



HAL
open science

L'oral, un serpent de mer ?

Pascal Dupont, Michel Grandaty

► **To cite this version:**

Pascal Dupont, Michel Grandaty. L'oral, un serpent de mer?. Presses Universitaires de Namur. Contextes institutionnels, réformes et recherches en didactique du français, 10, Presses Universitaires de Namur, <https://books.openedition.org/pun/6838>., 2018, Recherches en didactique du français, 978-2-87037-881-6. hal-04647893

HAL Id: hal-04647893

<https://hal.science/hal-04647893>

Submitted on 15 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'oral, un serpent de mer ?

Pascal DUPONT, Michel GRANDATY

Université Toulouse Jean Jaurès – Laboratoire UMR EFTS

Rappelant les avatars récents de la notion (cf. Inter-Actions, 1992), je qualifiais l'oral de serpent de mer pour ses grandes aptitudes en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives. L'oral, décidément, est un objet à récurrence obstinée. (Halté, 2005 : 11)

Les didactiques des disciplines sont un champ pluriel et singulier dont l'origine est étroitement liée aux transformations des systèmes scolaires européens à partir du milieu du XXe siècle (Dorier, Leutenegger & Schneuwly, 2013). Leur matrice disciplinaire (Kuhn, 1970 ; Develay, 1992) articule les disciplines scientifiques, les méthodes et formes de pratiques, les contenus d'enseignement, et les visées de la discipline. La matrice disciplinaire du français, construite originellement autour de la littérature et de la langue a subi des variations importantes dues à la multiplicité de ses matières, de ses référents possibles, de ses enjeux sociaux (Chiss, David & Reuter, 2008). Le suivi attentif de l'évolution des programmes qui constitue la face visible par tous de l'iceberg, permet de mettre au jour la dynamique de sa construction permanente.

En ce qui concerne l'enseignement de l'oral, la question centrale porte, selon nous, sur les difficultés à l'autonomiser en tant que sous-domaine de la discipline français, au même titre que les autres sous-domaines que sont la lecture, l'écriture et l'étude de la langue. Autrement formulé, il est communément admis que les savoirs savants qui éclairent ces trois sous-domaines vont bien au-delà des contenus d'enseignement exploités en classe. De même, il est reconnu que les pratiques scolaires autour de ces contenus sont bien en-deçà des pratiques sociales de référence. Et pourtant, en ce qui concerne l'oral, ce sont bien ces raisons qui sont évoquées comme cause principale de l'illégitimité de ce sous-domaine : contenus savants trop sophistiqués, pratiques sociales de référence inopérantes scolairement (oral de connivence) ou trop éloignées des pratiques langagières de jeunes enfants (débat à l'assemblée nationale).

La cause des difficultés à autonomiser le sous-domaine de l'oral résiderait donc dans les choix de simplification à effectuer. C'est-à-dire que nous possédons aujourd'hui des travaux scientifiques suffisamment élaborés sur l'oral pour pouvoir opérer des transpositions didactiques (Nonnon, 1999, 2011) mais que les débats cycliques qu'il peut y avoir sur son enseignement résultent d'enjeux politiques (normes), éducatifs (usages scolaires de l'oral) et de professionnalité (opérationnalité) qui demeurent encore à clarifier.

Ces interrogations récurrentes sont aussi révélatrices des hésitations et des empêchements à penser les frontières, les articulations et les recouvrements entre l'oral et les sous-domaines de la discipline français, ainsi qu'avec les différents domaines d'enseignement du primaire. Ajoutons que certains aspects de l'oral peuvent ne pas appartenir au champ des didactiques lorsque son usage comme outil courant de communication n'est pas distingué en classe de son statut de contenu d'enseignement. De plus, comme le souligne Nonnon (2011),

depuis l'effervescence des recherches sur l'oral au début des années 2000, celles-ci ont à nouveau quitté la scène didactique¹.

Pour resituer la place de l'enseignement de l'oral à l'école, nous serons amenés à comparer le traitement accordé aux différents sous-domaines du français dans le premier degré à travers l'évolution des programmes au XXe siècle. Puis nous clarifierons ce qui nous semble être les empêchements majeurs à un enseignement de l'oral qui ont perduré jusqu'à maintenant. Forts de ces constats, nous tracerons ensuite quelques perspectives pour son enseignement aujourd'hui.

1. DE L'ABSENCE À UNE LENTE ÉMERGENCE DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ORAL À L'ÉCOLE

Si l'on jette un coup d'oeil rétrospectif sur une large période qui court de l'avènement de l'école publique à la fin du XXe siècle, l'oral a toujours paru secondaire vis-à-vis des autres sous-domaines du français. De même, sur le plan didactique, la quasi-totalité des recherches a porté sur l'écrit jusqu'à la fin des années 1990 (Gadet, Le Cunff, & Turcot, 1998). L'émergence d'une problématique de l'oral à l'école dans ce contexte est donc un phénomène tout à fait singulier dans la configuration de la discipline français qui demande une mise en perspective diachronique.

1.1 L'oral transparent : parler comme un livre

De l'invention de l'Instruction Publique², dont l'un des objectifs premiers est justement l'apprentissage de la langue française orale et écrite³ (Brunot, 1905-1938/1967-1985 : 147-148), jusqu'aux années 1960, force est de constater que l'oral n'a jamais été mis sur un plan d'égalité avec le lire et l'écrire et ceci pour deux raisons majeures.

D'une part, bien sûr, l'acquisition du langage se fait d'abord en milieu socio-familial ouvert : l'enfant arrive à l'école sachant déjà parler. Pendant longtemps, l'oral n'a donc pas été considéré comme un domaine nécessitant un apprentissage spécifique. Au contraire de la lecture et de l'écriture, liées indéfectiblement à l'institution scolaire, il apparaît d'abord comme une activité naturelle, spontanée et intuitive (Collinot & Mazière, 1999). L'oral, la capacité à échanger s'apprendraient tout seul, ne s'enseigneraient pas. Il s'agirait simplement d'une question de développement ou de maturation, associés à la fréquentation assidue de ses semblables. On retrouve encore trace de cette position chez les tenants du « bain linguistique », c'est-à-dire d'une l'exposition intensive à la langue (beaucoup écouter, beaucoup parler), qui soulignent son rôle dans la vitesse des acquisitions (Chabanal, 2003).

D'autre part, l'écrit est historiquement la matrice de l'enseignement du français reposant sur des exercices canoniques comme la rédaction ou la dictée : le rôle primordial de l'école primaire a été avant tout la transmission égalitaire de savoirs linguistiques, au sens fort de vocabulaire, grammaire, orthographe, sous-tendue par une conception normative de la langue

¹ Cependant, deux livraisons de revues scientifiques fin 2016, Repères et les Dossiers des Sciences de l'Éducation, laissent à penser que des didacticiens reprennent la réflexion sur les questions d'enseignement de l'oral.

² Dont l'un des actes fondateurs est le Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique présenté par Condorcet en 1792.

³ « L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République ».

(Halté, 2005). C'est cette domination massive de l'écrit pendant plus d'un siècle que Barthes dénoncera en 1975 dans l'un des premiers numéros de la revue *Pratiques* sous la dénomination de « scriptocentrisme ».

Aussi, bien que l'oral puisse être chargé de valeurs positives quant à la formation et à l'expression de la pensée⁴ (IO 1938 : 168⁵), son rôle demeure essentiellement fonctionnel dans le champ scolaire et son apprentissage, avant tout linguistique, n'est guère différencié de celui de l'écrit⁶. Les instructions officielles, quant à elles, expriment sans ambages la méfiance des prescripteurs institutionnels au début du XXe siècle vis-à-vis de la langue maternelle parlée par les élèves :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire (IO 1923 : 108).

Cette méfiance n'est pas exempte de stigmatisation sociale. La langue sert le désir de conserver, voire de creuser un écart entre les classes. Elle trahit et révèle les origines sociales des élèves :

[...] ils ont acquis en parlant les habitudes linguistiques de leur milieu [...] lorsque l'élève appartient à un milieu cultivé, qui surveille son langage, il parle un français correct [...] dans le cas contraire, il parle une langue entachée, comme celle des siens, de termes impropres et de constructions vicieuses. (IO 1938)

Une frontière est donc clairement dessinée pour distinguer la langue ordinaire d'usage courant, une langue souvent mêlée « de termes impropres, indifférente aux accords essentiels de genre et de nombre, ignorant la valeur des temps et des modes » (IO 1938 : 158), de celle qui doit être pratiquée à l'école. La tâche que se fixe l'école primaire est avant tout d'enseigner « la pratique exacte et sûre de la langue » (ibid.), une langue correcte qui « ne peut triompher que par l'enseignement grammatical » (IO 1938 : 168) ; de construire des savoirs métalinguistiques ou de parler l'écrit, c'est-à-dire de permettre l'acquisition d'un langage au plus proche de la norme écrite. Autant dire que l'oral ne peut pas et ne doit pas être enseigné !

1.2 L'oral pour communiquer et s'exprimer

Le système éducatif français des années 1960 connaît des évolutions radicales (Lelièvre, 1996) qui vont entraîner la transformation de l'ancien système en une école démocratique⁷ pour

⁴ Les citations des programmes de 1923 et de 1938 qui suivent font référence à leur publication dans Guillot (1972).

⁵ « Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. »

⁶ On peut encore lire dans les Instructions relatives aux arrêtés du 5 mars 1942 : « Élocution et rédaction constituent au fond une même discipline. Apprendre à parler ou apprendre à écrire, c'est apprendre à analyser et à traduire sa pensée ». Programmes et instructions de l'enseignement primaire. Bibliothèque pédagogique Priam. Maison d'édition des primaires. Chambéry. 1946.

