l'école et hiérarchisés. Pourtant, Langlois affirme que ce sont là deux outils indispensables à la transmission des savoirs. L'étude de la parole devient une vraie question d'éducation en tant qu'outil intellectuel et néanmoins naturel, ancré dans la nature humaine corporellement et cognitivement.

« *L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme «oral» sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe* » (Plane, 2015).

Si les programmes du primaire institutionnalisent l'oral pour apprendre, au collège-lycée, les programmes réaffirment l'importance de l'oral tout en refoulant l'oralité à la sphère extra-scolaire (le social, le communautaire, le familial). Au lycée où l'écriture et la réécriture sont privilégiées, l'oralité est peu exploitée et les pratiques semblent étanches à un objectif affiché mais peu développé.

Les enjeux de l'oralité pour la réussite scolaire

La récurrence de la question de l'apprentissage de l'oral s'accompagne aujourd'hui de la prise en compte des difficultés des enseignant.e.s à réduire les inégalités inhérentes à cet apprentissage. Le lien entre difficultés scolaires et **compétences linguistiques socialement déterminées** se tisse dès les premiers apprentissages à l'école maternelle pour se renforcer au début de l'école élémentaire. Des recherches montrent que la source de l'échec serait langagière et que la réussite dans les apprentissages serait corrélée à la capacité à « bien parler » le français. *Nos résultats de recherche dans ce domaine, passés et présents, mettent en effet au jour deux éléments qui laissent penser que la place croissante de l'oral dans les pratiques de classe et les dispositifs didactiques participe, à l'insu des enseignants, de l'accroissement des inégalités sociales des apprentissages* (Bautier, 2016). L'approche sociologique décrit comment les classes sociales utilisent le langage de façon différente et comment l'école conforte ces discordances en mettant en jeu des usages de la langue qui ne sont pas connus par certains élèves de par leur cadre familial (Laparra & Margolinas, 2012). En maternelle, les écarts sont très visibles en terme d'acquisition de vocabulaire mais aussi de maitrise dans les échanges en interaction : anticiper, évaluer, expliciter, tous les enfants de maternelle n'ont pas accès à ces usages. Un **socle langagier** commun se constitue malgré tout, mais les décalages entre répertoires et conduites langagières s'accentuent, du fait des contextes de socialisation, des formes de culture, des connaissances acquises, qui vont déterminer un « **bagage linguistique** ».

La **construction de l'élève** comme **sujet parlant**, capable d'utiliser le langage pour apprendre et comprendre au sein des contextes auxquels il ou elle est confronté.e est l'enjeu principal au sein de l'école. L'oralité est d'abord langagière mais elle permet aussi de se positionner au plan identitaire et de prendre part à la communauté scolaire d'abord (statut, rôle et place de l'élève) et à la société ensuite. C'est aussi un mode d'ancrage comme sujet singulier qui permet de faire des ponts entre les différentes communautés qu'il ou elle traverse (Chanfrault-Duchet, 2002).

Le terme oral recouvre à l'école plusieurs concepts dont :

- l'**oral parlé :** interaction en face à face, échanges de données énonciatives et pragmatiques ;
- l'**oral socialisé :** rituels socio-discursif codés, genres formels, rhétorique ;
- l'**oralité** : ensemble des faits et processus liés à la parole communautaire qui se déploie dans des contextes ritualisés, réfère à une mémoire identitaire, met en jeu des mises en scène, une diction et des gestes spécifiques, une énonciation gnomique (qui exprime des vérités morales sous forme de sentences ou maximes).

Dans le contexte scolaire, le mode parlé n'est pas encouragé, et même souvent interdit et dévalorisé face à un oral scolaire qui se réfère à l'écrit. L'oral socialisé constitue la base de l'oral scolaire, ancré dans l'argumentatif, et représente des enjeux scolaires. L'oralité est un élément constitutif principal de la maternelle (objet d'étude, support d'apprentissages) mais **ne semble être qu'un passage préparatoire à l'écrit**.

Laparra et Margolinas abordent le concept d'oralité qu'elles définissent en relation avec la littératie dans le cadre d'observations en classe de maternelle grande section. Elles insistent sur l'importance d'oraliser le travail sur les listes de mots écrits comme celle des prénoms ou celle des jours de la semaine. Sans repère oral,

les listes sont mémorisées par les élèves à la façon dont on mémorise la place de pièces de puzzle : on sait où sont placées les étiquettes blanche, jaune ou bleu et on les remet à la « bonne place » sans pour autant avoir fait le lien entre les mots écrits et leurs sens (Laparra & Margolinas, 2012). En classe, la plupart des résultats doivent être consignés à l'écrit après avoir été pourtant parfaitement mémorisés à l'oral. La dévalorisation des connaissances de l'oralité fait douter les élèves de leurs capacités mémorielles orales et rend caduque toute tentative de continuum oral-écrit. Les chercheuses proposent de les analyser en remplaçant le couple oral / écrit par les notions d'oralité et de littératie, ce qui amène à remettre en cause la rupture entre l'oral et l'écrit au profit de la pensée d'un continuum. Un des enjeux forts de la maternelle et du CP est de percevoir et de développer les « **connaissances littératiennes** » des élèves : il faut pour cela faire apparaitre des objets de savoirs aujourd'hui « transparents » (non perçus comme tels), et travailler davantage certaines pratiques à l'oral, avant de le faire à l'écrit. Pour l'instant « *la familiarisation préconisée par l'institution avec certains usages de l'écrit s'effectue sans aucune analyse des connaissances de l'oralité et de la littératie que ces usages impliquent et dans l'ignorance de ce que sont les pratiques effectives des familles des milieux populaires en la matière. Elle doit être remplacée par la construction d'un nombre limité de savoirs oraux et littératiens. Parler de besoins particuliers à propos de certains élèves risque d'exonérer l'école de sa responsabilité dans l'échec et de rejeter celle-ci sur les élèves et leurs familles* » (Laparra & Margolinas, 2012).

Nonnon et Jacques prônent un allègement des programmes, en particulier au niveau des activités grammaticales à l'école primaire, pour mieux centrer les apprentissages sur des notions-noyaux qui permettrait de réfléchir et verbaliser des raisonnements. Les sciences du langage peuvent aider à déterminer ce qui relève des **difficultés langagières** et/ou d'objectifs d'apprentissage dans l'objectif de dégager des priorités. Par exemple, lors d'activités autour du vocabulaire, envisager de définir les mots « *dont l'appropriation serait à un niveau donné prioritaire pour structurer le rapport au monde et à soi (vocabulaire des émotions, des opérations mentales, comme croire, penser, savoir), ou parce que leur acquisition a un cout cognitif important (mots abstraits, relationnels, usages conceptuels de mots connus), ou dont l'appropriation est particulièrement différenciatrice* » (Nonnon & Jacques 2014).

Pourquoi l'oral est-il si difficile à enseigner ?

D'abord, la pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et toutes les situations. Laparra se demande d'ailleurs si l'enseignement de l'oral est une **mission impossible**. Les attentes de la part du grand public et de l'institution pour tout ce qui concerne la langue et son enseignement sont souvent complexes et contradictoires : on déplore que l'école utilise une langue trop éloignée de celle utilisée par les élèves, on reproche aux manuels de ne montrer que la langue littéraire, et dans le même temps, aux enseignant.e.s de laisser parler les élèves de façon trop familière. Les enseignant.e.s doivent tout mettre en œuvre pour que les élèves maitrisent l'écrit et ses usages de plus en plus tôt, mais on critique le peu de temps consacré à l'apprentissage de l'oral. On voudrait que chaque élève puisse développer ses capacités linguistiques librement, mais l'école doit rester garante du savoir savant, du civisme et de la civilité. La liste est encore longue (Laparra, 2008). Les avis des théoricien.ne.s et praticien.ne.s se rejoignent sur la grande difficulté à définir les objectifs de l'enseignement de l'oral et à déterminer les activités, les tâches et les modalités pour les atteindre. Quelles sont les principales difficultés inhérentes à l'enseignement de l'oral ?

- la régulation des interactions en classe : même si la parole est harmonieusement répartie entre élèves et enseignant.e et gérée de façon démocratique, cela ne garantit pas la réussite de tâches favorisant les apprentissages discursifs ;
- les interactions sociales et les apprentissages : construire des apprentis-

sages à partir de savoirs linguistiques et langagiers majoritairement acquis à l'extérieur de l'école pose problème, surtout à l'oral. C'est sans doute une des raisons pour laquelle les enseignant.e.s favorisent les tâches écrites qui leur permettent de contrôler et normaliser les apprentissages ;

– les variations sociolinguistiques diatopiques, diastratiques et diaphasiques ● : les variations qui affectent toute langue sont une source supplémentaire de difficultés pour son enseignement. La stabilité et la permanence des contenus (écrits par exemple) sont préférables à l'instabilité et la variabilité (générées par l'oral en classe). Les variations diaphasiques sont les plus perturbantes car, selon les contraintes liées aux interactions et aux tâches à effectuer, on peut passer d'un type d'oral conversationnel entre pairs à un autre type de communication fortement normalisé ;

– la didactique de l'oral : malgré les nombreuses spécificités attribuées à la langue orale tant au plan prosodique et pragmatique que syntaxique, placer la frontière entre écrit et oral n'est pas si simple, surtout si l'enseignant.e doit choisir entre travailler ce qui est commun à tous les usages, la norme linguistique, ou ce qui caractérise leurs différences (Laparra, 2008).

Les linguistes reconnaissent l'existence de la variation et son investissement dans différents ordres extra-linguistiques : diatopique (selon la région), diastratique (selon la dimension sociale ou démographique) et diaphasique (stylistique ou situationnel). Pour aller plus loin, lire Boutet & Gadet (2003).

