



# La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation



### **Comité de rédaction**

Catherine Audrin HEP Vaud  
Stéphanie Boéchat-Heer, HEP BEJUNE  
Isabelle Caprani, IFFP  
Isabelle Capron Puozzo HEP-Vaud  
Pierre-François Coen, HEP Fribourg  
Stefano Losa, SUPSI  
Isabelle Mili, IUFE/UNIGE  
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE  
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg  
Bernard Wentzel, HEP Valais

### **Comité scientifique**

Bernard Baumberger, HEP Lausanne  
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa  
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne  
Cecilia Borgès, Université de Montréal  
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg  
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur  
Serge Dégagné, Université Laval  
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut  
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE  
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke  
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane  
Thierry Karsenti, Université de Montréal  
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II  
Matthis Behrens, IRDP  
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève  
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais  
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté  
Sabine Vanhulle, Université de Genève

### **Coordinatrices du N° 26**

Corinne Marlot  
et Mylène Ducrey-Monnier

### **Rédacteur responsable**

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

### **Secrétariat scientifique**

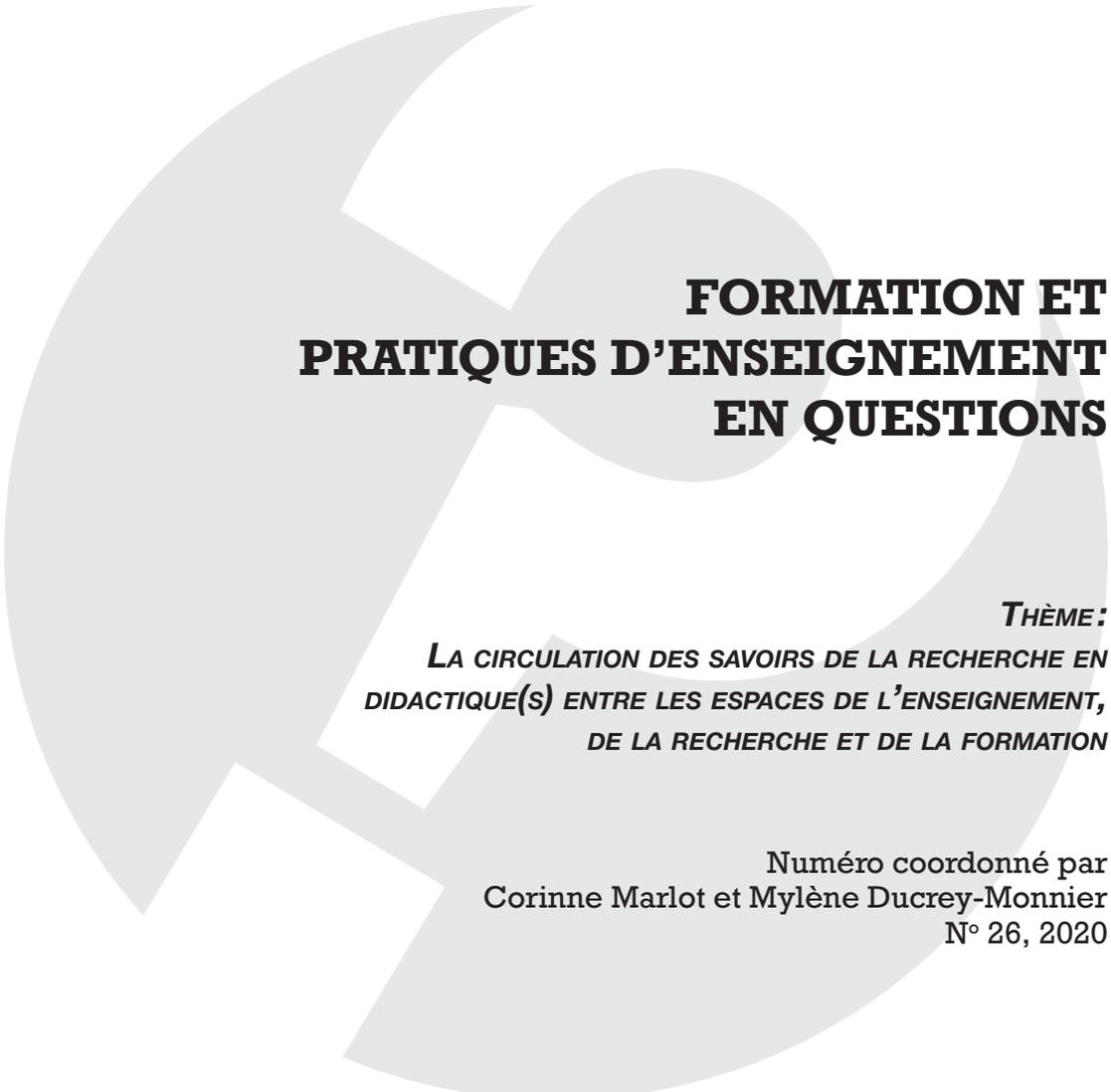
Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

### **Secrétariat de la revue**

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg  
www.revuedeshep.ch

### **Edition**

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation  
des enseignant.e.s (CAHR)



# **FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS**

***THÈME:***  
***LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN  
DIDACTIQUE(S) ENTRE LES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT,  
DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION***

Numéro coordonné par  
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier  
N° 26, 2020

### **Comité de lecture**

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)  
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)  
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)  
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)  
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)  
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)  
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)  
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)  
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)  
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)  
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)  
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)  
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)  
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s  
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung  
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen  
Conception graphique : Jean-Bernard Barras  
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