⁷ Cette démocratisation continuera d'être affirmée dans les années 1980 par le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, qui fixe à l'école l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat.

répondre à la demande sociale. Ces transformations successives du cadre scolaire conduisent à une croissance quantitative exceptionnelle du public scolaire : progressivement, des élèves de plus en plus nombreux fréquentent l'école de plus en plus longtemps. De ce fait, l'institution scolaire va être obligée de repenser les méthodes et les contenus d'enseignement en vigueur, ce qui explique le vaste mouvement de rénovation pédagogique qui marque cette période : il faut que l'école s'adapte à son nouveau public (Lelièvre & Nique, 1993).

C'est dans ce contexte que, dans les années 1960, le statut de l'oral et des échanges à l'école se voit modifié selon quatre facteurs :

1. Le projet, fondateur de l'école publique, de la construction de l'unité linguistique de la France à travers l'école est achevé. Le français est devenu la langue commune de la nation. À un bien parler historique, construit sur une référence quasi exclusive à l'écrit, va se substituer un bien parler en situation, l'accent se portant davantage sur des savoir-faire, la mise en oeuvre de savoirs linguistiques en travaillant à « l'élimination des malentendus, des erreurs, des servitudes qui, dans les relations sociales, pèsent sur ceux qui ne savent pas s'exprimer⁸ ».

2. L'ambition politique affichée pour et par l'école est de faire acquérir au futur citoyen au cours de sa scolarité les compétences de communication qui lui seront nécessaires sur un plan professionnel, social, ou culturel (Collinot & Mazière, 1999 : 131). L'école est amenée à accueillir une plus grande diversité de discours et à prendre en compte la variation linguistique.

3. À l'encontre des discours développés au sujet de l'école, de son fort pouvoir intégrateur et de sa réactivité aux changements économiques et sociaux, émergent dans les années 1960, grâce aux travaux de sociologues, les problématiques de la reproduction par le système éducatif des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot & Establet, 1975) et de l'échec scolaire qui en résulte. Cette question va devenir une préoccupation constante des milieux pédagogiques : à la fin du primaire, on comptait ainsi en 1960 plus de la moitié des élèves en retard (Rouchette, 1971 ; Paul & Troncin, 2004). Suite aux travaux de Bernstein (1975) qui montrent que l'école valorise des usages du langage qui entrent ou non en concordance avec les usages du langage construits familialement et socialement par les élèves, le handicap socioculturel, auquel il est fait explicitement référence dans les textes officiels de 1977⁹, sera présenté comme la cause majeure de cet échec.

4. Le rapport au langage étant pointé comme élément majeur d'explication de l'échec scolaire des milieux populaires et cet échec se manifestant dès l'école primaire, le langage oral, son acquisition, son fonctionnement, apparaissent dans les années 1970 comme un lieu central d'intervention éducative dès l'école maternelle pour le faire reculer. Refusant de s'en tenir à une approche uniquement « défectologique » et à la seule analyse des caractéristiques individuelles de l'enfant « qui échoue (considéré

⁸ Additif aux Instructions officielles de 1972, p. 4.

⁹ « La multiplication des classes maternelles, qui a marqué ces dernières années et qui va se poursuivre, assure aux enfants une formation préalable qui facilite considérablement leurs premiers apprentissages, en limitant notamment l'effet des handicaps socio-culturels ». Ministère de l'Éducation. *Réforme du système éducatif. Contenus de formation à l'école élémentaire*. CNDP.

comme handicapé, en retard, voire malade) » (Lentin, Clesse & Hébrard, 1977 : 17), Laurence Lentin, dans une série de trois ouvrages qui ont fait date (1972, 1973, 1977), expose ses recherches sur l'apprendre à parler puis sur le passage de l'oral à l'écrit et sur le rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. Ses hypothèses de travail la conduisent à envisager les articulations entre l'ensemble des activités langagières : le parler, le lire et l'écrire.

À la fin des années 1960 le travail de la commission Rouchette¹⁰, qui a donné lieu à la publication du *Plan de rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire* (1971), va ainsi marquer une rupture par rapport à la tradition pédagogique en vigueur depuis les instructions officielles de 1923. Les conclusions de ce rapport prennent appui à la fois sur les nouvelles demandes sociales faites à l'école, approfondissement de la formation élémentaire et exigences de la démocratisation, ainsi que sur les apports scientifiques de la psychologie qui pose les problèmes d'apprentissage et de développement en termes de construction continue et dynamique, et de la linguistique qui montre que l'observation du fonctionnement réel de la langue est la condition de toute réflexion féconde et de tout perfectionnement. Ces conclusions valorisent l'usage de l'oral pour lequel on essaie de construire une pédagogie : une primauté est accordée à la communication, la plus grande partie de l'horaire de français devant être consacrée par priorité à des activités d'entraînement. La classe devient un lieu où une place importante est accordée aux échanges oraux, à la créativité, à l'expression des élèves :

C'est pourquoi il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout, comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe. (Rouchette, 1971 : 13).

Si l'oral rentre dans la classe, il existe en tant que pratique ordinaire mais demeure toujours sans enseignement explicite.

1.3 Les incertitudes d'un enseignement de l'oral

Malgré la valorisation des activités de communication et de leurs enjeux dans les années 1970 par les textes officiels, un hiatus demeure entre ces injonctions, la recherche et les pratiques de classe (Turco, 2001). Les instructions officielles préconisent la mise en place de situations d'apprentissages, qu'elles présentent comme susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences linguistiques, en s'appuyant sur les apports scientifiques de la linguistique et de la psychologie sans que ceux-ci n'aient été véritablement didactisés si ce n'est en didactique des langues étrangères (Bange, 1992). Au début des années 1980, la recherche dans le domaine de l'enseignement du français se focalise, de son côté, plus particulièrement sur la réflexion à conduire sur les textes et les discours. La production d'écrits et son apprentissage deviennent des objets d'étude privilégiés (recherche sur l'évaluation des écrits en classe, puis leur révision par les équipes INRP EVA et REV, recherche sur les relations et interactions lecture-écriture). Aussi, sans que l'urgence et la nécessité d'un travail sur les échanges en classe ne soient niées, le champ de l'oral est quelque peu délaissé au profit de celui de l'écrit.

De fait, les enseignants ne possèdent pas d'outils construits pour aborder le domaine des échanges en classe. En effet, les travaux sur l'oral demeurent épars. Mouchon et Fillol (1980) présentent l'enseignement de l'oral comme un enjeu politico-idéologique et lient la question de

¹⁰ Du nom du président de la commission, l'inspecteur général Marcel Rouchette (1913-1977).

l'oral à une réflexion sur la pluralité des normes tout comme le groupe INRP VARIA (Variations langagières), plus orienté vers les domaines de la sociologie et de la sociolinguistique, qui étudie également les facteurs relatifs à la diversité culturelle. La réflexion engagée sur la place et la fonction du langage à l'école est à nouveau reprise par l'ouvrage *Et l'oral alors ?* (Brunner, Fabre, Kerloc'h, 1985) dont l'organisation du plan est toujours tributaire de la référence au schéma de la communication de Jakobson¹¹ pour tenter de définir des objectifs d'enseignement. Son titre résonne comme un appel à ne pas oublier que le chantier de l'enseignement de l'oral reste un chantier ouvert. Hélène Romian et Gilbert Ducancel (1990) regrettent à leur tour la place réduite tenue en France par la didactique de l'oral. Ils constatent lors de l'observation de classes maternelles et dans le discours des maîtres qui y enseignent que la pédagogie de l'oral demeure globale et poursuit essentiellement des objectifs d'ordre psychologique (expression de soi, socialisation, etc.).

D'autre part, les programmes de 1985¹² sont en net retrait vis-à-vis de ceux de 1972. Les échanges en classe ne font plus figure d'objectifs prioritaires. Les maîtres « devront s'attacher à enseigner l'essentiel », à « assurer les apprentissages de base » (1985 : 13, 17). L'objectif donné à l'école élémentaire est d'apporter les éléments fondamentaux du savoir aux élèves – lire, écrire, compter – avec un accent particulier mis sur la lecture, l'orthographe et la grammaire. Si une place est encore accordée aux échanges, c'est à l'école maternelle où l'écrit est moins prégnant.

Abandonnant l'idée de s'appuyer en premier lieu sur la spontanéité des élèves puis de structurer peu à peu cette parole, les préconisations des textes officiels tendent à revenir à davantage de rigueur grâce à « un enseignement méthodique » et à « un ensemble organique de travaux et d'exercices et d'une suite d'analyse prenant la langue pour objet ». L'accent est donc mis sur des savoirs explicites comme la structuration des productions orales des élèves : « construction d'énoncés » (utilisation de différentes formes de phrases : affirmatives, négatives, interrogatives), « utilisation appropriée des formes verbales simples et des mots de liaison usuels », ou bien la distinction de différents registres de langue.

En définitive, plutôt que d'être enseigné, l'oral a plutôt vocation à être surveillé et corrigé, « en particulier, pour les élèves dont la pratique, familiale ou sociale, est éloignée de celle de l'école ». On retrouve ici des positions des instructions officielles de 1923 ou de 1938 présentant la langue parlée par les élèves comme vecteur de langue fautive. Cette surveillance porte sur la dimension syntaxique.