> « *Il est juste de remarquer qu'en France la prise en compte des variations internes à la langue, en particulier diastratiques, dans les manuels scolaires de français est pour le moins timide ou dévoyée* » (Chiss & David, 2014).

Quels types d'interactions verbales peut-on organiser dans la classe et comment faire prendre conscience aux enseignant.e.s des effets du dialogue didactique sur les productions orales des élèves, par exemple dans des situations de débats organisés sur des sujets d'histoire, de littérature, de philosophie, etc. ? Un travail régulier et rigoureux favorise la tenue des discussions, la longueur des énoncés, l'articulation de la parole en interaction et la cohérence des propos. Mais cela reste une activité couteuse en temps et en énergie, qui demande des compétences professionnelles précises. La parole peut être monopolisée par les plus habiles ce qui rend la séquence discriminante pour les plus faibles, les moins rapides, les moins familiers avec l'exercice. Ce travail demande beaucoup d'ingéniosité pédagogique et de finesse dans le guidage de la part de l'enseignant. Le travail de l'oral semble occuper les temps collectifs au détriment de l'enseignement des contenus d'apprentissages (Nonnon & Jacques 2014).

La problématique d'une **langue standard** occupe également une place de choix dans la liste des difficultés à surmonter. Comment articuler une réflexion sociolinguistique et un point de vue didactique autour de la langue et de ses variations comme objet d'enseignement ? Qu'appelle-t-on « français standard » et qu'entend-on par l'enseignement de ce modèle ? Les travaux de recherche en sociolinguistique mettent en question l'opposition binaire oral / écrit (pensé comme français non-standard / français standard) au profit de la mise en valeur d'un continuum des usages de la langue. Ils mettent l'accent sur l'importance des situations de communication dans les productions langagières. Dans la relation oral/écrit, « oral » se réfère aux formes d'actualisation de la langue qui ne rentreraient pas dans le modèle standard et « écrit » aux actualisations conformes aux codes régissant le modèle standard, le code valorisé à l'école. Gadet et Guérin (2008) plaident pour l'enseignement d'un « **français de l'école** », pensé et présenté comme tel, sans déconsidération des autres usages de la langue. Elles recommandent pour cela d'engager une réflexion sur la langue et ses usages avant le CP où se met en place l'assimilation du français standard au français correct. La didactique du français langue maternelle gagnerait aussi à s'inspirer des travaux développés en didactique des langues seconde et étrangères avec par exemple des programmes d'éveil à la langue ou « **language awareness** » ● principalement

La finalité des programmes de *Language Awareness* est de sensibiliser les élèves au rôle de la langue dans leur vie, dans la vie de leurs sociétés comme dans celle d'autres sociétés (Byram, 1992).

expérimentés en Grande-Bretagne. « *La réflexion sociolinguistique, notamment sur le couple oral/écrit, peut bénéficier à la pratique didactique. Il s'agit, en d'autres termes, de regarder les élèves comme des usagers de la langue au moment où ils s'ouvrent à de nouveaux usages* » (Gadet & Guérin 2008).

Idéologie historique de ce que doit être la langue française
Il existerait une **hiérarchie naturelle** qui ordonnerait les langues selon qu'elles semblent belles, riches, aptes à exprimer des sensations, des sentiments ou à permettre l'élaboration d'un raisonnement scientifique. **Le français a historiquement incarné la langue universelle de la distinction, des belles-lettres, de la civilisation**. La grammaire et le dictionnaire ont constitué les nouveaux outils scripturaux diffusés dans les établissements d'enseignement qui ont permis l'**homogénéisation de la langue** après la Révolution. « *Pour les révolutionnaires, promouvoir le français signifiait faire disparaitre les autres langues, favoriser l'homogénéité linguistique au détriment de la diversité et de l'altérité. L'institution du français langue nationale s'est fondée sur l'éviction des langues régionales, sur l'acceptation du code commun, du français commun, lequel correspond à un souci de marquer l'usage, de rendre la langue conforme à une norme* » (Bertucci, 2008). Cette norme est finalement restée identique à celle qui préfigurait avant la Révolution car les mêmes manuels ont été utilisés, de même l'Académie française demeura et garda ses fonctions.

L'enseignement de la langue a gardé la particularité de promouvoir une langue unique, le français standard, garant d'une culture commune pour tous. Cet objectif est largement contrarié par les difficultés que rencontrent les élèves dans la maitrise de la langue. Les représentations de ce que doit être l'enseignement du français ne prennent pas en compte les variétés orales parlées par les élèves, ce qui amène à s'interroger sur l'efficacité des stratégies scolaires. Dans un contexte scolaire marqué par la massification, l'écart croissant entre le français de l'école et le français des élèves peut être tenu responsable des problèmes des élèves à maitriser la langue (Bertucci, 2008). « *Privilégiant un rapport pratique au langage, ces derniers ne parviennent pas systématiquement à le mettre à distance et à le prendre comme un objet étudiable en lui-même et pour lui-même* » : Lahire (2008) indique ici que réussir au sein d'une école qui a forgé ses propres normes autour d'une culture écrite, à partir d'un français scolaire autonomisé, décontextualisé et défonctionnalisé, nécessite des dispositions spécifiques.

Pour les élèves qui ont des difficultés à l'écrit, il semblerait plus pertinent de partir de l'oral qu'ils utilisent pour aborder l'écrit et prendre en considération la notion de **français ordinaire** (français familier, de la langue de tous les jours, sur laquelle le poids de la surveillance sociale est moindre et moins stigmatisant). Il s'agirait de mettre au point une didactique de la grammaire qui s'appuierait sur les caractéristiques de la langue orale, plus proches des locuteurs.

Bertucci (2008) énonce quelques propositions favorisant l'acquisition d'un français standard. Les élèves pourraient se référer aux typologies spécifiques de l'oral pour les transposer à l'écrit sans prendre en compte le système de l'écrit. Les fautes, les mésusages des niveaux de langue, les infractions au code écrit ne seraient pas considérés comme des erreurs mais plutôt comme des interprétations par les élèves du genre, du nombre, de la morphologie verbale en référence à la typologie de l'oral. Cela permettrait de mettre en perspective les représentations du français par les élèves pour mieux définir le type de français à enseigner à l'école,

de proposer des entrées sur la langue différentes de celles des manuels et de renouveler la formation en linguistique des enseignant.e.s. Nonnon pense qu'il serait bénéfique d'utiliser lors des activités de langage (lecture interprétative par exemple) d'autres supports que ceux des récits de fiction comme des écrits issus des leçons de sciences ou de technologie, sans doute plus lisibles pour un grand nombre d'élèves (Nonnon & Jacques, 2014).

> « *La circulaire de rentrée 2016 semble prendre en considération l'extrême diversité des répertoires linguistiques des apprenants selon leur culture d'origine. Nous devons nous poser la question des savoirs communs à l'école, reconnaitre si certains ne seraient pas devenus obsolètes, et si d'autres n'en sont pas exclus, alors qu'ils appartiennent dorénavant à la culture contemporaine. Ainsi on ne peut ignorer l'évolution des modes de communication et leur importance, ni celle des nouvelles technologies qui ont profondément bouleversé notre rapport au temps et à la langue* » (Cadet & Paquet, 2016).

Selon Bertucci (2008), il faudrait pouvoir partir du français que connaissent les élèves, de leurs compétences linguistiques, pour les amener au français scolaire. La non prise en compte de la langue parlée accentue les difficultés à trouver des outils didactiques efficaces.

COMMENT APPRENDRE AVEC L'ORAL ?

Jusqu'au XIXe siècle, en France, le principe pédagogique qui gouverne les classes primaires est celui du silence des élèves et de la parole du maitre. Les méthodes dites « actives » ne sont préconisées qu'à partir du milieu du XIXe siècle lorsque la parole des élèves devient un puissant outil d'éducation. On leur demande alors d'expliquer une question ou de lire à haute voix et la leçon orale devient prépondérante. Dès lors, la langue devient la base de l'éducation intellectuelle des futurs citoyens et citoyennes et du dialogue pédagogique (cours dialogué, dialogue didactique) la méthode d'enseignement préconisée. Se pose alors la question de la pédagogie de l'oral, car il serait naïf de penser que le seul dialogue, les seuls échanges suffiraient à un enrichissement pertinent du langage. L'oral peut-il faire l'objet d'un véritable apprentissage et si oui, dans quelles conditions ?

LA PLACE DE L'ORAL DANS LES ENSEIGNEMENTS

On constate de réelles avancées en ce qui concerne l'articulation oral-écrit. Pendant longtemps, les deux concepts semblaient opposés avec d'un côté l'immédiateté, l'affectivité, l'absence de distance critique et de l'autre la distance réflexive et le raisonnement. Toujours présentes dans la culture scolaire, ces dichotomies ont été remises en causes, notamment en linguistique quand l'observation de situations scolaires a montré que l'oral intervenait de façon articulée avec l'écrit. Pour certains linguistes, il est nécessaire d'isoler l'objet « oral » pour mieux l'étudier en dehors de sa représentation liée à l'écrit et de mettre en évidence des usages lexicaux, syntaxiques et énonciatifs spécifiques à la langue parlée ainsi que certains mécanismes langagiers. Ceci permet de mieux comprendre le fonctionnement du langage et ses caractéristiques. Au-delà de son étude linguistique, de nombreuses recherches en sciences du langage, et plus largement en sciences humaines et sociales, montrent l'importance de composantes multiples en matière d'interaction et de communication car « *l'oral est un objet complexe et multidimensionnel* » (Hassan, 2015).