**Thème : La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation**

Numéro coordonné par  
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier

**TABLE DES MATIERES**

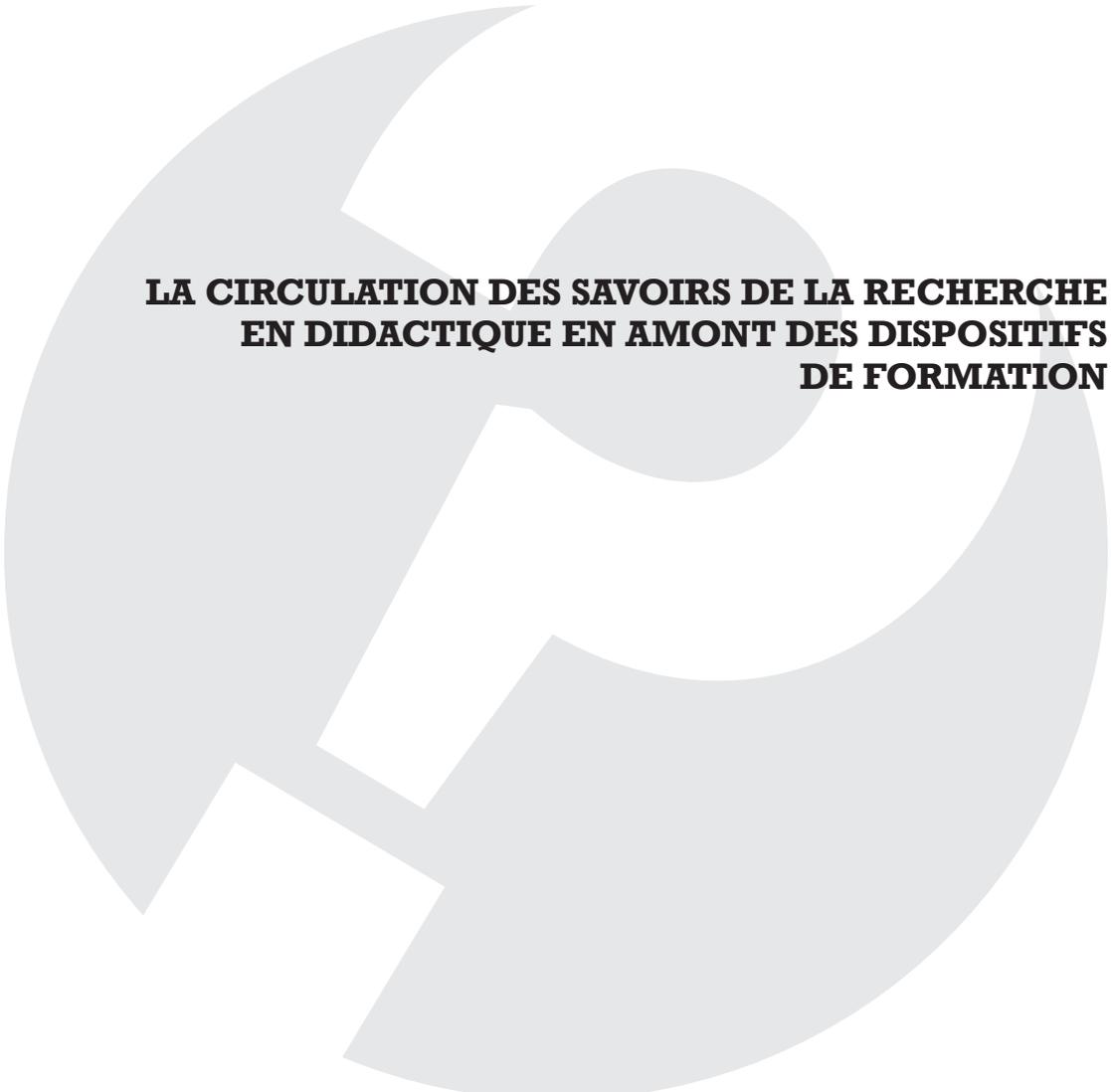
|   |     |
|---|-----|
| <i>Éditorial</i><br>Corinne Marlot  | 7   |
| <b>LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS DE FORMATION</b>   |     |
| <i>«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques</i><br>Santiago Hernandez et Mylène Ducrey-Monnier | 17  |
| <i>Le français parlé comme objet d'enseignement ?<br/>Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste</i><br>Roxane Gagnon et Christophe Benzitoun  | 37  |
| <i>Des sites «tâches-concepts» en chimie : un outil didactique pour l'analyse des objets à enseigner dans le programme de chimie de maturité suisse</i><br>Miguel Herrero et Florence Ligozat                                       | 53  |
| <b>LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE</b>  |     |
| <i>Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation</i><br>Fabienne Brière  | 75  |
| <i>Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire</i><br>Claire Taisson   | 93  |
| <i>Mobilisation et circulation de savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires</i><br>Géraldine Boivin-Delpieu                             | 113 |



---

**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE**

|   |     |
|---|-----|
| <i>Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs</i><br>Jessica Penneman                | 129 |
| <i>La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche</i><br>Corinne Marlot et Patrick Roy | 163 |
| <i>Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures</i><br>Brigitte Gruson et Carole Le Henaff       | 185 |



**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE  
EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS  
DE FORMATION**



## ***Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste***

**Roxane GAGNON**<sup>1</sup> (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Christophe BENZITOUN**<sup>2</sup> (Université de Lorraine, Nancy)

Cette contribution participe à la réflexion sur les transferts des travaux linguistiques sur la grammaire du français parlé au domaine de la didactique (cf. notamment Blanche-Benveniste, 1988/2013; Béguelin, 2000; Cappeau et Roubaud, 2005). On constate que le dialogue entre linguistes et didacticiens peine à s'installer en raison des ancrages épistémologiques: notamment la prise en compte des contraintes institutionnelles propres aux travaux didactiques, le refus du prescriptif chez certains linguistes, le degré de granularité de l'analyse. Ce texte propose de mettre en dialogue une approche linguistique et une approche didactique autour d'un objet d'enseignement particulier: la production/compréhension du français parlé. Nous montrons d'abord que le traitement du français parlé constitue un point de jonction important entre les travaux linguistiques et didactiques, et que cet objet génère des problèmes récurrents. Nous établissons les points de passage obligés des travaux linguistiques vers les travaux en didactique de l'oral en vue d'une prise en compte et d'un enseignement adéquat de cet objet. Enfin, nous exemplifions concrètement nos propositions en abordant plus attentivement les questions de choix et de traitements des corpus oraux ainsi que les modalités d'organisation de séquences d'enseignement de la compréhension de l'oral.

Mots-clés: français parlé, corpus oraux, compréhension de l'oral, relation entre linguistique et didactique.