1.4 Vers une didactique de l'oral

Il est possible de donner des arguments externes à la nécessité d'un enseignement de l'oral en prenant appui sur les textes officiels (brochure *Maîtrise de la langue*, Instructions Officielles de 1995) qui, bien que peinant à définir les contours de cet apprentissage, l'inscrivent dans le champ de la classe et donnent une dimension transversale à la maîtrise de la langue. Mais ces seuls arguments ne peuvent apparaître comme des justifications suffisantes s'ils n'ont

¹¹ Un chapitre porte sur « l'expression personnelle », un sur « la parole sociale », un sur la fonction phatique abordée à travers le « contact » dans le « milieu » classe, un sur la fonction référentielle : « Tisser le lien entre le monde et nous », un sur la fonction métalinguistique : « Pourquoi on dit, une table ? », un enfin sur la fonction poétique : « Pour une autre relation à la langue ».

¹² Pour la première fois, les programmes de l'école élémentaire sont accessibles au grand public via la collection du Livre de Poche.

de légitimité assise par un cadre théorique. Or, Ropé (1997) montre que le nombre d'études consacrées spécifiquement à l'oral a connu un déclin tout au long des années 1980, passant de 25 % des travaux en didactique à seulement 10 %, sans doute du fait de la difficulté à cerner un objet de recherche, l'oral et les échanges recouvrant un ensemble de questions hétérogènes.

En 1999, Nonnon propose de considérer trois grands niveaux différents de traitement des enjeux relatifs à l'oral en contexte scolaire permettant de mieux spécifier ce que l'on entend par oral :

- Un premier niveau identitaire, relationnel et social, recouvre l'ensemble des interactions verbales qui font de l'école un lieu d'apprentissage. Il est relatif au fonctionnement général de la classe, en tant que communauté, dans laquelle circule la parole.
- Un second niveau concerne le rôle dynamique de l'oral dans les apprentissages de toutes les disciplines comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et de démarches intellectuelles.
- À un troisième niveau, l'oral renvoie à l'acquisition par les élèves de compétences langagières spécifiques : « apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en oeuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées). » (p.92)

Cependant, force est de constater que ces différents niveaux sont étroitement intriqués, l'élaboration d'une conduite verbale se jouant simultanément sur différents plans, dépendant à la fois de la mise en oeuvre de compétences linguistiques, d'un rapport à la tâche à effectuer, et des conditions sociales de sa production. D'où une certaine confusion constatée par les chercheurs dans les pratiques et dans les représentations que se font les enseignants de l'oral (de Pietro & Wirthner, 1998) et la nécessité de dégager clairement des options pour caractériser son enseignement et désambigüiser son statut.

La question est donc bien de savoir s'il peut exister une didactique de l'oral et ce qui peut être enseigné de l'oral. Le numéro 39-40 de la revue *Enjeux* (1996-1997) intitulé « Vers une didactique de l'oral ? » montre qu'une place est donnée peu à peu à la didactique de l'oral au côté de sa voisine, la didactique de l'écrit, qui a occupé jusqu'au milieu des années 1990 la plupart des didacticiens du français. Le projet INRP « Oral¹³ », dont la recherche s'est focalisée sur les discours, les métadiscours et les interactions verbales, a eu principalement un objectif de description. L'un des dispositifs adoptés pour donner une cohérence aux analyses a été de prendre pour référence un corpus unique, en l'occurrence une situation de technologie en grande section de maternelle dans laquelle les élèves comparent un vélo et un poussoir. Grâce à cette référence commune, les chercheurs ont progressivement centré leur attention sur l'analyse des interrelations entre tâches disciplinaires, conduites langagières et élaboration des savoirs. Dans le chapitre conclusif du rapport final de la recherche INRP « Oral dans la classe », Grandaty (2001a) fait le point sur les avancées de l'ensemble de la recherche. Il conclut à la possibilité de travailler l'oral de manière intégrée aux disciplines et met en avant deux notions clés pour organiser un enseignement de l'oral :

- la notion de conduite discursive, qui englobe à la fois des aspects linguistiques – spécificités de séquences orales monogérées ou polygérées, structure de l'interaction

¹³ Coordinée conjointement par G. Turcot, M. Grandaty & C. Le Cunff.

(Grandaty, 2001b) –, des aspects sociaux – rapports de places – et des aspects sémantico-référentiels (Plane, 2001) et qui permet de rendre compte des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction (Nonnon, 2001) ;

– la notion de tâche discursive, qui permet d'étudier les rapports des discours des enfants et des discours du maître avec les savoirs à construire (Bled, 2001). Elle contribue à distinguer la tâche prescrite (les consignes du maître par exemple) et la tâche effective (celle effectuée par les élèves). Elle est utile pour organiser et programmer des variations de difficultés dans les conduites discursives (une même conduite discursive, raconter par exemple, peut ainsi convoquer des difficultés différentes selon que l'on raconte avec le support livre, sans livre, à plusieurs, etc.).

Dans le domaine francophone, d'autres travaux menés par l'équipe genevoise de Dolz et Schneuwly (1998) ont également pour finalité de savoir s'il est possible de développer « un enseignement autonome de l'oral, avec des objets et contenus clairement définis » (Schneuwly, 1996-1997 : 7), ce qui suppose de les organiser dans une progression, c'est-à-dire une certaine forme de systématisme. Constatant que toute production verbale prend la forme d'un genre et souhaitant répondre aux vœux du système scolaire de développer un enseignement de l'oral selon une conception plus objectivée et transmissible, on comprend que les Genevois se soient saisis des genres publics dont la modélisation didactique permet de générer des séquences d'apprentissage, qui articulent communication et structuration.

Cependant, dans la conclusion du rapport final de la recherche INRP « Oral dans la classe », Grandaty (2001a : 417) met en garde contre une utilisation applicationniste des recherches sur l'oral :

En maîtrise de la langue, plus on s'acharne à trouver des objets d'enseignement formalisés et formalisables, plus les dérives en classe ordinaire sont possibles. Les enseignants peuvent tomber dans le piège d'une nouvelle activité à proposer qui débouche sur le repérage et l'apprentissage d'une nouvelle notion : apprendre à prendre la parole, par exemple. Apprendre l'oral pourrait très vite se réduire en classe à appliquer des techniques.

Si dans cette période l'oral est considéré comme enseignable, les résultats de la recherche peinent à être opérationnalisés dans une mise en œuvre effective.

1.5 Légitimation et évanescence de l'enseignement de l'oral

Les années 2000 sont une période riche de publications de textes officiels de différentes natures puisque vont se succéder un document qui fixe la politique pour le collège (MEN, 1999) et de nouveaux programmes pour l'école primaire (MEN, 2002), la définition d'un « socle commun de connaissances et de compétences » (MEN, 2006, 2015) qui présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire (connaissances, compétences, valeurs et attitudes¹⁴), un cahier des charges de la formation des maîtres et un référentiel de compétences professionnelles attendues des enseignants de la maternelle au lycée dans l'exercice de leur métier (MEN, 2007, 2012, 2013), puis de nouveaux programmes intégrant le

¹⁴ À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B).

socle de compétences et de connaissances pour le primaire et le collège (MEN, 2008-2009 et 2015-2016).

Dans ces textes, l'insistance des injonctions institutionnelles rend désormais un enseignement de l'oral plus légitime à la fois aux yeux des enseignants et à ceux des personnels d'encadrement chargés du suivi de la mise en oeuvre des programmes. Aussi, le document Le collège des années 2000 indique qu'il est nécessaire de « partager plus équitablement ce pouvoir de dire qui est aussi pouvoir de penser et de défendre un point de vue face aux autres » (1999 : 7). Plusieurs évolutions majeures sont à noter :

– la reconnaissance d'un oral à apprendre et d'un oral pour apprendre utilisé au quotidien :

La maîtrise des langages (oral, écrit et image) est la condition de la réussite des élèves dans toutes les disciplines. À la fois moyen de construction des savoirs et objet de savoir, elle est au coeur des processus d'apprentissage. Aussi doit-elle être prise en charge par tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. [...] L'oral doit également devenir un objectif d'apprentissage intégré dans toutes les disciplines. Les enseignants veilleront à développer les situations de pratique effective de l'oral par les élèves dans tous les moments d'apprentissage : écoute, explicitation des représentations sur les thèmes d'étude abordés, questionnement, compte rendu d'observations, justification des réponses, argumentation, reformulation de conclusions, notamment¹⁵.

– l'accent mis sur le dialogue, sa pratique et ses règles à travers les objectifs d'apprentissage suivants :

Développer les capacités d'écoute des élèves et les initier à des pratiques langagières variées et complexes.

Conduire chaque élève vers la maîtrise de soi et le respect des opinions d'autrui par l'apprentissage des règles de la parole en groupe.

Faire acquérir à chaque élève la confiance en soi nécessaire pour s'exprimer face aux autres. Faire découvrir le pouvoir de la parole et ses enjeux sociaux. (MEN, 1999)

La matrice disciplinaire du français se trouve au coeur de la réorganisation des programmes de 2002 de l'école primaire, qui reprennent ces perspectives et revendiquent aussi bien leur attachement au terrain scolaire qu'aux dernières recherches scientifiques. En effet, ces programmes sont structurés à partir de deux pôles organisateurs transversaux – la maîtrise du langage et de la langue française¹⁶, l'éducation civique – qui s'articulent avec quatre grands domaines d'enseignements disciplinaires.