L'oral multidimensionnel

Au début des années 1990, la modification des apprentissages précoces de l'**articulation oral-écrit à la maternelle** s'est opérée à la demande des autorités académiques et de la société en intro-

duisant dans les classes toutes sortes de matériaux écrits et d'usages qui leurs sont liés. Plusieurs conséquences font suite à ce phénomène :

- la place réduite laissée aux activités purement orales et l'absence d'appropriation par l'enfant parlant de nouveaux éléments, d'où le risque de ne pas compléter les acquisitions verbales et les apprentissages linguistiques nécessaires à une meilleure entrée dans l'écrit ●. On attend implicitement des familles qu'elles complètent les apprentissages oraux, ce qui stigmatise d'emblée les éléments sociaux différenciateurs et créateurs d'inégalités ;
- la production orale pose la question de l'étude de l'oral sans transcription écrite;
- le développement d'activités aux objectifs incertains, souvent déterminés par les besoins de l'écrit (l'enseignement du lexique par exemple, voir Laparra, 2008).

Millet et Croizet (2016) évoquent une naturalisation des savoirs mobilisés donnant l'illusion que les compétences que certains élèves mobilisent pour réussir, notamment celles liées à l'oral, leur sont intrinsèques.

Opposition oral/écrit ●

Ils se distinguent d'abord par leur matérialité. L'un est sonore et gestuel, l'autre graphique. L'écrit permet de dissocier des activités, de préparer ses propos, de corriger alors que l'oral est éphémère, instantané. L'oral nécessite souvent une interaction en forme de co-construction d'un message avec des contributions qui se complètent. L'oral n'est pas forcément familier, l'écrit n'est pas forcément soutenu. Si l'oral et l'écrit s'opposent ce n'est pas selon leur registre mais en fonction des modalités des interactions et des procédés énonciatifs (Hassan, 2015). En général, on comprend sous le terme « oral » les formes de la langue qui ne relèvent pas du modèle standard, et sous le terme « écrit » des formes qui y correspondent. Un corpus d'œuvres littéraires considérées comme prestigieuses forment le canon de « l'écrit », l'unique code valorisé. Pourtant tous les écrits ne correspondent pas à ce code, et l'oral peut en relever. Il vaudrait mieux utiliser « oral » au sens de « phonique » et « écrit » au sens de « graphique ». Il existe bien un continuum entre oral et écrit, plutôt qu'une opposition, qui nécessite de mettre l'accent sur les conditions de réalisation de productions langagières (Gadet & Guérin, 2008).

Lire aussi Delcambre Isabelle (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? Recherches, n° 54.

L'oral n'est pas un écrit dégradé, il n'est pas seulement une émission sonore, il possède son propre code et ses marques linguistiques et communicationnelles. La différence n'est plus centrée sur l'immédiateté et la labilité de langage *versus* le différé et la stabilité pour l'écrit. La **complexité de l'oral** transparait dans les divers aspects mis en jeu lors de l'activité langagière : les éléments linguistiques (connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques) et communicationnels (règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes). Les autres éléments également à prendre en compte dans une interaction verbale sont les éléments corporels (gestes, mimiques) et les éléments voco-acoustiques (intonation, vitesse d'élocution, etc.). L'enseignement de l'oral nécessite une planification pédagogique spécifique car il est à la fois chronophage et demande un travail soutenu individuellement et collectivement avec l'aide de l'enseignant.e (Chiriac, 2013). L'ensemble de ces composantes relève de domaines différents : composantes psychologiques (intentions du locuteur, image de soi), composantes physiques (appareil phonatoire, corps), composantes pragmatiques (capacité de comprendre la situation, capacité d'adaptation), composantes discursives et langagières (conduites discursives requises comme savoir argumenter par exemple), composantes linguistiques (niveau de maitrise des règles de grammaire, du lexique), composantes prosodiques (inflexion, ton, tonalité, intonation, accent, modulation), composantes métalinguistiques (capacité à contrôler son

discours, à le reformuler, à l'expliciter), composantes interactives. Certaines de ces composantes sont communes à l'oral et à l'écrit, d'autres sont spécifiques au langage oral. L'oral étant fortement dialogique, les interactions et le corps des interlocuteurs (réactions, expressions) sont des dimensions premières de l'oral. L'acquisition du langage est enracinée dans le dialogue et les capacités linguistiques s'acquièrent selon un processus communicatif (Hassan, 2015). C'est pourquoi on ne parle pas d'un oral, mais des « oraux » :

- l'oral, **objet** d'apprentissage qui permet aux apprenant.e.s de s'exprimer dans différents contextes ; les compétences visées étant communicationnelles, langagières, orales ;
- l'oral, **outil** au service des apprentissages (structure la pensée, permet d'apprendre à l'autre, permet l'élaboration d'une pensée commune) ;
- l'oralisation (on prête sa voix à un texte produit par quelqu'un d'autre, comme pour la récitation, la lecture scénique, la lecture à haute voix) ou **la production verbale orale** (l'émetteur est lui-même le producteur de son discours, comme dans le débat) ;
- l'oral, **expression de soi**, sert à construire son identité (l'improvisation théâtrale) ;
- l'oral **monogéré** : le discours est pris en charge et généré par un seul émetteur et se construit en référence aux **conduites discursives ;** raconter, décrire, expliquer, argumenter (l'exposé) ;
- l'oral **polygéré** : le discours est construit à plusieurs émetteurs ; la position des participants n'est pas fixée à l'avance et évolue au cours de l'interaction (le débat non préparé, d'après Chiriac, 2013).

Les instructions officielles rappellent régulièrement que l'école doit apprendre aux élèves à communiquer aussi bien dans la vie de la classe que dans la vie en société. Voici une liste des **habiletés verbales** à construire :

- savoir attendre son tour de parole, demander la parole, marquer la fin de son tour de parole ;
- savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le répéter en mot à mot, le reformuler, le résumer ;
- savoir parler à propos et donner des informations en les organisant ;
- savoir user du discours d'évocation ;
- savoir illustrer son discours d'exemples pertinents ;
- savoir développer un point de vue, une argumentation ;
- savoir respecter le point de vue d'autrui en reformulant son propos, savoir convaincre autrui ;
- savoir rendre compte d'un événement, exposer des connaissances ;
- savoir expliquer à autrui un phénomène, le fonctionnement d'un objet ;
- savoir vérifier auprès d'autrui si l'on a bien compris ce qu'il veut dire ;
- savoir respecter les règles de politesse et savoir ménager les autres (Laparra, 2008).

En France, à la fin du cycle 4 les élèves doivent pouvoir :

- participer de façon constructive à des échanges oraux ;
- comprendre des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information) ;
- produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue) ;
- interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre ;
- s'exprimer de façon maitrisée en s'adressant à un auditoire ;
- exploiter les ressources expressives et créatives de la parole ;
- lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ;
- dire de mémoire un texte littéraire ;
- s'engager dans un jeu théâtral (Programme d'enseignement 2015 en France, extraits).

Toutes ces compétences sont hétérogènes et nécessitent d'être enseignées différemment en fonction de l'âge de l'élève.

Les programmes de 2015 réaffirment pourtant l'importance du langage dès les premiers apprentissages. Toute activité favorisant la communication et l'émergence de la fonction sémiotique (comme le jeu par exemple) est à favoriser dans la classe. D'un point de vue langagier, l'enseignant.e. est incité.e à mettre en place des activités pour développer l'acquisition lexicale et proposer un aperçu des différents genres discursifs mais cela ne s'opère pas sans difficulté (Canut, 2009). Les programmes du cycle 1 accordent une mention spécifique à « la stimulation et à la structuration du langage » avec deux préconisations principales :

- la pédagogie du langage doit aider l'élève à passer de la conversation ordinaire ancrée dans l'ici et maintenant à un langage plus détaché du contexte, évoquant des éléments abstraits ou absents de la situation ;
- l'enseignant.e doit se donner les moyens d'interagir fréquemment et de la façon la plus efficace possible avec chacun.e des élèves de sa classe (Canut & Espinosa, 2016).

Depuis plusieurs années, l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle fait l'objet d'observations convergentes de la part des chercheur.se.s comme de celle des autres acteurs éducatifs. tou.te.s. dénoncent la contradiction entre les objectifs affichés aux séances de langage et une parole magistrale qui occupe plus de la moitié de l'espace conversationnel (Péroz, 2016). Le modèle d'apprentissage de ces séances (modèle « dialogal adulto-centré ») a pour conséquence de privilégier les interactions et le dialogue enseignant.e. – élèves et de défavoriser les élèves les moins performants ou les moins cultivés. « *Trente pour cent des élèves ne prennent pas la parole et la longueur moyenne des interventions des autres élèves est de 6 à 8 mots, bien loin de ce qui serait nécessaire pour construire les phrases complexes ou acquérir les compétences discursives raconter, décrire, expliquer etc. attendues en grande section par les Programmes (2015) pour l'école maternelle* » (Péroz, 2016).