*Il y a une naturalité du discours sur la langue où la nécessité du recours au spécialiste apparaît moins immédiate que dans le domaine des mathématiques, des sciences physiques ou naturelles. Ce domaine semble par définition «partagé». Cette «naturalité» est bien sûr socialement et culturellement construite. Elle se soutient de la tradition française des discours sur la langue parfois monnayée en idéologies linguistiques constituées (ainsi du «génie», de l'«universalité»...) et elle-même amplifiée par la scolarisation universelle. Le débat sur la langue est donc un débat sur l'enseignement et la culture. (J.-L. Chiss, 2007, p. 12)*

*À en juger par le succès obtenu à tout coup par les prophètes de l'assimilation et les pourfendeurs de la faute de langue, il faut croire que leur discours correspond à ce qu'un grand nombre de personnes veulent justement entendre. Ce qui prouve que ce n'est pas de langue qu'on parle au fond, mais de valeurs: la langue est le symbole d'un certain nombre de choses auxquelles on tient, d'une certaine idée de la*

---

1. Contact : Roxane.Gagnon@hepl.ch

2. Contact : Christophe.Benzitoun@univ-lorraine.fr



*culture. En matière de langue, au Québec, nous sommes donc dans le domaine du sentiment et de la foi, de telle sorte que les arguments les plus solides ne pourront grand-chose contre la conviction répandue que le français est ici très malade, voire moribond. (M. Laforest, 2007, p. 11)*

## **Introduction**

Cette contribution participe à la réflexion sur les transferts des travaux linguistiques sur la grammaire du français parlé au domaine de la didactique. Elle vise à établir un dialogue entre une approche linguistique et une approche didactique autour d'un objet d'enseignement particulier : la production/compréhension du français parlé. Nous montrons d'abord que le traitement du français parlé constitue un point de jonction important entre les travaux linguistiques et didactiques, et qu'il génère des problèmes récurrents attestés dans les travaux des deux disciplines. Le texte met en lumière les points de passage obligés des travaux linguistiques vers les travaux en didactique de l'oral en vue d'une prise en compte et d'un enseignement adéquat de cet objet. Nos propositions sont exemplifiées à l'aide des questions du choix et du traitement des corpus oraux ainsi que des modalités d'organisation de séquences d'enseignement de la compréhension de l'oral.

## **Le français parlé comme point de jonction entre didactique et linguistique**

«La double thématique de la crise de la langue comme crise interne à la langue et comme crise de la transmission de la langue est constante dans la tradition francophone depuis les années 1880 à nos jours» (Chiss, 2007, p.10). La *crise du français* – la (dé)perdition de la langue – est l'affaire du linguiste et du didacticien. Dans ce texte, nous pointons un élément clé de cette crise : la représentation du français parlé. En effet, la langue parlée, telle qu'elle est expérimentée ou imaginée dans la société, constitue un point de jonction crucial pour mettre à profit une approche comparative entre les deux disciplines de recherche et ainsi interroger les ressorts de la crise.

## **Le traitement du français parlé : un nœud historique**

Un bref regard rétrospectif montre que la place et le traitement de la réalisation parlée de la langue posent des problèmes récurrents, qui à divers moments ont alerté les linguistes et les didacticiens. Charles Bally, en 1930 dans «La crise du français», argumentait déjà en faveur d'une meilleure connaissance des caractéristiques du français parlé, langue vivante :

Interposer dès le début entre son oreille et la parole l'image truquée de l'écriture, c'est fausser irrémédiablement la marche de l'enseignement. Mais savons-nous tirer de la parole vivante toutes les ressources qu'elle peut offrir ? Guère ; la conception trop étroite que nous nous en faisons appauvrit, anémie l'enseignement oral. (Bally, 1930, p.44)



Ces vœux du linguiste genevois ont été repris et reformulés par le linguiste et didacticien Jean Peytard<sup>3</sup>, à l'époque où le tournant communicatif propose le passage à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. L'esprit de la rénovation est de faire en sorte que la réalisation orale de la langue soit enseignée, car, bien que la plus fréquente, elle constitue une face occultée de l'enseignement de la langue (Peytard, 1979).

Posons donc que prescrire une pédagogie qui privilégie l'oral, exige que le maître (qui doit rester le « meneur du jeu ») ait une connaissance aussi précise que possible de l'acte de locution orale, en situation scolaire. (Peytard, 1970, p.38)

Ces interrogations sur la base à donner à ce nouvel enseignement conduisent à des travaux d'explicitation de l'oral comme objet d'enseignement. À partir des années 1970, l'oral se constitue donc comme un objet d'enseignement spécifique, fortement différencié de l'écrit. Les textes officiels présentent une diversité de situations d'expression orale, les méthodologies d'enseignement se transforment, l'on passe du couple expression/correction au couple libération de la parole/structuration de la parole (Dolz & Schneuwly, 1998/2016). Dans cette réflexion explicite sur les caractéristiques du français oral, l'œuvre de Claire Blanche-Benveniste est pionnière. Blanche-Benveniste prône la reconnaissance du français parlé comme un objet d'étude légitime ce qui, pour la linguiste, suppose de le « sortir des mythes séparateurs ». Cesser donc, d'abord, de considérer l'écrit comme le mètre étalon qui fournit les repères et les unités pour étudier l'oral. Cesser également de confondre le mode de production avec les variétés de langue et ainsi d'associer la langue écrite avec la langue correcte et la langue parlée avec la langue familière (Blanche-Benveniste, 1988/2013; 2003/2010). Du coup, éviter de confondre ce qui appartient au *registre de langue* et la *réalisation orale* ou écrite de la langue.

Les travaux didactiques des années 1990 ont conduit au développement de diverses orientations, dont émergent en particulier deux perspectives « prototypiques » : celle d'un oral *objet d'enseignement et d'apprentissage autonome*, à travers un travail sur des rituels scolaires ou des genres de la parole publique formelle (Dolz et Schneuwly, 1998), voire des conduites langagières (Hassan et Bertot, 2015), et celle d'un enseignement de l'oral *intégré* dans les activités d'enseignement habituelles du français ou *transversal* à la diversité des tâches scolaires (Nonnon, 1999; Maurer, 2001; Halté et Rispaïl, 2005). En lien plus ou moins étroit avec ces approches, se sont ajoutées les démarches prônant un *oral pour apprendre* (Turco et Plane, 1999; Calistri, 2015) ou faisant de l'oral un *objet de réflexion en soi* (Laparra, 2008). Depuis, l'oral occupe plus de place dans les programmes et dans la classe, ce qui y favorise un partage plus équitable de la parole. Or, si le développement de ces nouvelles approches contribue à mettre en lumière plusieurs

---

3. Si les premiers travaux de Peytard ont porté sur des sujets plus linguistiques et littéraires (sa thèse porte sur la préfixation en français, il est l'auteur d'une thèse complémentaire sur les variantes chez Lautréamont et co-auteur d'une grammaire), ses publications plus tardives sont destinées au monde de l'enseignement.