Le premier pôle est orienté vers un oral didactique : il s'agit de la maîtrise du langage dans « ses usages scolaires » (2002 : 165), qui n'est pas du ressort de l'occasionnel mais d'un apprentissage supposant un véritable travail sur la formulation. Le second pôle concerne l'oral pédagogique, celui des échanges ordinaires en classe, dont l'intérêt est, sur un plan cognitif, la découverte des horizons ouverts par « la confrontation avec autrui » et, sur le plan du vivre ensemble, « l'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective » (ibid. : p. 157). Aussi, retrouve-t-on également trace dans ces programmes des trois grands niveaux (l'oral à

¹⁵ Bulletin Officiel du 20 janvier 2000, circulaire : Rentrée 2000 dans les écoles, collèges et lycées d'enseignement général et technologique.

¹⁶ On remarquera dans la dénomination choisie la double référence au langage et à la langue.

apprendre, l'oral pour apprendre, l'oral social) permettant d'appréhender les différents enjeux relatifs à l'oral en contexte scolaire.

Les recherches didactiques sur l'oral sont lisibles et visibles dans ces instructions. Les notions clés de conduite discursive (décrire, raconter, expliquer, argumenter) et de tâche discursive¹⁷ sont bien présentes ainsi que la notion de genre à travers l'exemple du débat¹⁸. Le classement des compétences orales par champ disciplinaire n'est pas non plus sans rappeler la proposition de programmer des séquences en contexte disciplinaire. Les programmes pour l'école primaire parus en 2008 font apparaître des tableaux de progression en français par niveau de classe au sein de chaque cycle (par exemple de l'échange en maternelle au débat en cycle 3). La discipline « français » réapparaît subdivisée en trois rubriques : langage oral, lecture et écriture, étude de la langue. Plus nettement que dans les précédents programmes, sont précisées des conduites discursives à travailler : « reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments » (MEN, 2008 : 59) et il est toujours préconisé de mettre en place des situations d'échanges variées dans lesquelles l'élève « apprend à tenir compte du point de vue des autres » et à « adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs » (ibid. : 60). Dans le cadre des progressions du cycle 3, le débat apparaît comme une forme de « structuration des échanges » (ibid. : 103) dont les règles collectives et les objectifs deviennent peu à peu plus exigeants.

Face à ces sollicitations, maintenant que la nécessité et la possibilité d'enseigner l'oral sont largement admises, les recherches sur l'oral vont, au moins provisoirement, se déplacer des préoccupations concernant la détermination d'objets d'apprentissage vers la question de l'expertise professionnelle des enseignants qui ont à créer et à gérer des situations d'apprentissage de l'oral. L'ouvrage *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (Garcia-Debanc & Plane, 2004) s'efforce d'apporter des réponses aux attentes des formateurs d'enseignants, voire des enseignants eux-mêmes, en abordant les questions d'analyse des productions orales, de dispositifs pour travailler l'oral, d'articulation écrit/oral, de médiations de l'enseignant, d'activités réflexives sur l'oral, d'évaluation ou encore de programmation. Le cahier des charges de la formation des enseignants intègre définitivement l'enseignement de l'oral dans le champ des compétences professionnelles des maîtres qui doivent connaître « les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ». Il souligne de plus la nécessité de développer la capacité à gérer les interactions en classe afin « d'adapter ses formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.) » (MEN, 2007).

Cependant, malgré une volonté institutionnelle affirmée, l'absence de traditions pédagogiques de son enseignement en dehors de l'école maternelle ou de l'éducation spécialisée a nui à la systématisation de son apprentissage, comme le manifeste l'absence de plages « oral » dans les emplois du temps des classes d'élémentaire ou de collège¹⁹.

2. LES EMPÊCHEMENTS À UN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

¹⁷ Il est proposé par exemple de « participer à l'examen d'un document en justifiant son point de vue » en histoire, de « formuler dans ses propres mots une lecture » en littérature, ou encore de « participer à l'élaboration d'un projet d'activité » en EPS.

¹⁸ On dénombre quarante-six occurrences du terme « débat » dans ces instructions.

¹⁹ Désormais, les cycles 2, 3 et 4.

Quelles explications apporter encore aujourd'hui à l'absence de généralisation d'un enracinement de l'enseignement de l'oral ? Trois entrées permettront de comprendre les obstacles actuels : les enjeux idéologiques sous-jacents liés à l'oral, le renoncement à simplifier les contenus d'enseignement et les freins liés à la mise en oeuvre de son enseignement dans les classes.

2.1 Les enjeux idéologiques liés à l'enseignement de l'oral

Pour Henri Meschonnic (1997), l'origine de la création de la langue française est l'histoire d'une norme à trois composantes, morale, politique, et psychologisante. Sur ces deux derniers points, tout se passe comme si l'institutionnalisation de la langue française par la création de l'Académie française en 1634 fonctionnait comme un seuil infranchissable, un interdit. L'interdit de porter atteinte à la langue établie par les académiciens sous l'Ancien Régime est renforcé au moment de la Révolution française. Condorcet (1792) intervient plusieurs fois sur ce sujet :

Celui qui ne parle pas sa langue de manière à pouvoir exprimer ses idées, qui n'écrit pas de manière à être lu sans dégoût ; celui-là est nécessairement dans une dépendance individuelle, dans une dépendance qui rend nul ou dangereux pour lui l'exercice des droits du citoyen ; et réduit à une chimère humiliante pour lui-même l'égalité reconnue par la loi.

Condorcet rejoint sur ce point la vision monarchique en l'étendant au peuple. Celle-ci considère qu'il est interdit de porter atteinte à la langue devenue institution d'État. Il opère là une simple extension d'un raisonnement antérieur. Dans le même ordre d'idées, un traité de l'orthographe de 1785 issu de la Bibliothèque des Dames (exemplaires nominatifs d'aristocrates) stipule :

Il semble n'être permis qu'à deux classes de la Société, d'ignorer les règles de l'Orthographe : aux grands & au peuple ; aux grands, parce qu'ils dédaignent de l'apprendre ; & au peuple, parce qu'il a le droit de tout ignorer. Les femmes sur ce point, comme tant d'autres, rentrent un peu dans la classe des grands.... Mais feroit-ce un mal que de perfectionner par une légère étude ce talent naturel [le style épistolaire] ; & lorsque dans une lettre, le mot paix, concorde, fera écrit selon les règles en fera-t-il moins agréable à l'époux ? Non, fans doute.

Cette extension de la maîtrise d'un bon usage de la langue au peuple va être la préoccupation majeure des révolutionnaires. Le peuple ne peut rester ignorant. Ne serait-ce que pour faire vivre l'idéal républicain. Charles Maurice de Talleyrand-Périgord, élu président de l'Assemblée en 1790, défend l'année suivante à la convention le principe d'une conscience linguistique citoyenne : « Les écoles primaires mettront fin à une étrange inégalité : la langue de la constitution et des lois y sera enseignée à tous et cette foule de dialectes corrompus, dernier reste de la féodalité, sera contrainte de disparaître ». Le *Rapport de l'abbé Grégoire sur la nécessité d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* paraît en 1794. Par le biais des curés de paroisse, il parvient à calculer que, sur une population de vingt-six millions, trois millions parlent couramment le français et onze ont le français pour langue maternelle. La révolution veut unifier la nation par l'enseignement généralisé d'une langue politique émancipatrice. L'idée des manuels d'État sera cependant abandonnée en 1796 (Choppin & Clinkspoor, 1993).

La dimension psychologisante est tout aussi importante. Nicolas Boileau dit Despréaux publie *l'Art poétique* en 1674. Il entre à l'Académie en 1684. Dans ce traité rédigé en vers décrivant la doctrine classique, il affirme : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement/Et les mots pour le dire parviennent aisément. » Ce mythe du génie d'une langue contamine toute l'Europe. En juin 1782, l'académie de Berlin met au concours l'étude de l'universalité de la langue française : « Qu'est-ce qui a fait la langue française la langue universelle de l'Europe ? Par où mérite-t-elle cette prérogative ? Peut-on présumer qu'elle la conserve ? » Cette perception du génie français de notre langue qu'il faut sauver d'une dégradation lente reste active jusqu'à aujourd'hui. Dans un traité de 1927 paru chez Larousse : *Comment on parle le français. La langue parlée correcte comparée avec la langue littéraire et la langue familière*, Philippe Martinon écrit (Préface, p. vii) :

Il est assez probable que jamais en France on n'a aussi mal parlé qu'aujourd'hui ; on parle le français mais quant à parler français, c'est autre chose... Ce n'est donc plus la majorité qui décide ici, c'est nécessairement une minorité ; et cette minorité est faite de gens suffisamment instruits, qui ont étudié leur langue et la connaissent à peu près, et qui la parlent naturellement, sans négligence comme sans recherche.

L'oral, historiquement, a donc toujours été conçu par les élites institutionnelles comme un facteur de la division nationale et comme un espace de variations qui mettent en péril la restitution de la pensée, et, par là même, le « génie de la langue ». Proposer d'enseigner l'oral serait donc une idée subversive parce que la langue orale est éloignée de la forme sociale du bon usage et de la forme scolaire traditionnelle. Cette proposition n'apparaît d'ailleurs qu'à la fin des années 1960, période de troubles sociaux importants en Europe et aux États-Unis. Elle est corrélée à l'affirmation du rôle du langage dans l'échec scolaire et se trouve investie d'une mission de démocratisation par l'École. Les travaux de sociologie descriptive de Bernstein (1975) articulant langage, fonctionnement scolaire et classe sociale débouchent sur une catégorisation en code restreint et code élaboré qui permet d'envisager un enseignement « de compensation ». Cette vision n'est pas si éloignée de l'extrait de Martinon que nous venons de citer. Cette représentation scientifiquement valorisée va ouvrir la voie à une approche institutionnelle en termes de déficit et de remédiations (la culture pédagogique du triple D : déficit, difficulté, dépistage). Les travaux postérieurs de Bernstein, traduits en français en 2007, ouvriront d'autres perspectives plus fructueuses pour qui travaille sur les inégalités scolaires. L'auteur, déjugeant ses premiers travaux, montre que les processus étudiés ne sont liés à aucune forme de déterminisme et qu'ils n'obèrent en rien des changements possibles de maîtrise de la part des élèves concernés.