Le langage pour apprendre dans les disciplines

Le « **langage pour apprendre** » devient un objet « enseignable » de façon officielle sans pour autant se voir attribuer d'ancrage disciplinaire. Néanmoins, la maitrise de la langue à l'école trouverait naturellement sa place dans la didactique du français qui s'intéresse déjà aux typologies de textes et aux genres des textes pour les discours, les débats, les exposés, etc. Mais la réalité est bien plus complexe que cela et les travaux de didactiques sont ponctués de nombreuses interrogations touchant le cœur même du travail disciplinaire et des spécificités des pratiques langagières dans le cadre de l'école : quelle est la place du langage pour apprendre dans les disciplines scolaires ? Quelle est la prise en charge par la discipline français par rapport aux autres disciplines ? Les savoirs et les compétences développés en français contribuent-ils à la construction des savoirs dans d'autres disciplines ? La discipline du français est-elle fermée sur elle-même ou bien au contraire dissoute dans les contextes d'utilisation en mathématiques, en histoire, en EPS, etc ? Jaubert et Rebière (2011) ajoutent : « *le lire, l'écrire, le parler, la réflexion sur le langage seraient-ils indépendants des contextes d'utilisation, s'actualiseraient-ils d'eux-mêmes, «naturellement», dans l'ensemble des situations où le langage est à l'œuvre ?* ». Leurs travaux (au sein d'un champ de recherche restreint) montrent qu'un des objets au centre de cette problématique qui permettrait de reconfigurer l'enseignement du français (en articulant langage et cognition) pourrait être la notion de « **position énonciative** » qui caractérise selon elles les différentes activités langagières disciplinaires. En effet, le langage n'est pas un élément transparent, il est étroitement lié aux processus cognitifs et **son usage est toujours contextualisé**.

Confrontés à des modes de fonctionnement et de discours différents selon les

disciplines, les élèves doivent apprendre à adapter et construire la position énonciative propre à chaque discipline. Les auteures font l'hypothèse que cette mise en cohérence discipline/positionnement énonciatif relève de l'enseignement du français car les compétences à acquérir décrites dans les textes officiels et les programmes, comme les caractéristiques de genres discursifs hors contexte d'usage, en relèvent. Il semble pourtant que la maitrise de ces genres ne peut être acquise que s'ils sont replacés dans un contexte d'utilisation spécifique et que l'élève les intègre lors d'une activité ou d'un tâche bien précise. Le **discours métalinguistique** n'est d'aucune utilité s'il est utilisé de manière surplombante et décontextualisé, d'autant plus si les élèves n'ont jamais eu l'occasion de développer une attitude distanciée par rapport au langage en général. Mais le langage utilisé pour apprendre et penser dans chaque discipline peut-il être enseigné en dehors de la discipline concernée ? Faut-il travailler sur les conduites langagières contextualisées dans les disciplines ?

Un exemple en cours de sciences (Gaussel, 2016).
Les élèves sont amenés à adopter les principes de « penser-parler-agir » efficaces en sciences. Ceci implique de :

- concevoir la classe de sciences comme une communauté scientifique discursive (avec ses propres codes langagiers) avec des savoirs, des activités et des valeurs qui lui sont spécifiques (comme la réfutation et la mise en tension entre modèles empiriques et explicatifs par exemple) ;
- concevoir que les pratiques langagières sont constitutives des savoirs scientifiques ;
- concevoir que l'enseignement des sciences génère des pratiques et des systèmes sémiotiques qui lui sont propres (tableaux, graphes, symboles).

Le fonctionnement du langage est un objet d'étude en marge de la didactique du français et des autres didactiques, comme si la maitrise du langage allait de soi sans relever d'apprentissages spécifiques. Or, le langage n'est pas juste une façon de coder la pensée, et les savoirs n'existent pas en dehors des pratiques langagières qui les ont forgés. « *L'appropriation des savoirs est tributaire de l'activité de l'élève* » et donc ne s'observe qu'en contexte dans des situations de **penser-parler-agir** liées aux savoirs visés dans une « ***communauté discursive disciplinaire scolaire*** » (Jaubert & Rebière, 2011). Les enseignant.e.s doivent travailler les **processus d'inscription** des élèves dans les univers disciplinaires scolaires pour aboutir, à terme, à des usages stabilisés permettant d'ancrer la construction d'une maitrise des pratiques langagières et discursives disciplinaires. Ces compétences ne peuvent s'obtenir que si on prend en compte plusieurs notions constitutives de ces habiletés. La première est la **notion de cohérence** qui est le signe de maitrise des paramètres contextuels de la production de discours, mise en adéquation du système d'énonciation dans un contexte discursif. La deuxième est la **notion de secondarisation** qui est le processus de transformation des usages langagiers initiaux des élèves entrainant une transformation de leur mode d'agir et de penser dans une discipline donnée, c'est-à-dire une transformation cognitives langagière avec réorganisation des systèmes de lexiques et des genres discursifs adaptés au contexte disciplinaire. La secondarisation est donc un **outil d'analyse** permettant une **mise à distance**, voire une **modification**, de la part de l'élève par rapport à ses **pratiques langagières initiales** (Jaubert & Rebière, 2011).

Cette mise à distance est difficile à mettre en œuvre lors de séquences de construction de savoirs proprement disciplinaire, il est donc nécessaire qu'il y ait une travail préalable en français sur la secondarisation des discours et la mise à distance des pratiques langagières en comparant les usages langagiers propres à chaque discipline. Enseigner un modèle phrastique ou textuel ne suffit pas pour maitriser les dif-

férents usages et spécificités langagières propres à chaque discipline. Il faut mettre en relief les déplacements énonciatifs des élèves dans des contextes variés et développer un regard réflexif au sein de la classe de français en premier lieu.

> « *Il nous semble que la notion de position énonciative est une question importante pour la didactique du français, en lien avec celle de conscience disciplinaire. Au croisement du psychologique, du social et du linguistique, elle ne peut se réduire à une question linguistique et être abordée pour elle-même en tant qu'objet. Parce qu'elle participe à la régulation des conduites langagières, son intégration dans l'enseignement du langage exige le développement de relations et de collaborations entre le français et les disciplines (y compris littérature et étude de la langue). Cette nécessité est soulignée, de manière récurrente, sous des formes différentes, à la fois dans les recherches et les textes officiels, sans que pour autant la reconfiguration de la discipline français n'ait vraiment pu la prendre en compte* » (Jaubert & Rebière, 2011).

Une didactique spécifique de l'oral

Dans toute la francophonie, il a fallu attendre les années 1990 pour que la **didactique de l'oral** ● trouve sa place dans les travaux consacrés à la didactique. Les constats établis par les acteurs éducatifs et les chercheur.se.s dénoncent des **connaissances insuffisantes sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral**, un **manque de formation en didactique de l'oral pour les enseignant.e.s et des imprécisions dans les programmes institutionnels**. Actuellement, la volonté de maitriser le langage n'a pas pour objectif de montrer les qualités cognitives de l'oralité mais plutôt de rendre plus performants les autres apprentissages, notamment celui de l'écrit. La parole s'inscrit alors dans une relation de dépendance à l'écrit qui permet à l'élève de structurer sa pensée et d'apprendre à bien parler pour ensuite mieux apprendre et réussir sa carrière scolaire (Langlois, 2012).

Selon la tradition scolaire en France, l'enseignant.e, en position d'autorité, pose les questions, et l'enfant répond. Il s'agit d'apprendre à « bien parler » et l'enseignant.e assume un double rôle de modèle et de censeur. On observe donc deux types d'interventions, question-réponse et maintien de la discipline qui définissent « *un type particulier de communication où l'enfant ne peut ni construire son apprentissage sur un oral participatif entre pairs ni se construire en tant qu'élève en dehors d'une soumission passive à l'autorité imposée et à un dialogue inégal avec son maître* » (Grandaty, 2002). La mise en place d'ateliers de paroles lors d'un travail en groupe ne garantit en rien, à lui seul, un travail oral réellement partagé car la dimension linguistique et discursive n'est pas prise en compte. Ces ateliers favorisent certes la libre circulation de la parole, mais pas la transformation de la parole de l'élève en réel outil d'apprentissage (Reverdy, 2016). Instaurer un **traitement didactique des conduites discursives** repose sur le fait que **l'oral doit être travaillé en classe, comme tout outil indispensable aux apprentissages**, pour apprendre à décrire, reformuler, récapituler, expliquer, raconter, et ne peut être construit que dans et par la coopération langagière entre pairs.

La didactique de l'oral prend appui sur les trois pôles du triangle didactique de Halté (1992) :

- premier pôle : appropriation des conduites langagières orales adéquates (leçon planifiées ou spontanées) ;
- deuxième pôle : élaboration de l'oral comme objet d'enseignement et d'apprentissage (OEA) qui permet de le légitimer et le rend pertinent ;
- troisième pôle : oral comme moyen d'enseignement, outil des interventions de l'enseignant.e et des interactions.

Dumais et Lafontaine concluent à propos de leur recherche que pour les enseignant.e.s qui ont travaillé à l'intro-

Qu'est-ce que la didactique ? Selon la définition du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter *et al.*, 2007), il s'agit d'une discipline de recherche qui analyse les contenus comme des objets d'enseignement et d'apprentissage liés à des matières scolaires. La didactique de l'oral analyse les contenus relatifs à l'oral rattachés aux matières scolaires.

Il s'agit d'actes de parole ou de langage. Le concept d'oral pragmatique est défini dans la partie consacrée aux conceptions didactiques (p. 19).

duction de l'oral pragmatique ● dès les premières années de scolarité (5 ans et 1er cycle primaire), il ne fait pas de doute que ce travail favorise l'entrée dans le monde scolaire (Dumais & Lafontaine, 2011).

La didactique de l'oral est centrée sur la langue avec la construction d'**habiletés discursives orales essentielles**. À chaque étape de la scolarité de l'élève, un point doit être fait sur ces assertions :

- elle/il sait parler dans l'immédiateté de l'échange verbal, mais il lui faut apprendre à produire des énoncés légèrement différés ;
- elle/il sait parler dans l'interaction avec les autres, mais il lui faut aussi apprendre à parler sans le soutien des interactions, en s'appuyant parfois sur des énoncés écrits ;
- elle/il sait parler à voix haute pour autrui, il lui faut apprendre à user d'une parole intérieure silencieuse ;
- elle/il sait interagir efficacement, il lui faut apprendre à s'arrêter sur ce qui vient d'être dit, à le mettre en mémoire pour pouvoir le restituer à l'identique immédiatement ou de manière différée. C'est la condition nécessaire pour qu'elle/il puisse comparer deux formulations entre elles, tant au plan formel qu'au plan sémantique, et qu'elle/il puisse, en dehors de la dynamique de l'interaction, être capable de procéder seul.e à des reformulations, soit à des fins communicationnelles, soit à des fins métalinguistiques, soit encore à des fins cognitives (Laparra, 2008).