aspects de l'enseignement de la communication orale, les caractéristiques de la langue parlée demeurent, elles, peu prises en compte. Bien que les travaux descriptifs en linguistique et en analyse conversationnelle aient « induit une tolérance vis-à-vis de fonctionnements jugés autrefois fautifs et relativisé des critères bien ancrés, toute didactique, surtout celle du langage, est confrontée au problème de la norme, en ce qu'elle vise l'enrichissement de pratiques en fonction de critères qu'elle doit expliciter » (Nonnon, 2016). Or, c'est là une dimension absente des travaux de recherche sur l'oral, qui, à l'heure actuelle, se centrent davantage sur l'analyse de pratiques, dans une volonté de mieux expliciter et de mieux comprendre celles-ci, plutôt que d'interroger les objectifs ou les critères d'évaluation relativement à la maîtrise de normes, de situations de communication ou à l'établissement de progression pour l'enseignement (Gagnon, de Pietro & Fisher, 2017). L'examen des prescriptions institutionnelles d'espaces francophones tels que la France, le Québec et la Suisse nous poussent à croire que la définition même de l'oral et, plus particulièrement, celle du français parlé pose problème et nécessite que l'on réfléchisse aux actions à poser pour une meilleure prise en compte de la langue telle qu'elle se parle dans ces espaces.

#### **Le français parlé dans les plans d'étude et les moyens d'enseignement : Objet Verbal Mal Identifié<sup>4</sup>**

L'analyse du traitement du français parlé dans les instructions officielles françaises (MEN 2015a, 2015b, 2015c, 2015d), québécoises (MELS, 2006a, 2006b, 2011a, 2011b) et suisses romandes (CIIP, 2010) illustre bien les difficultés que pose la prise en compte des caractéristiques du français parlé.

La première difficulté notable consiste en l'établissement d'une progression pour l'ensemble des cycles de la scolarité obligatoire<sup>5</sup> : les programmes font une place équivalente à l'oral et à l'écrit au moment des premiers apprentissages scolaires, mais accordent une place de plus en plus accessoire au français parlé au fur et à mesure que l'enfant avance dans la scolarité. Par exemple, le plan d'études suisse romand prône une sensibilisation de l'élève du cycle 1 à la syntaxe du « langage parlé ». Pour la France, il est question d'une structuration du « langage oral » pour les écoliers du cycle 1. Les instructions officielles pour l'enseignement secondaire font la part belle à l'écrit, quitte à mettre en avant l'écrit même au moment de travailler l'oral : dans le cadre de la production de genres oraux, le plan d'études romand prévoit la préparation de supports écrits en appliquant les procédés d'écriture et de composition propres au genre choisi. L'oral, quelles que soient les dimensions traitées, est abordé relativement à l'écrit : l'oral donne accès à l'écrit et l'écrit permet d'enrichir les productions orales.

Les programmes font état de la persistance d'un des mythes séparateurs identifiés par Blanche-Benveniste à savoir que la langue parlée est explicitée à partir de critères et d'indicateurs propres à l'écrit qui la dévalorisent.

4. Nous reprenons l'expression utilisée par Jean-François Halté (2005).

5. Pour situer les documents institutionnels analysés, nous présentons en annexe un tableau des correspondances âge/degré scolaire en France, au Québec et en Suisse.



Les instructions françaises pour le 1<sup>er</sup> cycle caractérisent la langue orale en utilisant les termes «réduction», «omission» et «inachèvement»; au cycle 2, l'oral y est associé au terme de code, alors que l'écrit relève de la culture. La progression québécoise des apprentissages pour le secondaire (2011b) incite les enseignants à «observer les ressemblances et les différences entre la langue orale et la langue écrite» en précisant qu'«à l'oral, un énonciateur peut reprendre partiellement un énoncé pour le corriger», mais que «le texte final de l'écrit ne présente pas de telles corrections» (p.65). Ce faisant, les prescriptions entretiennent la traditionnelle confusion entre langue parlée et registre populaire ou entre langue parlée et langue fautive (Berrendonner, 2014).

Une troisième difficulté se situe du point de vue de la relation entre oral et écrit et des spécificités propres à chacun de ces objets (et même de l'existence de telles spécificités). Parfois le document officiel utilise le terme de «langage oral» (MEN, 2015b; 2015c) ou de «langue orale» (CIIP, 2010); parfois les termes «langue orale» et «langage oral» cohabitent (MELS, 2006a). Les frontières entre «langue orale» et «langue écrite» varient d'un pays à l'autre. Par exemple, le plan d'études suisse aborde le fonctionnement de la conjugaison des verbes en français parlé et enjoint les enseignants à faire conjuguer oralement certains verbes à certains temps. Le plan d'études québécois pour le secondaire (2006b), de son côté, invite les enseignants à établir les liens entre langue orale et langue écrite pour constater notamment que «certains apprentissages faits à l'écrit sont également utiles à l'oral, notamment ceux reliés au genre, au nombre, aux accords, à la morphologie des temps verbaux, à la construction de l'interrogation et au choix du pronom relatif» (p.120). Ceci soulève deux interrogations: 1) est-il pertinent de parler de langue et d'opposer langue orale et langue écrite?; 2) dans quelle mesure les apprentissages faits à l'écrit sont-ils transférables à l'oral (et vice-versa)? Nous ne répondrons pas à la seconde question, en raison de sa complexité. Par contre, pour la première, les travaux des linguistes fournissent des pistes de réponses intéressantes:

L'opposition langue parlée vs langue écrite n'est pas stabilisable (...)  
Si la situation se présente ainsi, c'est probablement, comme l'ont souligné beaucoup d'auteurs, en raison des mutations sociales et technologiques qui affectent en permanence la relation oral-écrit, et qui sont à la source de «genres» nouveaux dans les deux médias. (Béguelin, 1996, p.250)

Cappeau est du même avis que Béguelin: pour lui, la relation oral/écrit constitue «un rocher de Sisyphe» (2017):

Cette relation protéiforme connaît de multiples interprétations: elle peut être présentée comme une «simple» alternance de codes (c'est une solution que l'on retient parfois pour le marquage du pluriel dans un syntagme nominal: il s'agit de pointer les différences, dans les marques, entre le code oral et le code écrit) ou comme une césure bien plus profonde (l'oral et l'écrit sont parfois considérés comme deux langues différentes, tentation qui affleure lorsque l'on s'intéresse à la syntaxe). (p.199)



Une quatrième et dernière difficulté se lie à la définition même de ce qui constitue les usages normés du français parlé. Pour la production orale, notamment dans les instructions suisses romandes et québécoises, il est question d'amener l'élève à progressivement maîtriser un registre de langue standard, voire soutenue (CIIP, 2010; MELS, 2011a). Le *Rapport du Conseil supérieur de la langue française* (CSLF, 2015) argumente en faveur de la maîtrise de registres de langue standard, correspondant à un «degré zéro» du français parlé, une «langue blanche», où la variation stylistique est relativement réduite (Maurais, 1999, cité dans CSLF, 2015, p.87). Il est donc possible d'affirmer que les instructions donnent une vision de la langue parlée peu représentative des usages réels des francophones, en France, au Québec ou en Suisse romande.