Dans cette perspective, les missions d'intégration sociale et culturelle de l'école sont réaffirmées à travers la mise en avant de la dimension de citoyenneté qui passe chez l'élève par le respect d'autrui et des règles. Dépasant le problème de la norme, l'apparition de l'argumentation et du débat dans les programmes met en avant le rôle structurant des interactions orales dans la construction d'une identité d'élève. Dans le droit fil de ces dispositions officielles, la loi de refondation de l'École de la République de 2013 prévoit l'élévation du niveau de tous les élèves et la réduction des inégalités.

2.2 La simplification des contenus : une tension entre attentes institutionnelles et savoirs savants ?

D'un point de vue didactique, les programmes donnent à la discipline français la même place que les autres disciplines alors que ses différents sous-domaines, notamment l'oral, sont mis en regard des compétences relatives à toutes les autres disciplines. Face à ce paradoxe, les contenus des sous-domaines du français ne subissent pas le même traitement. On ne peut que constater l'autonomisation réussie de la grammaire, du vocabulaire ou de l'orthographe dans les pratiques enseignantes alors que l'enseignement de l'oral pose problème en ce sens qu'il faut parvenir à distinguer, en classe, son usage d'outil courant de communication de son statut de contenu d'enseignement.

L'exemple de la grammaire va nous permettre d'aborder les inégalités de traitements des sous-domaines du français. L'autonomisation réussie des autres sous-domaines du français a nécessité l'acceptation collective d'une simplification des contenus savants afférents. On peut en relever de nombreuses illustrations. En effet, si la définition de la phrase ouvre un champ de réflexion théorique linguistique et pragmatique très riche, cela n'empêche en rien une simplification assumée de cet objet et son enseignement programmé et même progressif dès le cycle 2. De même, si la compréhension et l'interprétation en lecture convoquent une multiplicité de notions et de concepts issus de divers champs théoriques (sciences du langage, psychologie, littérature, philosophie, etc.), cela n'obère en rien la structuration de ce sous-domaine de manière assez caricaturale dans la plupart des manuels, et l'injonction institutionnelle de son enseignement explicite. De la même façon, alors que la production d'écrits nécessiterait des regards croisés allant de la théorie du sujet à l'approche oulipienne en passant par l'analyse processuelle experte de l'écriture, il n'en demeure pas moins que des pratiques scolaires, liées à une longue tradition de l'écriture scolaire, sont mises en oeuvre dans toutes les classes.

Quelles sont les principales justifications d'une simplification des contenus d'enseignement dans la discipline français ? Ces contenus qui sont issus de savoirs savants doivent pouvoir être pris en charge par les enseignants dans les pratiques effectives de classe, appris par les élèves et évaluables. Ils doivent pouvoir être organisés au sein de curricula. Ils sont donc programmables et susceptibles d'assurer une progression des enseignements et des apprentissages. Enfin, un répertoire de situations assure leur visibilité tant pour les élèves que pour l'enseignant.

En ce qui concerne l'oral, l'université, en quarante-cinq ans, s'est attachée à décrire finement la nature de l'oral, tant sur le plan linguistique que discursif et pragmatique. Mais tout se passe comme si, a contrario des autres sous-domaines de la discipline français, l'institution scolaire française avait renoncé à transformer ces savoirs savants en savoirs à enseigner, ce qui aurait impliqué d'assumer collectivement une simplification des contenus. Un objectif général d'enseignement explicite est bien présent dans les programmes mais l'on serait bien en peine de cerner des critères d'évaluations attendus portant sur des objets d'enseignement précis qui puissent donner lieu à la création d'activités scolaires qu'un enseignant pourrait répertorier comme dans les autres sous-domaines du français.

2.3 Les freins à la mise en oeuvre en classe d'un enseignement de l'oral

Le premier frein à la mise en oeuvre d'un enseignement de l'oral en classe réside dans l'attente normative forte des enseignants et des corps d'inspection ainsi que des programmes (faire des phrases à l'oral en Cycle 2, 2008) qui amènent à envisager la performance de l'élève uniquement compte tenu de critères linguistiques externes au langage (vs langue) et à un niveau d'exigence calqué sur celui de l'écrit surveillé qu'on ne peut observer que chez des experts (journalistes radio, orateurs politiques, candidats à de grands concours). Cette représentation du

bien parler relève d'une prescription idéologique véhiculée par une méconnaissance du fonctionnement de l'oral pourtant attestée par les chercheurs (Blanche Benveniste, 1990 ; Gadet, 2007) et en décalage avec les réalités des pratiques. Cette norme « transparente » est en réalité de l'ordre du jugement de valeur sur les sujets. Il est en oeuvre dans l'ensemble des contextes sociaux et plus particulièrement à l'école. Le rôle dans cette représentation normative des différents concours de l'Éducation Nationale n'est pas négligeable et renvoie à une attente des élites, une approche scriptocentrée de l'oral (Barthes, 1975 ; Lahire, 1993) qui se traduit par des adjectifs évaluatifs, comme nous avons pu le voir, dans les divers programmes.

La question d'une corrélation entre des niveaux de normes et les situations langagières reste un impensé pour l'oral. L'oral reste globalisé alors que pour l'écrit les variations sont assumées et enseignées (écrire une lettre, des consignes, un récit, un compte-rendu, etc.²⁰). Il est attendu que les élèves s'expriment d'une manière acceptable (mais on ne dit pas pour qui) dans un niveau de langue adapté (mais on ne dit pas à quoi). Si l'on ne prend pas en compte la variabilité inhérente à l'oral, notamment sa structuration paradigmatique (Cappeau, 2004) qui fonctionne par étagements et ajustements successifs au contraire de celle d'un écrit, plus linéaire, les situations scolaires peuvent recéler une part importante de violence symbolique, dévaloriser les pratiques orales non standard et vernaculaires et instaurer une dichotomie entre parler groupaux et familiaux et usages scolaires (Buson, 2010).

Au demeurant, les règles inhérentes à une communication orale en situation dépendent de contextes qui sont rarement explicités. La question de la norme est dans ce cas posée en termes de variation de registres. On ne peut faire alors l'économie d'une réflexion sur les représentations et pratiques langagières des élèves, dans et hors de la classe, voire dans et hors de l'école (Boutet, 2002). Sur ce point Élisabeth Nonnon (2011 : 193), dans une revue de la question, conclut que « la porosité avec les usages extrascolaires est plus grande que pour l'écrit, et ces règles doivent être mises en rapport avec la "grammaire des fautes" et les usages avérés qui les déplacent ou les modifient ». Elle en vient à prôner une simple modulation des exigences normatives en fonction des situations, à partir du moment où ces dernières sont plus ou moins institutionnalisées dans la vie scolaire et elle considère que c'est déjà beaucoup.

Le second frein à la mise en oeuvre d'un enseignement de l'oral découle de ce paradigme norme-variation et réside dans les conséquences de cette suspicion initiale. L'enseignant se trouve pris dans un réseau de dilemmes créés par la comparaison qu'il établit avec l'écrit, sa stabilité apparente, sa qualité normative. Face à des techniques stables (dictée, exercices de grammaire, vocabulaire) il est aux prises avec les autres dimensions de l'oral, celles qui ne touchent pas seulement à la production linguistique elle-même et qui relèvent des postures, de la dynamique de l'interaction, de phénomènes de guidage, d'étayage qu'il ne maîtrise pas, de types d'oraux instables. Pour lui, à l'oral, l'imprévisibilité est de règle.

Face à des activités individualisées et facilement contrôlables en termes d'avancée du travail de l'élève il est aux prises avec un collectif, au mieux d'atelier, au pire, de groupe classe. L'action est donc difficilement contrôlable et la problématique didactique rejoint celle des situations complexes auxquelles ont été confrontés les enseignants d'EPS dans les années 1960 (Amade-Escot, 2003). Le dépassement de la notion de situation complexe impropre à l'enseignement trouve une formalisation institutionnelle adéquate dans l'arrêté du 14 novembre

²⁰ Ce constat ne s'applique pas encore aux nouveaux usages de l'écrit liés aux nouvelles technologies.

1985, paru au Bulletin Officiel du 12 décembre 1985 : « Les activités physiques et sportives sont à la fois objets et moyens de l'éducation physique et sportive, toutefois celle-ci ne se confond pas avec les activités qu'elle enseigne. » Il suffit de remplacer les termes de « physiques et sportives » par « orales et les interactions » pour saisir la similarité de la problématique didactique : il s'agit de définir des contenus d'enseignement susceptibles d'être évalués, en l'occurrence l'habileté acquise dans les « conduites motrices », et les progrès réalisés ou les efforts manifestés dans « les connaissances pratiques ». La conception de l'évaluation (on n'évalue que ce qu'on enseigne) est à la fois liée à la notion de performance mais aussi à la notion d'appropriation relative d'une pratique. Or, en français comme en mathématiques, la culture traditionnelle accepte la notion de performance (acquis, non acquis) mais peine à prendre au sérieux la dimension d'appropriation (en voie d'acquisition).