Travailler les conduites discursives (Grandaty, 2002)

« *La démarche générale en est la suivante :*

- *les enseignants visent d'abord à construire chez les élèves une culture commune sur un contenu disciplinaire donné. Le but est de permettre, en principe, à tous les élèves de s'exprimer sur la situation qu'ils construisent ensuite. À l'expérience, si ce principe n'a pas d'effets de manière univoque, il s'avère être d'une grande efficacité pédagogique sur la durée de l'année. Notons qu'il est à l'opposé de pratiques scolaires qui postulent que, pour que l'élève de maternelle puisse s'exprimer, il doit parler de lui ;*
- *ils prévoient ensuite la mise en place d'un dispositif (taille des groupes, présence de l'enseignant.e, usage de traces écrites) adapté à la tâche orale prescrite (expliquer comment on fait des crêpes, par exemple) afin de pouvoir anticiper un certain nombre de stratégies d'étayage ;*
- *ils prélèvent enfin des indices de compétences à partir d'indicateurs de progrès durant la tâche réalisée réellement par les élèves. Prélever ces indices se fait sur la durée, de manière souple, avec pour but précis d'avoir des informations précises pour chaque élève, par trimestre* ».

Appréhender la didactique de l'oral de manière transversale (à travers les disciplines, pas uniquement le français), c'est prendre en considération qu'actuellement l'oral semble « aller de soi » dans l'école alors que son enseignement est considéré comme subordonné à l'apprentissage de la langue (grammaire, lexique) et donc de l'écrit. Même si l'oral semble être au cœur des préoccupations institutionnelles (*cf.* nouveaux programmes de 2015), il n'existe **pas vraiment de cadre pour son enseignemen**t. Au niveau de la hiérarchie institutionnelle, même s'il y a de plus en plus d'injonctions à enseigner et à évaluer l'oral, on est loin de proposer aux enseignant.e.s des objectifs et des compétences visées clairement définis. Pour Nonnon (2016), le travail sur l'oral ne semble pas très florissant dans les milieux académiques de la didactique du français car il butte sur les difficultés intrinsèques à la discipline : des difficultés méthodologiques (les observations en classe sont couteuses en temps) qui posent question sur la validité des résultats, et des difficultés épistémologiques (normaliser des modèles génériques dans des contextes variés et imprévisibles).

LES CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

L'oral peut être enseigné de façon explicite au même titre que l'écrit. Ancré dans les activités des élèves dans ces situations, quelles que soient les disciplines, l'élève est amener à débattre, expliquer, commenter, exposer (Hassan & Bertot, 2015). L'enseignement de l'oral relève à la fois d'une approche linguistique et pragmatique. La maitrise des différentes composantes de la communication orale est primordiale pour la réussite scolaire. Ces composantes sont réparties selon deux dimensions : une **dimension structurale** et une **dimension pragmatique**. Le volet structural inclut la phonétique, la morphologie, la syntaxe et la sémantique et s'acquiert de façon implicite avant l'âge de cinq ans *via* un mode de socialisation essentiellement. Le volet pragmatique se rapporte aux relations entre le locuteur et le contexte de locution, les aspects socio-culturels, les émotions, la gestion du corps et de la voix, les aspects discursifs. Cette dimension se développe de manière implicite au fur et à mesure que l'enfant maitrise les éléments de la dimension structurale (De Grandpré, Lafontaine & Plessis-Bélair, 2016). Comment cela peut-il se traduire dans la salle de classe ? Quelles sont les conceptions didactiques sur lesquelles s'appuyer ?

Conception autonomiste et conception intégrée

Deux conceptions majeures autour de la question de l'enseignement de l'oral se dégagent à partir des travaux de didactique, du français notamment, et continuent de faire débat. La première est un conception spécifique ou **autonomiste** (représentées principalement par les travaux de Dolz et Schneuwly), la deuxième est une conception **intégrée**.

Selon la conception autonomiste, l'enseignement de l'oral est organisé autour de séquences spécifiques sur les genres oraux formels, prises en charge par l'enseignant.e. Ici, l'oral est un objet disciplinaire qui doit être maitrisé par les élèves. Il s'agit du débat, de l'exposé, de l'interview et de la lecture à autrui.

La conception intégrée est, comme son nom l'indique, intégrée aux séquences habituelles, quelles que soient les disciplines selon des activités ou dispositifs axés sur l'oral. Le travail sur l'oral en classe permettra à l'élève de « *s'approprier les apprentissages mais aussi de développer des conduites langagières spécifiques* » (Hassan & Bertot, 2015). Cette conception propose un enseignement de l'oral à proprement parler (pas uniquement les genres) avec une mise en œuvre des objectifs, des intentions et de l'intervention elle-même. L'approche intégrée est loin d'être « naturelle » (allant de soi), elle nécessite au contraire de mettre en place une distance entre des situations ordinaires et des situations d'apprentissage qui nécessite que l'enseignant.e ait au préalable analysé la situation d'activité et les conduites langagières qui s'y rapportent. Il faut pour cela « dénaturaliser » le cadre d'apprentissage, c'est-à-dire l'analyser, le décrire, le mettre à distance pour mieux comprendre et contrôler son fonctionnement.

Le **dialogue didactique** contribue à la construction de procédures spécifiques, des façons de **penser-parler-agir** relatives à l'activité disciplinaires en jeu (lire un texte littéraire ne sollicite pas la même pratique langagière que commenter une carte de géographie). Comment dès lors organiser l'enseignement de l'oral en fonction des disciplines dans une approche intégrée ?

En termes d'enseignement, les deux conceptions ne s'opposent pas mais se complètent. L'organisation est néanmoins très différente car les contenus, les « enseignables », ne sont pas les mêmes : l'approche autonomiste favorise le genre oral comme unité d'enseignement et il s'agit de faire apprendre aux élèves les différents genres. Cette façon de procéder est théorisée dans l'ouvrage de référence de Dolz et Schneuwly (2009).

Dans la conception intégrée, ce sont les **tâches langagières** qui organisent et structurent les séquences. Le postulat de

départ s'appuie sur le fait que quelle que soit la discipline, le langage oral constitue une part majoritaire des activités et des situations scolaires (interactions enseignant.e.s/élèves, entre élèves, cours et explications orales, etc., voir Hassan & Bertot, 2015).

En contexte scolaire, les élèves répondent aux demandes de l'enseignant.e en expliquant, en commentant, en répondant ou en argumentant, en empruntant des **chemins de pensée** se manifestant par des conduites discursives. L'enjeu pour l'enseignant.e est d'identifier les conduites à l'œuvre (comme l'exemplification, la démonstration, la récapitulation, la reformulation, etc.) dans la construction des savoirs dans chaque situation. « *Faire ce travail d'identification est une première étape pour échapper à l'oral de communication et le transformer en oral de travail* » (Hassan, 2015).

La **tâche discursive** ou langagière se rapporte à l'orientation des activités des élèves de façon à enclencher le processus d'apprentissage. En terme de tâche, l'enseignement de l'oral demande à l'enseignant.e de déterminer les ressources langagières à mobiliser lors de l'activité afin d'affronter les **obstacles linguistiques ou discursifs** qui pourraient entraver le travail des élèves en les obligeant à trouver des stratégies pour les surmonter. Cette façon de procéder est utilisable dans toutes les disciplines. Ces tâches peuvent être regroupées autour de deux axes principaux :

- l'**axe de la décontextualisation et de la centration** : capacité de construire une référence commune et partagée lors du discours ;
- l'**axe de la mise en relation et de la régulation** : capacité de construire des liens et du sens entre ses propres énoncés et ceux des autres (Hassan & Bertot, 2015).

Selon Dumais (2014), il existe **deux types d'usages de la parole** : des **usages dialogués** (échanges avec une ou plusieurs personnes, accomplissement d'actes de langage, peu de marqueurs textuels) et des **usages monologués** (hors structure d'échanges, actions langagières complexes organisées en séquence, utilisation d'outils de la textualité). L'enfant utilise majoritairement des actes dialogués au début de sa scolarité. Au fur et à mesure il passera de la parole simple à la parole organisée en discours. On observe une transition du dialogue (échanges avec les autres) au monologue (être capable de s'exprimer seul). Les actes de parole complexes se réfèrent en général à des conduites discursives ou opérations langagières qui sont décomposables en constituants séquentiels. Dans les programmes canadiens francophones, on apprend à utiliser la parole *via* les genres, actes de paroles ou stratégies d'écoute. Cette utilisation des objets de l'oral permet de les mettre en pratique.

Types d'interactions et genres oraux

Différents types d'interactions orales participent au développement des pratiques langagières en classe. Tout d'abord, un **oral pragmatique** qui permet de prendre la parole lors de situations concrètes de la vie quotidienne et de développer des capacités d'analyse de la situation de communication. Ensuite, un **oral réflexif** qui favorise une prise de distance et la construction de processus langagiers qui contribuent à la construction des connaissances et à la prise en compte du discours de l'autre. Toute production verbale prend la forme d'un **genre oral** ●. On peut donc considérer que les productions langagières en classe sont constituées de nombreux genres qui définissent les productions orales (Dupont, 2011).