De ces difficultés, résultent des imprécisions relatives aux caractéristiques d'un français parlé standard ou acceptable, ce qui contribue à la prédominance de l'écrit à l'école, quand bien même il s'agit de travailler l'oral. Il n'est pas rare de constater les effets corollaires de ces imprécisions dans les pratiques d'évaluation où il est attendu que les élèves *parlent comme des livres...*

### **Quelles caractéristiques du français parlé considérer dans l'enseignement : quels emprunts didactiques faire aux travaux linguistiques ?**

Pour les premiers apprentissages, un travail important a été fait autour du passage de l'oral vers l'écrit. Des recherches didactiques (Auvergne, Jacquin, Lathion, Richoz, Rouèche & Saada-Robert, 2011; Canut, 2006; Lentin, 1988; Thévenaz, 2005) mettent l'accent sur l'importance de la maîtrise de l'oral pour faciliter l'entrée dans l'écrit, notamment par le dispositif de la dictée à l'adulte. La question de l'adéquation du langage adressé à l'enfant a également été abordée (Canut, Espinosa & Vertalier, 2013). Mais il faudrait avoir une idée plus précise des différences qui existent entre les productions orales des enfants et les productions écrites visées par l'école afin d'en décrire les différentes étapes permettant de passer de l'une à l'autre.

Les travaux des linguistes sur le français parlé ont mis en évidence l'existence de fonctionnements différenciés entre l'oral et l'écrit. Certains linguistes sont même allés jusqu'à postuler l'existence d'une diglossie<sup>6</sup> (Massot & Rowlett, 2013). Ces différences sont particulièrement visibles dans le domaine de la morphologie où de nombreuses marques ne sont pas audibles. Ainsi, pour apprendre à lire et surtout à écrire, un enfant francophone doit maîtriser un système en grande partie différent de celui qu'il a acquis à l'oral. Les marques de pluriel, de féminin, les accords, les conjugaisons de l'écrit sont autant de phénomènes qu'il ne connaît pas, car ceux-ci peuvent avoir une autre forme à l'oral ou bien une extension nettement plus limitée. Or, les caractéristiques du français parlé sont souvent présentées de manière caricaturale – souvent en termes de déficience par rapport à l'écrit – dans les manuels scolaires, ce qui ne permet ni aux élèves ni aux enseignants de rendre explicites les

6. La diglossie résulte de la coexistence de deux variétés de la même langue dans une communauté langagière. Souvent, l'une des variétés est associée à des usages prestigieux, tandis que l'autre est plus commune et parlée plus couramment dans la population.



différences de fonctionnement. C'est ainsi que l'on peut lire, dans des manuels français récents<sup>7</sup>, qu'à l'oral «on tolère certaines constructions souples et des phrases parfois incomplètes» (*Fleurs d'encre*, 5<sup>e</sup>) ou bien encore qu'à l'oral familier, on emploie un «vocabulaire relâché», des «constructions grammaticales incorrectes», «des syllabes disparaissent» (*Envol des Lettres*, 4<sup>e</sup>). Il y a même des recommandations qui sont totalement inapplicables et sans doute contreproductives : «En classe, il faut utiliser un langage scolaire qui respecte à l'oral les mêmes règles que l'écrit» (*Jardin des Lettres*, 6<sup>e</sup>). On observe également une proximité voire une fusion entre langage oral et familier. Et comment interpréter l'extrait suivant : «À l'oral, l'oubli du «ne» de négation est accepté, mais à l'écrit cet oubli est considéré comme une faute de français» (*Jardin des Lettres*, 6<sup>e</sup>) ?

Cette manière de présenter les choses occulte totalement le caractère profondément organisé du français parlé. Par exemple, en français parlé, on peut émettre l'hypothèse que c'est le déterminant qui est la marque principale de genre et de nombre au sein du syntagme nominal (Blanche-Benveniste, 2010). C'est donc un marquage en début de syntagme qui est privilégié, les marques sur les autres mots n'étant pas systématiquement audibles. À l'écrit, le genre et le nombre seront en plus marqués au niveau de chaque mot graphique. Comparons :

*Les grands logements des régions centrales* (6 marques de pluriel à l'écrit et seulement 2 à l'oral).

On observe un phénomène similaire avec la conjugaison (Blanche-Benveniste, 2010). À l'oral, c'est le pronom sujet qui joue le rôle de marque principale de personne, alors qu'à l'écrit, la morphologie verbale se situe principalement en fin de verbe :

*mange, manges, mangent*

Morphologie verbale et morphologie nominale ont donc des caractéristiques différentes à l'oral et à l'écrit : marquage principal au niveau du début du syntagme à l'oral et en fin de mots graphiques à l'écrit. Et l'absence du «ne» de négation, que l'on observe à l'oral comme à l'écrit, peut s'expliquer aisément par le fait qu'il n'est pas indispensable au marquage de la négation. Dans les rares cas d'ambiguïté entre négation et superlatif, la prononciation permet de décider. Ainsi, *je mange pluS* (avec prononciation du S final) se distingue de *je mange plu<sub>s</sub>* (sans prononciation du S final).

Il est important qu'enseignants et élèves soient conscients de ces différences inhérentes au français et que l'on soit en mesure d'évaluer précisément ce que cela implique dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit. En effet, ces divergences de fonctionnement, qui vont bien au-delà de la seule correspondance phonème-graphème, ont des répercussions importantes sur les productions. Par exemple, la fréquence élevée d'utilisation de pronoms en position de sujet

7. Les extraits de manuels scolaires sont empruntés à la présentation orale de Deschelle, Lachet & Roig, Pour peu, j'en aurais (presque) perdu ma syntaxe. La syntaxe de l'oral dans les programmes scolaires en France, *Les tendances actuelles dans les discours de référence sur la langue française*, Nov. 2016, Bruxelles, Belgique. Nous les en remercions chaleureusement.