Tout se passe comme si, face à l'oral, les enseignants rencontraient les mêmes obstacles que ceux qu'ils doivent surmonter lorsqu'ils sont amenés à élaborer un enseignement de la natation en piscine et non plus hors de l'eau. Comment accepter l'idée que des élèves qui ne savent pas nager puissent avoir des activités aquatiques ? Comment réellement « surveiller » individuellement les élèves dans ce type d'activités ? Quels critères d'évaluation utiliser qui puissent rendre compte d'une avancée, même relative, de l'apprentissage ? Et, en ce qui concerne l'oral, comment gérer le passage de discours polygérés à des discours monogérés seuls évaluables parce que garants d'une maîtrise individuelle des compétences attendues ? Sachant qu'à la différence de la natation, tout comme cela est vrai pour l'ensemble des activités scolaires, il ne peut y avoir de temporalité de la production orale strictement individuelle dans la mesure où toute activité de production suppose une activité de réception engageant le groupe classe, obligatoirement active, et non différable, que ce soit dans le cadre d'interactions ou d'activités de compréhension. Cependant, pour contourner cette difficulté, certains enseignants imposent des temps de parole et une formalisation des tours de paroles par l'usage de divers outils (bâton de parole, micro, distribution de rôles, etc.).

Le troisième frein tient aux hésitations et difficultés à penser les frontières, les recouvrements et les articulations entre l'oral et les différents domaines d'enseignement, certains aspects de l'oral pouvant ne pas appartenir au champ de la didactique du français. Le texte sur les cycles (MEN, 2015) classe les aspects relevant du traitement de l'information dans les compétences transversales. Il insiste par ailleurs sur les aptitudes relatives à la formulation et la communication des savoirs construits dans chacune des disciplines. Ces divergences, qui s'expliquent par la différence de point de vue adopté, ont des conséquences sur la délimitation des territoires et des objets des didactiques des différentes disciplines.

Ainsi, les travaux des psychologues et des psycholinguistes confirment que la verbalisation et les échanges langagiers participent grandement à la dynamique des apprentissages (Nonnon, 1992). Les outils constitués par les discours de l'enseignant et des élèves sont essentiels à l'école primaire et constituent le premier outil d'enseignement/apprentissage pour nommer les composantes des contenus d'enseignement, pour les présenter, pour les sémiotiser. Ces discours constituent le cœur de l'activité de l'enseignant et lui permettent d'assurer une progression des apprentissages dans le temps (Dolz, Schneuwly & Thévenaz, 2008). Cependant, s'il n'y a pas de délimitation claire dans le continuum langagier de la classe, il peut être extrêmement difficile, pour les élèves, de distinguer des moments où ça parle, dans lesquels l'enseignant favorise la communication verbale et les interactions vécues permettant aux élèves d'apprendre (Altet, 2001) ; et des moments où on parle, dans lesquels l'enseignant focalise l'attention des élèves sur des contenus d'enseignement de l'oral.

Depuis les années 2000, les programmes de l'école primaire soulignent que l'enseignement des disciplines s'appuie sur les acquis d'apprentissage résultant de l'enseignement de la discipline « français ». Il s'agissait de « parler, lire, écrire » dans toutes les disciplines en 2002, les nouveaux programmes réaffirment que « tous les enseignements concourent à développer les capacités d'expression et de communication des élèves » (2015). De même, ces programmes encouragent un décloisonnement des disciplines qui prend la forme d'une rubrique spécifique intitulée « Croisement entre enseignements ». Alors que ce décloisonnement est bien identifié pour la lecture à travers les supports et les compétences relatives à la lecture documentaire, et pour l'écriture grâce à des formes scolaires de mise en texte des savoirs (résumé, leçon, cahier d'expérience, utilisation de grilles et de tableaux, etc.), pour l'oral, faute de traces et de supports matériels, il y a davantage de risques de recouvrement des préoccupations langagières par les contenus d'enseignement des autres disciplines. Surtout si les façons de faire pour tricoter les deux fils disciplinaires simultanément ne donnent pas lieu à une réflexion préalable.

Enfin, comme l'indiquent Dolz et Schneuwly (1998), l'oral en contexte scolaire se dédouble. Il est à la fois outil de communication et objet d'apprentissage. Si cette division entre un oral pour apprendre et un oral à apprendre²¹ répond en partie aux problématiques de frontières et de recouvrements que nous venons d'évoquer, si elle a contribué à circonscrire des contenus d'enseignement propres à l'oral, elle ne résout pas la problématique de leur articulation. Les travaux de Chabanne et Bucheton sur les oraux réflexifs (2002) montrent par exemple leur rôle dans la gestion des interactions, dans la secondarisation des énoncés, autrement dit dans le passage de matériaux bruts à des discours élaborés, et dans la prise de conscience de différents niveaux de formulation. Si les interactions orales participent bien à la construction de contenus d'enseignement dans d'autres disciplines que le français, elles tiennent une place non moins importante dans le développement d'une conscience métapragmatique chez les élèves et dans l'enrichissement de leur outillage langagier (Dupont & Grandaty, 2012) qu'il reste à rendre plus explicite. Pour toutes ces raisons, doit-on en conclure que l'oral ne peut s'enseigner ou demeurera toujours marginal dans les pratiques de classe ?

3. QUELLES PERSPECTIVES POUR UN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL AUJOURD'HUI ?

L'ensemble des constats que nous venons de présenter sur les plans historique, institutionnel, idéologique, psychologique, didactique et praxéologique pourrait conduire à un découragement et obérer la possibilité, non à proprement parler d'un enseignement de l'oral, mais tout au moins de l'autonomisation de ce sous-domaine de la discipline français. En nous appuyant tout d'abord sur la façon dont est envisagé l'enseignement de l'oral et son autonomisation dans les nouveaux programmes, nous constaterons que le classement des situations d'apprentissage proposé par les ressources EDUSCOL permet de mieux organiser les différents paradigmes constitutifs de l'oral. Cette clarification qui porte sur les lignes de partage entre oral travaillé et oral enseigné ainsi que sur leur interrelation nous semble un levier pour enraciner enfin l'enseignement de l'oral dans les pratiques de classe, ce que nous exemplifierons par deux exemples contrastés en cycle 1 et en cycle 3.

²¹ En références à deux numéros de la revue Repères, les numéros 17 (1998) et 24/25 (Enseigner l'oral, 2001-2002).

3.1 Les nouveaux programmes, une chance pour un enseignement de l'oral

Après la restriction du champ de l'enseignement de l'oral dans les programmes de 2008 à partir du cycle 2, les programmes de 2015 redonnent une place majeure à un enseignement explicite de l'oral et à l'importance de son apprentissage pour une scolarité réussie du cycle 1 au cycle 4 (classes de 5e, 4e et 3e de collège). Il est significatif que dans ces programmes l'enseignement de l'oral soit mis sur un pied d'égalité avec les deux autres champs de l'activité langagière : la lecture et l'écriture. Mais prennent-ils en considération les empêchements que nous venons d'inventorier et, si oui, comment ? Pour clarifier la question de l'enseignement de l'oral (langue et langage), trois grands principes sont affirmés : un principe de temporalité, un principe d'activité spécifique évaluable, une distinction de principe entre oral pour apprendre et oral à apprendre s'appuyant sur l'ensemble des domaines disciplinaires. Les programmes précisent ainsi :

- La place à donner à l'oral dans l'emploi du temps de la classe : « La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. »
- La mise en oeuvre d'un enseignement explicite pouvant être évalué : « Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par le professeur. »
- Les activités langagières constitutives de toutes les séances d'apprentissage : « Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. »

De façon synthétique et non exhaustive, nous présentons dans le tableau suivant les éléments structurants de l'enseignement de l'oral permettant de l'autonomiser comme sous-domaine du français :

Entrées dans l'oral	Connaissances et compétences associées C.1	Connaissances et compétences associées C.2-C.3-C.4	Situations, activités et ressources
Réception	Comprendre et apprendre	Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus	Jeux d'écoute Élaboration de représentations mentales Compréhensions d'informations Sensibilisation à la langue
Production	Oser entrer en communication	Dire pour être entendu et compris Parler en prenant en compte son auditoire	Justifier, partager des choix, des émotions Utiliser des écrits et des oraux de travail Formaliser des discours Évaluer
Interactions	Échanger, réfléchir avec les autres	Participer à des échanges dans des situations variées	Débat Jeux de rôle Argumenter, exemplifier
Métacognition	Reformuler pour se faire mieux comprendre	Adopter une distance critique par rapport au langage produit	Collecter et analyser des corpus Observation/évaluation entre pairs Élaboration de règles d'échange

Tableau 1. Présentation synthétique des nouveaux programmes dans le sous-domaine de l'oral - Source : Auteurs.

L'enseignement de l'oral est présenté dans les quatre cycles de l'école et du collège comme un ensemble de compétences à développer dans une progression spiralaire de la maternelle au collège. Ces compétences sont organisées autour de quatre grandes dimensions à partir desquelles sont proposés un répertoire d'activités et des ressources pour enseigner :

- des compétences liées aux compétences langagières en réception ;
- des compétences liées aux compétences langagières en production ;
- des compétences liées aux interactions en situation régulée ;
- des compétences liées à la langue élaborée et à sa dimension critique.