Le terme de genre correspond malgré la référence commune à Bakhtine à des acceptions différentes, renvoyant soit aux genres normés pratiqués dans l'univers social voire aux genres formels de la rhétorique, soit aux configurations mises en œuvre dans les conduites langagières (raconter, expliquer, exposer, résumer, qui articulent un rapport à l'interlocuteur, une forme de structuration, un type de cohérence (Nonnon, 2016).

L'oral pragmatique

L'oral pragmatique, concept développé par Maurer (2001), a pour objectif de développer à l'école les capacités d'analyse de la communication en passant par un enseignement des actes de parole, ou de langage, dits **actes périlleux** (poser une question, s'excuser, accepter un compliment, apprendre à interrompre/ à changer de sujet, demander de répéter, demander une chose/ exprimer un souhait, demander une information personnelle, demander une permission, donner un ordre,

exprimer son désaccord, etc.) afin de favoriser des comportements communicatifs efficaces et respectueux. Comme les enfants ne bénéficient pas tous des mêmes contextes de socialisations et d'accès au langage oral, l'école est sollicitée pour développer les capacités langagières des élèves. L'enseignement du langage oral sert « *au développement de l'individu, à l'enrichissement de sa relation avec les autres et à la compréhension de la société qui l'entoure* » (De Grandpré, Lafontaine & Plessis-Bélair, 2016).

Les actes périlleux (selon Maurer, 2001)
Actes qui menacent la face de l'interlocuteur :
- actes qui font pression sur l'interlocuteur et qui l'obligent ou l'empêchent de faire un acte : ordre et demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement ;
- actes qui prédisent un acte du locuteur à l'égard de l'interlocuteur et qui obligent l'interlocuteur à l'accepter ou à le rejeter : offre, promesse ;
- actes qui expriment un désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens et qui amènent celui-ci à se protéger : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir ;
- actes qui montrent que le locuteur émet une évaluation négative : critiques, reproches, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort ;
- actes qui montrent que le locuteur ne se soucie pas de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre.

Actes qui menacent la face du locuteur lui-même
- actes de remerciement supposant une dette ;
- excuses ;
- acceptation d'une offre ;
- acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet du compliment) ;
- reconnaitre ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité.

L'oral réflexif

Des recherches ont exploré et analysé le courant de l'**oral réflexif** qui aborde l'oral à la fois comme moyen et objet d'enseignement (Chabanne & Bucheton, 2002). Les didacticien.ne.s de diverses disciplines s'interrogent sur les pratiques langagières mises en œuvre pour penser et développer des savoirs dans un contexte scolaire. Les pratiques langagières, perçues comme un outil de conceptualisation par la recherche, ne sont cependant pas encore reconnues comme telles par l'institution scolaire. Jaubière et Rebière (2011) analysent le rôle du travail langagier dans la conceptualisation et la construction des savoirs par les élèves. Les activités langagières réflexives (secondarisation) sont :
- l'écrit, qui permet l'archivage, la critique, la comparaison, l'objectivation des contenus, la conception d'écrits intermédiaires, les bilans, l'interprétation et parce qu'il favorise l'élaboration des savoirs seconds reste le support scolaire privilégié ;
- l'oral, qui reste presque exclusivement réservé aux pratiques de transmission et de vérification des savoirs, ou qui est utilisé comme moyen de dialogue au service de l'instauration du conflit cognitif, souvent sous-estimé par les enseignant.e.s. (trop immédiat, trop labile).

Les chercheuses voient cependant en l'oral réflexif un formidable levier pour une réorganisation des pratiques qui permettrait aux élèves de construire des points de vue et réseaux conceptuels nouveaux (Jaubière & Rebière, 2002). On peut donc parler d'oral réflexif mais selon certaines

conditions liées au processus de secondarisation. L'oral réflexif fait appel à divers types d'interactions verbales ayant pour enjeu l'**appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires et des pratiques langagières qui leur sont liées**. L'oral dans la classe met en jeu des déplacements permettant une réorganisation des pratiques, la construction de nouveaux points de vue, et un contrôle de l'activité scolaire constitutifs des genres seconds. Néanmoins, la pression communicationnelle des échanges peut ralentir la compréhension et les analyses des mises en œuvre tant sur le plan langagier que conceptuel.

Les genres oraux

Toute prise de parole s'inscrit dans une époque, une culture donnée et s'adresse à un auditoire spécifique. La notion de genre apparait comme une **manière d'organiser et de classer différents types de textes oraux,** organisation qui peut évoluer dans le temps selon le contexte social, politique et culturel. « *Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, ces types stables constituent les genres du discours. Le genre fonctionne donc comme une norme qui intervient dans la structuration des énoncés, comme le font les formes du langage* » (Dolz & Gagnon, 2008). C'est pourquoi une prise en compte préalable des dimensions de la **situation d'interaction** est primordiale. Chaque domaine d'activité engendre ses propres formes d'énoncés spécifiques et situe le langage dans un contexte précis, l'ancre dans une communauté et le rend pertinent dans une situation donnée. Bakhtine (1984) recense deux types de genres :

- le **genre du discours premier** ou primaire : échanges spontanés de la vie courante, face à face immédiat, conversation familière ;
- le **genre du discours second** (roman, théâtre, conférence, débat) : échanges culturels plus élaborés, pas d'urgence temporelle lié à l'échange, permettent une mise à distance de l'activité, une objectivité, une réorganisation de l'activité et une présentation de celle-ci *via* des formes langagières conventionnelles à une communauté culturelle ou disciplinaire. Ces genres sont souvent régis par des conventions socioculturelles qui leur donnent leurs caractéristiques linguistiques.

Les **pratiques langagières familières** (de genre premier) des élèves ne leur permettent généralement pas d'agir efficacement dans chaque discipline. Même si les consignes, les prescriptions sont données dans un genre usuel premier pour les élèves, la vérification des expériences, des théories, les contraintes, les résultats attendus produisent un genre discursif nouveau pour les élèves, second pour l'enseignant.e : « *La prescription initiale devient matériau constitutif d'un genre second, en usage dans la communauté scientifique scolaire et indispensable au contrôle de l'activité* » (Jaubière & Rebière, 2011). La distinction entre genre premier et genre second est donc pertinente dans le contexte scolaire. La **transformation des pratiques langagières** (la secondarisation) correspond à l'appropriation d'outils culturels, linguistiques et disciplinaires dans le contexte scolaire.

L'enseignement et l'apprentissage de l'oral par les genres sont d'abord centrés sur le texte qui représente l'unité de base à la fois comme unité de communication mais aussi comme unité de l'activité langagière. Le texte correspond à des situations d'interaction sociale dans un contexte spécifique. Il ne suffit pas de faire des phrases correctes pour communiquer. Le genre textuel doit être adapté à la situation communicationnelle, au but poursuivi, aux destinataires, aux thématiques abordées (Gaussel 2016). *L'articulation entre apprentissage d'un genre oral et contenus disciplinaires évite les risques d'un enseignement formaliste de l'oral tout autant que les dérives d'un enseignement extensif et global de l'oral intégré dans toutes les activités de la classe*. (Grandaty & Dupont, 2010). Utiliser les genres comme base de départ présente un triple avantage : la diversité et l'hétérogénéité des textes donnent la possibilité de déployer de nombreux contenus d'enseignement, le contexte social de production et de réception des textes permet de prendre en considération les pratiques sociales de référence, les classements

par le genre renvoient aux représentations génériques collectives, aux usages. « *Le genre oriente les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc.* » (Dolz & Gagnon, 2008).

À partir des travaux de Jean-François Halté (1992) sur les genres textuels et les explorations didactiques qui leur sont liées, trois questions sont posées de façon récurrente : comment faire de l'oral un objet enseignable ? Quelle interaction oral-écrit ? L'oral est-il un objet à enseigner ou un outil pour apprendre ? Ces préoccupations ont été abordées par Paul Cappeau et Anne Vibert lors des Rendez-vous des lettres 2014 : « *la prise de parole étant toujours liée à une situation, l'enseignement de l'oral relève à la fois d'une approche linguistique et pragmatique. La notion de genre de l'oral réunit ces deux composantes et permet peut-être de mieux identifier l'objet à enseigner. Mais la question de la langue orale reste trop souvent le point aveugle de nos pratiques. Y a-t-il une grammaire de l'oral et doit-elle s'enseigner* ? ».

Une typologie des genres oraux
Tout texte possède un genre particulier ● qui est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques :
- des caractéristiques communicationnelles avec une intention de communication (divertir, produire, agir, informer, justifier, etc.), un contexte social de production (lieu, temps, sphère d'activité), un énonciateur singulier ou pluriel, un destinataire spécifique ou collectif, un univers représenté (réel ou fictif), des thèmes traités ;
- des caractéristiques textuelles comme la structure du texte (plan, taille), le système énonciatif, le système de temps verbaux, l'emploi privilégié de procédés langagiers (la définition, la reformulation, l'exemplification, l'explicitation) ;
- des caractéristiques sémantiques avec les figures de style, les champs sémantiques, le lexique courant ou spécialisé, propre ou figuré ;
- des caractéristiques grammaticales avec l'emploi privilégié de structures de phrases (active, passive, interrogative, emphatique) et l'emploi de la ponctuation ;
- des caractéristiques d'oralité avec la prosodie (intonation, rythme, ton), le regard, la mimique, la posture, la gestuelle, la production directe ou différée, en arrière-fond ou non (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015).

Pour une recension des 50 genres oraux définis par Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal (2015), lire le guide d'enseignement proposé au Québec : Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français.