à l'oral (Roubaud & Sabio, 2018; Blanche-Benveniste, 1994) peut s'expliquer par le besoin de marquer la personne de conjugaison, celle-ci n'étant bien souvent pas audible en fin de verbe. La double instanciation du sujet (*mon frère il parle trop*), considérée souvent comme une faute à éviter, peut s'expliquer de la même façon. Plus largement, il est important de s'interroger sur les conséquences de l'hégémonie du français écrit normatif sur l'enseignement de la langue. Ne considérer le français parlé que sous l'angle de déficits par rapport à l'écrit masque son caractère profondément organisé.

### **Le travail sur le fonctionnement du français parlé comme voie de salut possible**

Le travail sur la compréhension orale est une bonne porte d'entrée, première étape pour aider l'enseignant à éviter de donner une image trop dépréciative de l'oral et à clarifier les connaissances et capacités d'action qu'il souhaite faire développer aux élèves. En effet, le travail sur la compréhension de l'oral sous-tend l'élaboration de corpus oraux, supports d'écoute, laquelle amène une clarification des caractéristiques des oraux.

Comment choisir des supports audios et vidéos adéquats ? S'agit-il de travailler sur des pratiques langagières « authentiques » ? Pour De Pietro (1997), ce qui importe, c'est que l'usage du document soit conforme aux principes didactiques déployés, lesquels orientent une modélisation des pratiques langagières :

L'authenticité d'un document n'est qu'un critère parmi d'autres pour décider de sa valeur didactique : en particulier, il s'agit de savoir pourquoi on utilise tel ou tel document, dans quel but, pour quels apprentissages (...) Il est possible, moyennant certaines conditions, de fabriquer – ou plutôt de « faire produire » – des documents qui présentent tous les avantages des documents dits authentiques en évitant toutefois certains inconvénients. (p.19)<sup>8</sup>

L'enseignant veillera donc à inscrire l'activité de compréhension à l'intérieur d'un projet de communication qui articule apprentissages langagiers et contenus culturels. Il est important de porter une attention particulière aux formes linguistiques employées afin de faire prendre conscience à l'élève des tournures employées dans des situations formelles et informelles.

Le document sonore ou visuel utilisé comme support sera exemplaire, d'une part, parce qu'il est conforme aux pratiques langagières effectives, d'autre part, parce qu'il sert de modèle au genre travaillé. Aussi, l'enseignant veillera à travailler à partir de divers types de corpus pour exemplifier une variété de situations de communication orales.

Cette variété intègrera :

- De l'oral spontané (langage parlé) : les reportages radio en direct laissant place aux *vox populi* ; des récits de vie racontés spontanément ; des matchs d'improvisation.

---

8. De Pietro valorise par exemple le caractère exolingue de certains corpus qui attestent des difficultés qui découlent pour les locuteurs-apprenants dans leurs échanges en français.



- De *l'écrit lu à haute voix* (langage écrit) : un poème récité, *dit*, une pièce de théâtre, un bulletin de nouvelles ; un documentaire sur un personnage historique.
- Du *parlécrit* (écrit conçu dans le but d'être oralisé) : les billets de Nicole Ferroni, François Morel<sup>9</sup>, un audioguide.
- De *l'oral transcrit* : la transcription de documents ou d'extraits de documents audio ou vidéo permet, pour les élèves en mesure de la pratiquer, d'avoir un regard réflexif sur la langue, d'évaluer le degré de complexité de compréhension d'un enregistrement, d'avoir une meilleure connaissance du fonctionnement du français parlé et de réfléchir aux procédés différents utilisés à l'oral et à l'écrit.

Il s'agit là, bien évidemment de catégories non étanches, étant donné, nous l'avons dit précédemment, la difficile délimitation de frontières entre langue parlée et langue écrite. L'avantage de ces catégories consiste à dégager des matérialisations différentes de situations d'oral.

La transcription de ses propres productions permet également à l'élève, tout comme à l'enseignant, de porter un regard réflexif sur ses usages de la langue parlée et de réfléchir à l'adéquation des formes linguistiques utilisées aux objectifs communicatifs recherchés. Cette activité lui permet notamment de s'apercevoir que l'on ne parle pas comme on écrit. Il est en effet très difficile de « parler comme un livre » sans aucun support écrit ou sans avoir appris le texte par cœur au préalable. Un recours à la transcription pourrait avoir comme conséquence positive de mieux cerner les objectifs et de respecter les usages réels du français parlé, en compréhension comme en production. Cela permettrait également d'avoir une idée plus précise des difficultés que rencontrent les élèves lorsqu'ils ont affaire à de l'écrit oralisé. De nombreuses interventions médiatiques et politiques prennent la forme d'un écrit oralisé. C'est le cas d'un discours politique ou d'un journal radio-phonique par exemple. Or, nous ne savons pas dans quelle mesure de telles productions sont comprises par les francophones. Il n'est pas impossible que certaines tournures employées à l'oral par des politiques et des journalistes soient difficiles à décoder par une large part de la population. Il s'agit là d'une question démocratique souvent sous-estimée. La forme employée à l'oral peut nuire à l'accès à l'information élémentaire et aux questions politiques. Tenir compte des caractéristiques de l'oral devrait permettre à une large partie de la population de prendre conscience de cette problématique. Comment une personne en situation d'illettrisme fait-elle pour s'informer si elle a du mal à comprendre de l'écrit oralisé ? Comment fait-elle pour participer à la vie démocratique ?

En outre, dans le choix des supports, il importe de faire de la place à différents registres de langue et à des situations montrant des oraux spontanés ou planifiés, des oraux de proximité ou de distance, une implication émotionnelle ou non, la prévalence ou l'effacement de la situation de communication.

---

9. Ce sont deux chroniqueurs vedettes de France INTER qui commentent l'actualité de façon humoristique, connus entre autres pour leur ironie, leur répartie et leur style oratoire.



Cette mixité vise à mettre l'élève en contact avec des actes communicationnels qui se produisent dans des situations diverses et portent sur différents objets, différentes personnes et diverses manières de dire. C'est par ce travail de la compréhension de l'oral que l'élève est à même de mesurer l'effet d'un accent, d'une manière spécifique de dire ; amené à adopter une position d'observateur analytique, externe, il peut porter un regard sur des dimensions délicates, intimes, subjectives de la communication orale. Ce travail sur des corpus « authentiques » ou représentatifs permettent d'esquisser des « modèles de registres de langue orale » (Blanche-Benveniste, 1998), de mener des réflexions avec les élèves sur ce qu'est un bon modèle langagier et, en fin de compte, de changer les représentations.