On ne peut préjuger de la façon dont ces programmes seront mis en oeuvre dans les classes mais, de fait, ils apportent une élucidation des paradigmes langue/langage, oral didactique/pédagogique, réception/production, usage épilinguistique/métalinguistique. Ils devraient ainsi favoriser l'appropriation par les enseignants et les instances de formation d'un ensemble d'outils de référence pour faire classe.

3.2 Le classement des situations d'apprentissage : une avancée didactique

Les ressources pour enseigner l'oral en maternelle, mises en ligne sur EDUSCOL à la rentrée 2015²², proposent une distinction entre objet travaillé et objet enseigné et inventorient les types de situations orales afférentes. Pour la première fois, il est admis que, dans certaines situations, la langue orale et le langage oral (la distinction est clairement opérée entre les deux : il s'agit, d'une part des aspects lexicaux, morphologiques et syntaxiques ; d'autre part des aspects pragmatiques) peuvent être « travaillés » par l'enfant et donc être susceptibles de donner

²² <http://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

lieu à un apprentissage, disons informel. Par ailleurs, des situations orales permettent de cibler spécifiquement la langue orale dans sa triple dimension lexicale, syntaxique et discursive – qui y est, de fait, enseignée – et peuvent donner lieu à évaluation : enrichissement du vocabulaire, complexification de la syntaxe, usage plus élaboré d'activités discursives telles que raconter, décrire, expliquer dans différents contextes.

Nous renvoyons aux ressources, mais en résumé :

– l'oral (langue et langage) est dit seulement « travaillé » dans des situations nommées « ordinaires ». Il s'agit du langage de communication dont l'enfant a commencé l'exploration avec sa famille et qui lui permet de se faire comprendre efficacement – pragmatiquement parlant – en contexte situé. Il en est de même dans un deuxième type de situations nommées « pédagogiques régulières », tels que les moments de bilans de classe ou certaines activités comme la gestion de la date du jour. Leur potentiel d'apprentissage vient de la répétition du script, de son déroulement associé à une activité langagière spécifique qui va petit à petit prendre sens et donc assoir le contrat didactique passé entre l'élève et l'enseignant.

– l'oral est dit explicitement enseigné dans des situations qui prennent appui sur les domaines d'apprentissage, par exemple : expliquer la plantation d'un bulbe à d'autres élèves de la classe ou à ceux d'une autre classe, décrire le lieu où se trouve la balise dans un parcours d'orientation.

Il en est ainsi de toutes les situations qui abordent explicitement la capacité de raconter une histoire. Par ailleurs, un deuxième type de situations, au-delà de la dimension discursive de la langue, vise l'amélioration de la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Des vidéos de classe montrent clairement la nature de ces quatre grands types de situations, travaillés ou enseignés.

Cela rejoint l'analyse faite pour le conseil supérieur des programmes²³. Faisant référence aux travaux portant sur la charge cognitive (Chanquoy, Sweller & Tricot, 2007), l'étude insiste sur le fait que la plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérable pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique. Ces tâches portent sur ce que Geary (2007) appelle des connaissances secondaires apparues récemment chez l'espèce humaine, comme la langue écrite ou les mathématiques. À contrario, les apprentissages adaptatifs concernent des connaissances primaires, présentes depuis des milliers d'années, comme le langage oral, et ne nécessitent pas d'enseignement. On peut considérer qu'il y a des situations qui mettent en avant cet oral pratique et qui portent donc sur des connaissances premières qu'il s'agit simplement « d'activer et d'utiliser » (rendre la classe « vivante », « participative »). À côté de cela, il existe des situations qui portent sur des connaissances secondaires de l'oral, « l'oral scriptural » (Lahire, 1993) qui participe d'une construction oral/écrit plus intriquée, plus sophistiquée. Bernard Lahire parle d'une fausse antériorité de cet oral sur l'écrit car il en est un dérivé. Cette langue orale nécessite un enseignement et donc des tâches et des dispositifs spécifiques comme pour l'écrit.

3.3 Des exemples contrastés en cycle 1 et cycle 3 pour appréhender l'autonomisation de l'enseignement de l'oral

²³ Contributions de M. Grandaty : <http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseilsuperieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-del-elaboration-des-projets-de-programmes.html>

Dans son ouvrage de 2013, Weber propose de prendre en compte huit dimensions de l'oral dans un schéma qui s'intitule « Charpente de l'oralité » (p. 262). Elle y précise que ces dimensions sont présentes dans un contexte socialement situé. Si l'on considère donc l'oral (langue et langage) dans le contexte socialement situé d'une école et plus encore d'une classe, on perçoit rapidement que chacune de ses dimensions, loin d'être trop complexe et ouvrant à des infinis de possibles, se trouve être formalisable en fonction des choix didactiques opérés par l'enseignant. Prenons, en cycle 1, l'exemple de deux dimensions qui sont susceptibles, in extenso, de poser de sérieux problèmes de mise en oeuvre pour un enseignant, à savoir celle qu'elle intitule « Oralité, voix » et qu'elle définit en termes de :

- prononciation, articulation des sons (production de consonnes et de voyelles) ;
- accentuation ;
- accents d'insistances ;
- rythme, débit : parole surveillée ou familière ;

ainsi que celle de « corrélations intonation/gestuelle ; para-verbal » qu'elle définit, afin de manifester à travers des attitudes ses émotions, en termes de :

- mimiques faciales (sourire, grimace, tension du visage, sourcil...) ;
- gestes : mains (paume, doigt), épaules, buste mouvements de la tête.

Si l'on réduit le contexte scolaire situé de la classe à travers diverses activités autour des comptines²⁴ telles que décrites dans les ressources EDUSCOL portant sur le lien oral-écrit en maternelle, on voit clairement que les items décrits ci-dessus prennent un sens « situé » et par conséquent évaluable (bouger ses doigts dans la comptine intitulée « Petit pouce »). On voit aussi clairement que ces items vont se trouver travaillés dans ce que ces ressources appellent des « situations pédagogiques régulières » – les comptines sont exploitées tous les jours – et que les activités pédagogiques autour d'un genre enfantin vont donner lieu à des situations possiblement enseignées ou simplement travaillées. Enseignées si l'on demande explicitement aux élèves de restituer les gestes de l'enseignant (l'exemple de « Petit pouce »), travaillées si cette comptine donne lieu à présentation et mémorisation collective sur plusieurs jours. Constatons que dans les comptines la dimension syntaxique est très présente et plutôt simplement « travaillée » par mémorisation/restitution de formats linguistiques.

De même, en cycle 3, si l'on considère la dimension « Mise en discours pragmatolinguistique et communicative » de Weber relative aux genres de discours et à l'énonciation en fonction des situations, les genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2016) sont des lieux d'intervention dont le paramétrage²⁵ va permettre de construire des situations dans lesquelles l'oral est travaillé ou enseigné.

²⁴http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/18/7/Ress_c1_langage_oral_ecrit_comptines_529187.pdf

²⁵ Les sept paramètres de paramétrage des genres scolaires disciplinaires sont : la visée, les contenus disciplinaires, le statut des élèves, la dynamique cognitivo-langagière, le cadre participatif, les interactions oral/écrit, la distanciation/réflexivité.

Ainsi si l'on considère le genre le plus cité dans les programmes, le débat, l'accent peut être mis sur les aspects communicationnels, les contenus de savoir disciplinaires, les démarches propres aux disciplines, etc. Dans ce cas l'oral est travaillé. Il s'agit de construire des règles de prise de parole dans le groupe classe pour fluidifier les échanges et favoriser l'écoute dans un débat réglé, d'identifier des lieux d'incertitude en littérature dans un débat interprétatif, de construire un raisonnement logique dans un débat scientifique, autant d'exploitations du débat dont l'enseignant pourra tirer parti dans les enseignements du domaine disciplinaire de référence.

Dans ces mêmes types de débats, l'oral peut être enseigné lorsque les choix de l'enseignant portent sur ce qui contraint l'activité langagière et les moyens de la mettre en oeuvre. Il s'agit alors de dévoiler les rôles de l'oral (raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.), l'usage de ressources de la langue adaptées aux situations (lexique, syntaxe, plan discursif, etc.), de conscientiser la dynamique cognitivo-langagière et les modelages successifs de la « normalisation » des énoncés (mise en discours et textualisation des savoirs, niveaux de formulations, secondarisation, etc.). Dans ce cas, une attention plus particulière sera portée à la place donnée à la distanciation/réflexivité (évaluation, groupes d'observateurs, journaux de prise de parole), au statut des interactants, aux interactions oral/écrit (vectorisées dans ce sens) et à la construction du cadre participatif (temporalité, groupe, support, situation problème) dans lequel se situe l'activité langagière. Ici, l'oral peut être dénaturalisé, c'est-à-dire circonscrit (simplifié) selon différents niveaux qui le constituent en prenant des formes et des fonctions particulières. Ces modalités d'enseignement élargissent l'empan temporel que l'enseignant peut consacrer à l'enseignement de l'oral et donnent l'occasion de concevoir des progressions de cycles.

Comme on le voit dans ces deux exemples contrastés en cycle 1 et en cycle 3, le double problème de la norme et de la simplification du savoir se trouve résolu à travers le choix d'un contexte scolaire situé, son caractère situé résidant dans la mise en place d'une activité d'apprentissage de référence.