Si nous évoquons brièvement ici **les modèles didactiques** c'est parce qu'ils permettent d'orienter les pratiques et de les rendre opérationnelles. Trois dimensions participent à sa définition : les savoirs de références à mobiliser, les différentes composantes textuelles spécifiques et les capacités langagières nécessaires des élèves. Le modèle didactique du genre regroupe, idéalement, l'ensemble des ressources qui pourraient être mobilisées dans les activités scolaires et servir de contenu d'enseignement (Dolz & Gagnon, 2008). Les modèles didactiques de genre s'élaborent toujours en fonction de trois critères de validité, c'est-à-dire :
- un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs valides et légitimes ;
- un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs scolaires ;
- un critère de solidarisation, qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées.

Progression et évaluation

Le développement des **pratiques langagières** comme le **débat argumentatif** ou

Quelques indicateurs de la compétence discursive à l'oral : actes d'étayages, actes de désaccord, actes de conceptualisation, actes de reformulation, actes de prise de position, actes informatifs (Bouchard, Lavoie & Gagnon, 2015)

Développement cognitif des élèves : la transformation et l'organisation des structures intellectuelles qui influent sur l'apprentissage, sur le développement du langage, sur la mémoire.

la **discussion philosophique** dans des **séquences interdisciplinaires ou transversales** (non centrées sur les disciplines) est aujourd'hui inscrit dans les instructions officielles relatives à la maitrise de la langue dans toutes les disciplines et à tous les niveaux du primaire et du secondaire. Le travail de la langue à l'oral est dans ce cadre un axe important de la progression des élèves vers la pratique d'un oral codifié, socialisé, scientifique, loin de la pratique de la conversation courante. Pourtant, très peu de synthèses de travaux de recherche et d'analyses sur une progression de l'apprentissage de l'oral sont à ce jour disponibles pour la pratique enseignante (Dumais, 2014).

Beaucoup de questions restent à ce jour sans réponse : quoi enseigner et quoi évaluer à l'oral en fonction des capacités des élèves et quand le faire ? Comment élaborer les fondements d'une progression des objets d'apprentissage de l'oral en classe qui s'appuie sur le développement (cognitif mais aussi affectif, psychomoteur, social, moral) des élèves dès le début de la scolarité jusqu'à la fin du secondaire ?

Les recherches menées ces dernières années sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral signalent d'importantes problématiques dans leur mise en œuvre. Rarement défini dans les programmes, faisant rarement l'objet d'une progression s'appuyant sur un cadre théorique, l'enseignement de l'oral a besoin d'une **élaboration construite, progressive et raisonnée de la compétence orale** que les enseignant.e.s souhaitent développer chez les élèves. Les écrits scientifiques sur le sujet sont si peu nombreux qu'on peut qualifier l'enseignement de l'oral de **zone grise bordée de vide théorique** (Dumais, 2014).

Nonnon (2010) questionne la notion d'évaluation en relation avec l'enseignement de l'oral en indiquant qu'il est difficile de mettre en place des évaluations de la progression orale des élèves en fonction de leur capacités à appréhender les différents genres textuels (par exemple l'abstraction pour un genre de fiction, le réel pour les faits historiques).

La progression n'est pas qu'une question scientifique et didactique pour l'élaboration des contenus d'enseignement car elle relève d'un ensemble complexe d'enjeux institutionnels, sociologiques, idéologiques et axiologiques. Même si les programmes, en listant les compétences à acquérir (ou visées) pour chaque niveau scolaire, peuvent prendre la forme d'une progression, ils génèrent également des tensions en raison des décalages ressentis entre curriculum prescrit, réel et curriculum caché. Les connaissances que les élèves acquièrent en dehors de l'école interfèrent constamment avec le curriculum et les programmations des apprentissages. Un découpage *a priori* des objets d'enseignement concernant les pratiques langagières selon une logique purement scolaire peut contredire les étapes du développement de l'enfant, d'autant plus qu'il n'existe que peu de données sur les acquisitions linguistiques après la période de la petite enfance. « *C'est pourquoi les situations et les objectifs sont souvent repris d'une année à l'autre, du début à la fin de l'année, sans qu'on puisse expliciter en quoi les attentes évoluent et les tâches se complexifient* » (Nonnon, 2010).

Dumais propose que **les théories développementales servent de base à l'élaboration d'une progression afin de construire des repères dans les apprentissages de l'oral**. L'oral fait appel à des compétences cognitives, linguistiques et pragmatiques (relation entre langage et individus). Cela concerne le verbal, le paraverbal (prosodie, rythme, pause, etc.), le non-verbal (gestes, regards). L'oral peut refléter la langue écrite (lecture, récitation), un parler spontané ou contrôlé, être en direct ou différé, en monologue ou dialogue. Les enseignant.e.s manquent de repères, ne « *savent pas comment s'y prendre* » et méconnaissent les diverses composantes de l'oral, ils et elles ne savent pas quoi et comment évaluer et ne possèdent pas d'outil adaptés aux différentes situation de communication pour le faire. Du côté des élèves, l'enseignement de l'oral ne semble pas perceptible, ils ne connaissant pas les critères d'évaluation de l'oral ni quand ces évaluations ont lieu (Dumais, 2014).

En France, on trouve quelques repères de progressivité dans les programmes de 2015 ● accompagnant un tableau récapitulatif des attendus en fin de cycle 2 et une liste d'activités possibles et de ressources à utiliser. On trouve également quelques modalités d'enseignement de l'oral : « *le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions à visée philosophique (lien avec l'enseignement moral et civique). Il peut également être travaillé en éducation physique et sportive, qui nécessite l'emploi d'un vocabulaire adapté et précis pour décrire les actions réalisées et pour échanger entre partenaires* ». Ces préconisations sont également évoquées pour l'enseignement des mathématiques pour lequel « *il est tout aussi essentiel qu'une activité langagière orale reposant sur une syntaxe et un lexique adaptés accompagne le recours à l'écrit et soit favorisée dans les échanges d'arguments entre élèves* ». Il est bien indiqué que le langage oral « *qui conditionne également l'ensemble des apprentissages* » doit faire l'objet d'un travail spécifique sans pour autant mettre à disposition des outils pour enseigner et évaluer. Pour les cycles 3 et 4, les recommandations sont réitérées, l'oral est de plus en plus associé à l'écrit et à la lecture, surtout en français mais également en EPS, en histoire et géographie et en mathématiques. Un court paragraphe en fin de cycle aborde les questions d'attitude critique et de règles d'échanges :

« L'enseignement de l'oral au cycle 4 conduit les élèves à entrer davantage dans les genres codifiés de l'oral en les pratiquant et en en identifiant les caractéristiques. Des moments spécifiques lui sont consacrés en lien avec les activités de lecture et d'écriture. Les élèves apprennent à tirer profit de l'écoute de discours oraux élaborés ; ils apprennent à en produire eux-mêmes, à s'appuyer efficacement sur une préparation, à maitriser leur expression, à apporter leur contribution dans des débats » (BOEN, 2015).

Attitudes critiques	Règles d'échanges
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit. - Règles régulant les échanges ; repérage du respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aide à la reformulation. - Prise en compte de critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. - Autocorrection après écoute (reformulations). - Fonctionnement de la syntaxe de la langue orale (prosodie, juxtaposition, répétitions et ajustements, importance des verbes) et comparaison avec l'écrit. - Relevé et réemploi de mots, d'expressions et de formulations.	- Participation à l'élaboration collective de règles et de critères de réussite concernant des prestations orales. - Mises en situation d'observateurs (« gardiens des règles ») ou de co-évaluateurs (avec le professeur) dans des situations variées d'exposés, de débats, d'échanges. - Analyse de présentations orales ou d'échanges à partir d'enregistrements. - Collecte de corpus oraux (enregistrements à partir de situations de classe ou de jeux de rôle) et observation de la langue.

La mise en place d'une progression de l'enseignement de l'oral doit tenir compte de la complexification des objets d'enseignement au fur et à mesure de la scolarité tout en s'appuyant sur un cadre théorique. Dumais (2014) a répertorié quelques projets de progression proposés par des chercheurs et des chercheuses de l'espace francophone dont Maurer en France en 2001, Chartrand au Québec en 2008 et Dumortier, Dispy et Van Beveren en Belgique en 2012. Maurer (2001) présente une progression allant du primaire au lycée avec des objectifs spécifiques pour chaque période. Des indications sont apportées sur la façon d'utiliser cette progression sans pour autant donner de précisions quant aux besoins des élèves selon leur âge. De plus, ses travaux ne concernent que l'oral pragmatique ●. La progression selon Chartrand (2008) met l'accent sur les

L'oral pragmatique permet d'enseigner l'oral à partir d'actes de parole tirés de la vie quotidienne dans une perspective pratique (voir p. 19).

genres textuels en alignant leur étude en fonction du niveau (par exemple on étudie les consignes au CP, le message publicitaire en CM1 et la biographie en 4ème). Les travaux de Dumortier et *al*. portent uniquement sur l'exposé mais ont l'avantage de proposer des objectifs d'apprentissage à poursuivre à 10, 14 et 18 ans accompagnés de tâches et de ressources. L'intérêt de cette progression reste néanmoins limitée car elle ne s'adresse à aucun niveau du primaire (2012). La notion de progression en français reste à ce jour fortement débattue (Nonnon, 2010 ; Grandaty & Dupont, 2010) et génère de nombreuses tensions au sein des établissement d'enseignement. « *La notion de progression, en ce qu'elle touche à l'organisation temporelle des enseignements et à l'expérience du temps, constitutive des apprentissages, est centrale dans toute réflexion didactique* » (Nonnon, 2010).