L'enseignant qui désire mener une séquence complète sur la compréhension de l'oral peut découper son enseignement de la manière suivante (Dolz et Mabillard, 2017 ; Lafontaine et Dumais, 2014) :

1. Préparer l'écoute ou le visionnage du document. Ce moment d'avant-écoute permet de vérifier si les élèves possèdent les connaissances encyclopédiques nécessaires à l'appropriation du texte entendu. Ce travail sur le thème peut s'effectuer sur la base d'activités de découverte ou de mobilisation de lexique, de champs lexicaux ou de tournures syntaxiques propres au texte du corpus étudié. Il importe à ce stade du travail de fixer une intention d'écoute ou de visionnement claire, en vue de conférer du sens à l'activité. L'enseignant du premier cycle du primaire peut, par exemple, demander à ces élèves de centrer leur écoute sur le repérage et l'identification d'oppositions phonologiques, sur les contenus thématiques. Avec des élèves plus avancés dans la scolarité, les consignes d'écoute ou de visionnage porteront sur des aspects plus précis : la voix (diction ou faits prosodiques) ou le corps (expressions faciales, conduites proxémiques, posture, gestualité) (Gagnon & Dolz, 2016). Les élèves pourraient être interrogés sur la mise en relation des dimensions multimodales des documents audios ou vidéos. Dans le cas de documents présentant des échanges, la réflexion peut porter sur les dimensions interactionnelles : les rôles sociaux et leur influence sur la posture énonciative, la régulation des échanges.
2. Faire écouter ou projeter le document une première fois aux élèves : pour l'enseignant, c'est l'occasion d'évaluer le niveau de compréhension des élèves sur la base de traces récoltées. En effet, la conservation de traces de cette première écoute rend possible l'évaluation des effets de l'enseignement et des progrès réalisés en fin d'apprentissage. Un guide d'écoute à compléter peut être utilisé pour récolter des traces d'appropriation dans la compréhension du texte oral. Le maître peut aussi proposer aux élèves diverses tâches d'écoute (par exemple, dessiner le portrait du personnage décrit, faire le plan de la ville visée par l'audioguide entendu, mémoriser les actions principales d'un court-métrage, relever des tournures grammaticales qui leur paraissent originales ou particulièrement difficiles, etc.).



3. Conduire des ateliers en fonction des limites et des capacités perçues chez les élèves. Idéalement, ces ateliers se centreront sur diverses stratégies d'écoute de manière à amener l'élève à :
  - dégager la situation de communication, la structure du texte et cerner l'enjeu de la communication ;
  - repérer les protagonistes de la situation de communication ; établir les liens entre ces protagonistes ;
  - prendre des notes (sous forme de liste, de mots-clés, en utilisant des abréviations, à l'aide d'un schéma heuristique, etc.) ; classer, catégoriser les informations entendues ;
  - se questionner sur le texte oral entendu ;
  - reformuler dans ses mots ce qui a été entendu ou visionné ;
  - nommer les visées explicites et implicites de l'émetteur ; repérer et interpréter les implicites ; proposer des activités dans lesquelles les élèves sont amenés à dépasser ce qui est dit dans le texte ;
  - relever les champs lexicaux dominants ; relever des tournures qui leur paraissent différentes des textes qu'ils ont l'habitude de lire ;
  - créer des suites, des prolongements, des textes similaires ou différents.
4. Établir une nouvelle situation d'écoute ou de visionnage, relativement similaire, de manière à évaluer les progrès des élèves. On peut travailler sur des versions différentes d'un même texte (passage de la version audio à la version vidéo ; passage d'une variété de langue à une autre ; passage d'un registre de langue à un autre, etc.).
5. Prévoir des pistes de prolongement du travail de la compréhension de l'oral, notamment en réinvestissant les apprentissages pour la production de l'oral.

## Conclusion

Les caractéristiques propres au français parlé et au français écrit ne sont pas toujours considérées en contexte d'enseignement. La matérialité de la langue (graphèmes et lecture visuelle dans un cas ; phonèmes et écoute dans l'autre cas) est forcément pris en compte, étant donné qu'il saute aux yeux (ou aux oreilles), quand il s'agit d'apprendre à lire et à écrire aux enfants. Cependant, les autres paramètres qui devraient être évoqués dans l'enseignement de l'oral sont traités de manière moins systématiques et l'oral souffre d'une image peu flatteuse dans les manuels et les programmes scolaires.

On va par exemple s'intéresser à l'orthographe sans toujours faire le lien avec la prononciation (lorsque la différence graphique s'entend ou ne s'entend pas) et ainsi ne pas mettre en évidence les nombreuses difficultés propres aux choix orthographiques du français : formes des mots, marques de genre ou de nombre, conjugaison. Quant à la grammaire, les constructions



fréquentes à l'oral sont peu représentées dans les écrits scolaires ou sont envisagées sous l'angle de leur défektivité par rapport à l'écrit. Cette pratique a pour conséquence d'envisager le français écrit comme une langue étrangère à apprendre plutôt que comme l'extension d'une langue déjà en grande partie acquise. Pourtant, l'usage que nous avons de la langue dans notre vie quotidienne est contraint par les modes de production et la situation d'énonciation. Il est impossible de parler spontanément comme on écrit, à cause des processus en jeu dans la conceptualisation du message et dans sa production. Une meilleure connaissance de ces structures et de leurs contraintes permettrait de mieux mettre en valeur les capacités orales des enfants.

Nous pensons que des activités liées à la compréhension de l'oral peuvent aider les apprenants et les enseignants à mettre en lumière les différences qui existent entre français parlé et écrit. Ces activités peuvent porter sur les contenus, mais aussi sur les formes linguistiques utilisées. Pour ce faire, il est nécessaire de clarifier les objectifs d'enseignement et la manière d'évaluer les élèves. Et c'est sans doute sur ces aspects que la collaboration entre linguistes et didacticiens devrait se concentrer dans les années à venir afin de concrétiser un transfert vertueux entre la discipline contributive, la discipline académique et l'enseignement.