CONCLUSION

Les interrogations récurrentes portant sur les frontières, les articulations et les recouvrements entre l'oral et les sous-domaines du français ainsi qu'avec les différents domaines disciplinaires nous ont amenés à porter un regard rétroactif sur la construction historique de la place de l'oral dans la matrice disciplinaire du français. S'en dégage une prégnance forte de la dimension normative de l'écrit qui dévalorise, de facto, la variabilité constitutive de l'oral, et des enjeux politiques et idéologiques qui ont pesé et pèsent encore sur la légitimité d'une didactique de l'oral et de sa pédagogie. Corrélée à la difficulté des enseignants de mettre en oeuvre des séquences d'apprentissage autour d'un contenu complexe (Weber, 2013 : 262), l'autonomisation de ce sous-domaine ne doit sa pertinence qu'à une évolution sensible des programmes depuis les années 2000 – évolution que l'on retrouve dans les différents pays francophones²⁶ (Québec, Fédération Wallonie-Bruxelles, Cantons

²⁶ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2011). Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec
<http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=compCom>
Conseil Supérieur de la Langue Française (2015). Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire. Québec : Gouvernement du Québec
Wallonie-Bruxelles Enseignement (2008). Programme des études de l'enseignement fondamental.
<http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=25201&navi=2438>

francophones de Genève, Berne, Fribourg, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) et à l'émergence d'axes didactiques susceptibles de favoriser son évaluation mais qui laissent encore en partie en suspens les choix de simplification inhérents à toute transposition didactique. Grâce à un éclaircissement du statut de l'oral dans la classe et de sa place vis-à-vis des domaines disciplinaires d'enseignement et des sous-domaines du français, les exemples contrastés en cycle 1 et en cycle 3 que nous présentons tendent à faire apparaître la possibilité de conjuguer pratiques ordinaires et mise en oeuvre effective d'un enseignement de l'oral, réconciliant langue et langage. L'oral, un serpent de mer ? Nous voici peut-être en mesure de le harponner.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In M. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.

AMADE-ESCOT, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique*. Paris : Revue EPS.

BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85.

BARTHES, R. (1975). *Littérature/Enseignement : entretiens avec Roland Barthes*. *Pratiques*, 5, 15-21.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1975). *L'École primaire divise*. Paris : Maspéro.

BERNSTEIN, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.

BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique* (F. Ramognino, G. Le Déroff, & P. Vitale, trad.). Québec : Presses universitaires de Laval.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1990). *Le Français parlé : études grammaticales*. Paris : CNRS Édition.

BLED, B. (2001). *Tâches langagières et pilotage des séances*. In M. Grandaty & G. Turco (éds), *L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école* (pp. 131-160). Paris : INRP.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOUTET, J. (2002). « I parlent pas comme nous » : pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *VEI Enjeux*, 130, 163-177.

- BRUNNER, C., Fabre, S. & KERLOC'H, J.-P. (1985). Et l'oral alors ? Paris : Nathan/INRP.
- BRUNO, F. (1905-1938/1967-1985). La Révolution et l'Empire. Histoire de la langue française (Tome 9). Paris : Armand Colin.
- BUSON, L. (2010). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010. Paris : Institut de Linguistique Française.
Accès : <http://www.linguistiquefrancaise.org>, consulté le 1er juillet 2016.
- CAPPEAU, P. (2004). L'articulation Oral/Écrit en langue. In C. Garcia-Debanco & S. Plane (éds.), Comment enseigner l'oral à l'école primaire (pp. 117-136). Paris : Hatier.
- CHABANAL, D. (2003). Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral : un enjeu pour la didactique. In Didactiques de l'oral : Actes du colloque organisé par l'université de Montpellier III et l'IUFM de Montpellier (La Grande-Motte, 14-15 juin 2002) (pp. 38-46). Caen : CRDP de Basse-Normandie : Scérèn.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs. Paris : Presse Universitaire de France.
- CHANQUOY, L., SWELLER, J. & TRICOT, A. (2007). La Charge cognitive. Paris : Armand Colin.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. & REUTER, Y. (éds.) (2008). Didactique du français. Fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck.
- CHOPPIN, A. & CLINKSPOOR, M. (1993). Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Paris : INRP/Publications de la Sorbonne.
- COLLINOT, A. & MAZIÈRES, F. (1999). Le Français à l'école : un enjeu historique et politique. Paris : Hatier.
- CONDORCET, N. (1792/1998). Procès verbaux du Comité de l'Assemblée législative et de la convention nationale, Vol. 9. Paris : L'Harmattan.
- DE PIETRO, J.-F. & WIRTHNER, M. (1998). L'oral bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. Repères, 17, 21-40.
- DEVELAY, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris : ESF.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. & THÉVENAZ, T. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. In M. Brossard & J. Fijalkow (éds.), Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques (pp. 143-156). Presses Universitaires de Bordeaux.

DORIER, J.-L., LEUTENEGGER, F. & SCHNEUWLY, B. (2013). Didactique en construction, construction des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

DUPONT, P. & GRANDATY, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. Lettrure, 2, 50-65. Accès : <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/litteratie-a-l'ecolematernelle-les-ecrits-et-oraux-reflexifs>

DUPONT, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. Repères, 54,141-166.

GADET, F. (2007). La Variation sociale en français (nouvelle édition revue et augmentée). Paris : Ophrys.

GADET, F., LE CUNFF, C. & TURCO, G. (1998). L'oral pour apprendre : évolution dans le champ de la didactique. Repères, 17, 3-8.

GARCIA-DEBANC, C. & PLANE, S. (éds.). (2004). Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Paris : Hatier.

GEARY, D. (2007). Educating the evolved mind : Conceptual foundations for an evolutionary educational psychology. In J.S. Carlson & J.R. Levin (éds.), Psychological perspectives on contemporary educational issues (pp. 1-99). Greenwich, CT : Information Age Publishing.

GRANDATY, M. (2001a). Conclusions et perspectives. In M. Grandaty & G. Turco (éds.), L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école (pp. 411-420), Paris : INRP.

GRANDATY, M. (2001b). Conduites discursives et gestion monogérées des interactions. In M. Grandaty & G. Turco (éds), L'Oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école (pp. 359-409). Paris : INRP.

GUILLOT, A. (1972). Horaires, programmes, examens, Instructions Officielles (5e éd.). Paris : Sudel.

HALTÉ, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté & M. Rispaïl (éds), L'Oral dans la classe : compétences, enseignements, activités (pp. 11-31). Paris : L'Harmattan.

HALTÉ, J.-F. (dir.) (1999). « Interactions et apprentissages », Pratiques, 103-104.

KUHN, T.-H. (1970). La Structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion.

LAHIRE, B. (1993). Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

LELIÈVRE, C. & NIQUE, C. (1993). La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry. Paris : Plon.

LELIÈVRE, C. (1996). L'école depuis le début du siècle. In G. Avanzini (éd.), La Pédagogie aujourd'hui : institutions, disciplines, pratiques (pp. 5-27). Paris : Dunod.

LENTIN, L. (1972). Apprendre à parler, tome 1. Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans : où ? Quand ? Comment ? Paris : ESF.

LENTIN, L. (1973). Apprendre à parler, tome 2. Comment apprendre à parler à l'enfant ? Paris : OCDL-ESF.

LENTIN, L., CLESSE, C. & HÉBRARD, J. (1977). Apprendre à parler, tome 3. Du parler au lire : interaction entre l'adulte et l'enfant. Paris : ESF.

MAINGUENEAU, D. (1996). Les Termes clés de l'analyse du discours. Paris : Seuil.

MARTINON, P. (1927). Comment on parle en français. Paris : Larousse.

MESCHONNIC, H. (1997). De la langue française. Paris : Hachette.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1985). École élémentaire : programmes et instructions (préface de Jean-Pierre Chevènement). CNDP/Le Livre de Poche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (1999). Le Collège des années 2000. Supplément au BO n° 23 du 10 juin.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2002). Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes. Paris : CNDP/XO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2006). École et collège : Tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences. Paris : CNDP/XO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2007). Cahier des charges de la formation des maîtres. Bulletin Officiel n° 1 du 4 janvier 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes officiels 2009-2010 (préface de Luc Chatel). Paris : CNDP/XO.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015.

MOUCHON, J. & FILLOL, F. (1980). Pour enseigner l'oral. Paris : CEDIC.

NONNON, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ? Pratiques, 149/150, 184-206.

NONNON, É. (1992). L'oral : un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique ? Innovation, 23/24, 9-22.

NONNON, É. (1999). Note de synthèse : l'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Revue Française de Pédagogie, 129, 87-131.

NONNON, É. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty & G. Turco (éds.), L'Oral dans la

classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire (pp. 65-102). Paris : INRP.

PAUL, J.-J. & TRONCIN, T. (2004). Les Apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. Rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n° 14.

PLANE, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. In M. Grandaty & G. Turco (éds.), L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école (pp. 225-258). Paris : INRP.

ROMIAN, H. & DUCANCEL, G. (1990). Éléments pour une didactique de la communication orale, écrite. Repères, 2, 3-6.

ROPÉ, F. (1990). Enseigner le français : didactique de la langue maternelle. Paris : Éditions universitaires.

ROUCHETTE, M. (1971). Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Recherches Pédagogiques, 47. Paris : INRDP.

SCHNEUWLY, B. (1996/1997). Vers une didactique du français oral ? Enjeux, 39/40, 3-11.

TOMASSONNE, R. (1996). Pour enseigner la grammaire. Paris : Delagrave.

TURCO, G. (2001). L'oral dans la classe. Mise en place d'une recherche-action. In M. Grandaty & G. Turco (éds.), L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école (pp. 5-20). Paris : IRNP.

WEBER, C. (2013). Pour une didactique de l'oralité. Paris : Didier.