Pour faire émerger une véritable didactique de l'oral réaliste et fonctionnelle, il est nécessaire d'agir sur quatre dimensions :

- il faut cesser d'opposer mécaniquement l'oral à l'écrit dans les différentes activités langagières ;
- il faut aider les maitres/maitresses à se fonder sur les acquis linguistiques et langagiers des élèves et cesser de penser l'apprentissage en termes de déficits à combler ;
- il faut mettre l'accent sur des habiletés verbales sous-estimées ;
- il faut que les objectifs visés soient déclinés en étapes successives, élaborer des progressions linguistiques rigoureuses et que ces progressions soient mises en relation avec des tâches verbales permettant de les réaliser (Laparra, 2008).

L'oral est un **objet d'évaluation sociale permanent**, c'est pourquoi une des missions prioritaires de l'école est de donner la possibilité à chacun de pouvoir communiquer de façon à se construire en structurant ses expériences, ses jugements, ses émotions en se confrontant aux autres. C'est ce qui permet d'accéder à la littératie scolaire ou élaborée en fonction des interactions, écrites ou orales, avec le monde qui nous entoure. « *Il s'agit ensuite de faire de l'oral de l'apprentissage un objet de formation pour les enseignants : si les malentendus autour des tâches scolaires sont des facteurs d'inégalité entre les élèves, alors se trouvent requises de la part des enseignants des conduites d'explicitation qui trouvent à s'exercer dans le domaine disciplinaire du «français» tout autant que dans les autres disciplines où se construisent les connaissances du monde dans et par les pratiques langagières* » (Chiss, 2002). On constate donc la nécessité pour les enseignant.e.s de maitriser les questions théoriques qui sous-tendent les pratiques d'évaluation liées mais la mise en œuvre des objectifs liés à l'apprentissage de l'oral tels qu'ils sont décrits dans les programmes est considérée comme difficile par les enseignant.e.s car :

- la nature de l'oral et de son développement vient perturber la transmission des savoirs passant traditionnellement par le mode écrit ;
- l'oral est difficile à observer et complexe à analyser ;
- l'oral est instantané, immédiat, il ne laisse pas de trace (comment analyser ce qu'on entend une seule fois ?) ;
- les moments de prise de parole par chaque élève et leur évaluation paraissent trop chronophages ;
- le fonctionnement spécifique de l'oral est souvent mal connu et généralement sous-estimé, dévalorisé par rapport à la valeur de l'écrit ;
- la méconnaissance de la valeur de l'oral conduit souvent les enseignant.e.s à juger négativement les prestations orales (comparaison d'un discours rédigé puis lu à l'oral) ;
- la valeur attribuée à la forme écrite empêche de valoriser l'oral ;

– il est jugé très périlleux par les enseignant.e.s en terme d'évaluation : on juge plus qu'un exercice à l'oral, on juge un individu sur d'autres dimensions que les seules compétences (apparence, timbre de voix, type d'expression, etc.). L'oral est marqué par les pratiques sociales de référence : parler fort ou doucement, parler vite, parler près sont des marqueurs de variations culturelles.

Dès lors, la proposition de Nonnon et Jacques (2014) de « *montrer aux futurs enseignants que travailler la langue, apprendre à lire et interpréter les productions orales des élèves et leurs difficultés, penser des progressions et des tâches pour faire avancer tous les élèves est une entreprise aussi stimulante et exigeante qu'interpréter et d'expliquer des textes* » pose les jalons d'un grand chantier à mettre en œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine Mikhaïl (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bautier Élisabeth (2016). Et si L'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°36.
- Bouchard Etienne, Lavoie Constance & Gagnon Mathieu (2015). L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire. *Langage and literacy,* vol. 17, n° 4, p. 52-72.
- Bertucci Marie-Madeleine (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ? *Le français aujourd'hui*, n° 162, p. 59-70.
- Boutet Josiane, & Gadet Françoise (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, n° 143, p.17-24.
- Bruner Jérôme Seymour (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Byram Michael (1992). Language and culture learning for european citizenship. *Language and education*, vol. 6 , n° 2-4, p. 165-176.
- Cadet Lucile & Pégaz Paquet Anne (2016). La question de l'oral. *Le français aujourd'hui*, n° 195, p. 38.
- Canut Emmanuelle (2009). Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Présenté à Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles ? Quels leviers ?*
- Canut Emmanuelle & Espinosa Natacha (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, n° 195, p. 93-106.
- Chabanal Damien (2011). dispositifs d'acquisition phonologique et didactique de l'oral. In *Actes de colloque : acquisition et didactique des langues : en quoi l'acquisition du langage peut-elle être un apport à la didactique des langues ?* Clermont-Ferrand : Université Blaise Pascal.
- Chabanne Jean-Charles & Bucheton Dominique (2002). Introduction. In Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chanfrault-Duchet Marie-Françoise (2002). Restaurer l'oralité en classe de Français. Colloque Didactiques de l'oral. Université de Montpellier.
- Chartrand Suzanne, Sénéchal Kathleen & Émery-Bruneau Judith (2015). *Progression dans l'enseignement du français au secondaire québécois : Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Montréal : Didactica.
- Chartrand Suzanne (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. *Québec français*, hors série.
- Chiriac Laure (2013). L'oral, objet ou moyen d'apprentissage ? *Professional Communication and Translation Studies*, n°6, p. 211-218.
- Chiss Jean-Louis (2002). *Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif* ? Colloque Didactiques de l'oral. Université de Montpellier.
- Chiss Jean-Louis (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 137-138, p. 165-178.
- Chiss Jean-Louis & David Jacques (2014). Les grammaires de référence dans la francophonie : contextualisations et variations. *Langue française*, n° 181, p. 79-95.
- Colletta Jean-Marc (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- De Grandpré Martine (2016). *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec.
- De Grandpré Martine, Lafontaine Lizanne & Plessis-Bélair Ginette (2016). L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36.

- Delcambre Isabelle (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches*, n° 54.
- Dolz Joaquim & Gagnon Roxane (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, n° 137-138, p. 179-198.
- Dolz Joaquim & Schneuwly Bernard (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Dumais Christian & Lafontaine Lizanne (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 285-302.
- Dumais Christian (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, éducation. Université du Québec.
- Dupont Pascal (2011). Des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires. Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD).
- Dumortier Jean-Louis, Dispy Micheline & Van Beveren Julien (2012). *Explorer l'exposé : s'informer et écrire pour prendre la parole en classe, de la fin du primaire à la fin du secondaire*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Gadet Françoise (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Gadet Françoise & Guérin Emmanuelle (2010). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, n° 162, p. 21-27.
- Gagnon Roxane & Dolz Joaquim (2017). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, n° 195, p. 6376.
- Garcia-Debanc Claudine (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, n°195, p. 107-118.
- Gaussel Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Goody Jack (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grandaty Michel (2002). En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ? Colloque Didactiques de l'oral. Université de Montpellier.
- Grandaty Michel & Dupont Pascal (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères,* n° 41, p. 147-171.
- Hagège Claude (1995). *L'Homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.
- Halté Jean-François (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hassan Rouba & Bertot Florence (dir.) (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Éditions Publibook.
- Hassan Rouba (2015). Entrée en la matière : la question de l'oral et/à l'école. In Hassan Rouba, & Bertot Florence (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Éditions Publibook.
- INSERM (2012). *Dossier documentaire « fonctions cognitives »*. Paris : Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Jaubert Martine & Rebière Maryse (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques*, n° 149-150, p. 112-128.
- Lafontaine Lizanne, & Le Cunff Catherine (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants québécois et français de la maternelle au secondaire. *Québec Français*, n° 141, p. 87-89.
- Lafontaine Lizanne & Préfontaine Clémence (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. *33*, n° 1, p. 47-66.

- Lahire Bernard (2008). *La raison scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Langlois, Roberte (2012). *Les précurseurs de l'oralité scolaires en Europe : De l'oral à la parole vivante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra Marceline (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques*, n°137-138, p. 117-134.
- Laparra Marceline & Margolinas Claire (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires *Le français aujourd'hui*, n° 177, p. 55-65.
- Maurer Bruno (2001). *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Nonnon Élisabeth (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, n° 146, p. 75-84.
- Nonnon Élisabeth (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement *Repères*, n° 41, p. 5-34.
- Nonnon Élisabeth (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Pratiques*, n° 149-150, p. 184-206.
- Nonnon Élisabeth (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, n°169-170.
- Nonnon Élisabeth & Jacques David (2014). Langage oral et inégalités scolaires. *Le français aujourd'hui*, n°185, p. 17-24.
- Oakhill Jane & Cain Kate (2007). Introduction to comprehension development. In Kate Cain & Jane Oakhill (dir.), *Children's comprehension problems in oral and written language*. Londres: Guilford Press.
- Pégaz Paquet Anne (2013). Et si on parlait pour écrire ? *Le français aujourd'hui*, n° 181, p. 25-35.
- Pégaz Paquet Anne & Cadet Lucile (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, n°195, p. 9-22.
- Péroz Pierre (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Pratiques*, n° 169-170.
- Plane, Sylvie (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Les Cahiers pédagogiques* en ligne.
- Perrenoud Philippe (1994). La communication en classe : onze dilemmes. Consulté à l'adresse : http://agregationmaroc.over-blog.com/article-la-communication-en-classe-onze-dilemmes-philippe-perrenoud-1994-122619566.html
- Reuter Yves *et al.* (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Sautot Jean-Pierre (2016). Verbaliser ses règles orthographiques. *La lettre de l'AIRDF*, n° 59, p. 10-16.
- Treisman Ann Mary (1960). Contextual cues in selective listening. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 12, n°4, p. 242-248.
- Waquet Françoise (2003). *Parler comme un livre : l'Oralité et le Savoir*. Paris : Albin Michel.

Notes

Notes

Pour citer ce dossier :

Gaussel Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :

- Endrizzi Laure (2017). *Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 116. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr
- Joubaire Claire (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 115, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=115&lang=fr
- Reverdy Catherine (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :

http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774