## Références

- Auvergne, M., Jacquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A. et Saada-Robert, M. (2011). *Dire Écrire Lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel, Suisse : CIIP.
- Bally, Ch. (2004). *La crise du français : notre langue maternelle à l'école*. Genève, Suisse : Droz.
- Béguelin, M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Duculot.
- Béguelin, M.-J. (1996). Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahier de linguistique française*, 20, 229-253.
- Berrendonner, A. (2014). De la norme en classe. Dans M. Avanzi, V. Conti, V., G. Corminboeuf, P. Montchaud, L. A. Johnsen & F. Gachet, F. (dir.), *Enseignement du français : les apports de la recherche en linguistique. Réflexions en l'honneur de Marie-José Béguelin* (p. 279-290). Berne, Suisse : Peter Lang, collection Gramm-R / Études de linguistique française.
- Benzitoun, Ch. (2016). *Français parlé et enseignement*. Communication présentée aux *Rencontres de linguistique franco-suisse*, « Corpus écrits, corpus oraux : de la morphosyntaxe au discours », Université de Neuchâtel, 13-14 octobre 2016.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1988/2013). De quelques relations entre le lexique et la grammaire dans l'analyse du français parlé. Dans M.-N. Roubaud (dir.), *Langue et enseignement ; une sélection de 22 manuscrits de Claire Blanche-Benveniste (de 1976 à 2008)*, *Tranel*, 58, 165-171.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1994). Quelques caractéristiques grammaticales des « sujets » employés dans le français parlé des conversations. Dans M. Yaguello, *Subjecthood and Subjectivity. The status of the subject in linguistic theory*, Paris/Londres : Ophrys/Institut français du Royaume-Uni, 77-107.
- Blanche-Benveniste, Cl. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17, 9-19.
- Blanche-Benveniste, Cl. (2003/2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, France : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, Cl. (2010). *Le français : usages de la langue parlée*. Leuven, Belgique : Peeters.
- Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations ; combattre la glottophobie*. Paris, France : Textuel.
- Canut, E. (dir.) (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. Amiens, France : SCEREN-CRDP Académie d'Amiens.
- Canut, E., Espinosa, N. & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 68-69, 69-93.
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 199-219). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Cappeau, P. et Roubaud, M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves : cycles 2 et 3*. Paris, France : Bordas.
- Chartrand, S.-G. (dir.) (2016). *Mieux enseigner la grammaire ; Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Québec : Pearson.
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP.
- Conseil Supérieur de la Langue française (CSLF). (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques. *Babylonia*, 1, 19-27.
- Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). *Enseigner la compréhension orale : un projet d'ingénierie didactique*. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 109-130). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral ; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, France : ESF éditeur.
- Gagnon, R. et Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76.
- Gagnon, R., de Pietro, J.-F. et Fisher, C. (2017). L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, R. Gagnon, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 11-36). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Giroud, A. et Surcouf, Ch. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *Congrès mondial de Linguistique française*, 1-18. Repéré à [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf\\_cmlf2016\\_07017/shsconf\\_cmlf2016\\_07017.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/05/shsconf_cmlf2016_07017/shsconf_cmlf2016_07017.html)



- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (éd.), *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités* (p. 11-31). Paris, France : L'Harmattan.
- Lafontaine, L. et Dumais, Ch. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Laforest, M. (2007). *États d'âme, états de langue ; essai sur le français parlé au Québec*. Québec, Québec : Éditions Nota Bene.
- Lentin, L. (1988). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. Dans N. Catach (dir.), *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris, France : CNRS, 113-121.
- Massot, B. et Rowlett, P. (dir.) (2013). L'hypothèse d'une diglossie en France. *Journal of French Language Studies*, 23(1).
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue : un projet de société*. Québec, Québec : Conseil de la langue française.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004 ; 2006b, 2e éd.). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Montréal, Québec : Bibliothèque nationale du Québec (Gouvernement du Québec).
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MÉLS). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (MÉLS). (2011a). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal, Québec : Bibliothèque nationale du Québec (Gouvernement du Québec).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015b). *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015c). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015d). *Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Nonnon, É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions, *Pratiques*, 169-170. Repéré à <http://pratiques.revues.org/3115>. doi: 10.4000/pratiques.3115
- Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-47.
- Peytard, J. (1979). Problèmes de l'enseignement de l'oral. *Travaux du Centre de Recherches sémiologiques*, 33, 22-37.
- Roubaud, M.-N. et Sabio, F. (2018). Syntaxe et affiliation du lexique : les réalisations du sujet chez les jeunes enfants (4-6 ans). *Pratiques*, 177-178. Repéré à <http://journals.openedition.org/pratiques/3929>.
- Thévenaz, Th. (2012). La dictée à l'adulte : Une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre textuel. *Forum lecture*, 2. Repéré à [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_Thevenaz.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_Thevenaz.pdf)



## Annexe 1

### Tableau des correspondances âge/degré scolaire dans trois systèmes scolaires francophones<sup>10</sup>

| Âge avant novembre | France         |   |                      | Québec                     |                       | Suisse romande          |                       |
|--------------------|----------------|---|----------------------|----------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|
| 6 ans              | CP             | Cycle 2<br>Apprentissages<br>fondamentaux | PRIMAIRE             | 1 <sup>re</sup> primaire   | 1 <sup>er</sup> cycle | 3 <sup>e</sup> Harmos   |                       |
| 7 ans              | CE 1           |   |                      | 2 <sup>e</sup> primaire    |                       | 4 <sup>e</sup> Harmos   |                       |
| 8 ans              | CE 2           |   |                      | 3 <sup>e</sup> primaire    | 2 <sup>e</sup> cycle  | 5 <sup>e</sup> Harmos   |                       |
| 9 ans              | CM 1           | 4 <sup>e</sup> primaire                   |                      | 6 <sup>e</sup> Harmos      |                       |                         |                       |
| 10 ans             | CM 2           | Cycle 3<br>De consolidation               |                      | 5 <sup>e</sup> primaire    |                       | 3 <sup>e</sup><br>cycle | 7 <sup>e</sup> Harmos |
| 11 ans             | 6 <sup>e</sup> |   |                      | 6 <sup>e</sup> primaire    | 8 <sup>e</sup> Harmos |                         |                       |
| 12 ans             | 5 <sup>e</sup> | Cycle 4<br>Des approfondissements         | SECONDAIRE : COLLÈGE | 1 <sup>re</sup> secondaire | 1 <sup>er</sup> cycle | 9 <sup>e</sup> Harmos   |                       |
| 13 ans             | 4 <sup>e</sup> |   |                      | 2 <sup>e</sup> secondaire  |                       | 10 <sup>e</sup> Harmos  |                       |
| 14 ans             | 3 <sup>e</sup> |   |                      | 3 <sup>e</sup> secondaire  | 2 <sup>e</sup>        | 11 <sup>e</sup> Harmos  |                       |

10. Nous avons repris et adapté le tableau inséré dans l'ouvrage dirigé par Suzanne-G. Chartrand, *Mieux enseigner la grammaire; Pistes didactiques et activités pour la classe*.