

Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves¹

CHRISTIAN DUMAIS

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Malgré les nombreuses recherches effectuées au cours des dernières années en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral², une problématique importante demeure. Les enseignants du primaire et du secondaire n'ont pas accès à une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement³ des élèves. Il est pourtant essentiel de s'appuyer sur ce dernier élément pour assurer un réel apprentissage de l'oral et une évaluation adéquate (Garcia-Debanc, 2004). Dans le cadre de cette contribution, nous proposons de faire état

1. Cette recherche est financée par le Consortium Outaouais pour la recherche en persévérance et en réussite scolaires (COREPER) et par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

2. Mentionnons que le terme « oral » sera utilisé dans ce texte pour parler de l'oral en français langue première et langue d'enseignement. Nous entendons par « oral » un objet d'enseignement/apprentissage qui fait appel à des habiletés cognitives et linguistiques (composantes de la langue orale, dont entre autres la composante pragmatique qui prend en compte le social et l'affectif) et qui concerne autant la production que la compréhension ainsi que le verbal, le paraverbal (prosodie, pauses, etc.) et le non-verbal (regard, gestes, etc.). Il peut être la langue écrite oralisée (lecture) ou la pensée spontanée vocalisée, en direct ou en différé, et peut être monogéré ou polygéré (Nercessian, 1977; Charmeux, 1996; Grandaty et Turco, 2001; Maurer, 2001; Boissy, 2005; Robert, 2008; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

3. Nous entendons par développement un processus progressif et continu de changements ordonnés, orientés, cumulatifs et durables qui amène un progrès globalisant et structurant chez un individu. Cela sous-entend l'acquisition de connaissances, la maîtrise d'habiletés et le développement d'attitudes dans les domaines affectif, cognitif, conceptuel, expérimentiel, moral, perceptuel, psychomoteur et social (Stassen Berger, 2000; Chanquoy et Negro, 2004; Legendre, 2005; Bouchard et Fréchette, 2011).

de la problématique concernant la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et le développement des élèves. Nous traiterons d'abord de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral, puis de la notion de progression, notamment à l'oral, et, ensuite, du développement en lien avec la langue orale. Nous terminerons avec les répercussions possibles de l'élaboration d'une progression s'appuyant sur le développement des élèves.

1. L'enseignement et l'évaluation de l'oral

Au cours des dernières années, la didactique de l'oral a occupé une place de plus en plus importante en didactique du français, et plusieurs avancées importantes ont été réalisées dans toute la francophonie : des recherches portant sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral ont été effectuées (Dolz et Schneuwly, 1998; Garcia-Debanc, 2004; Lafontaine et Le Cunff, 2006; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais et Lafontaine, 2011), une place de plus en plus importante a été accordée à l'oral dans les programmes de formation (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001 et 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007) et davantage de matériel et de ressources didactiques ont été mis à la disposition des enseignants (Dumais, 2011; Lafontaine, 2011). Malgré ces progrès en didactique de l'oral, les enseignants éprouvent de la difficulté à enseigner et à évaluer l'oral (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Ils manquent de repères (Messier, 2004; Lafontaine et Préfontaine, 2007), de formations (Plessis-Bélair, 2006; Lafontaine, 2008) et ils connaissent peu les composantes de l'oral (Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Mottet, 2009). De plus, les enseignants ont de la difficulté à savoir quoi évaluer (Lambiel et Mabillard, 2006; Lafontaine *et al.*, 2007; Lafontaine et Messier, 2009) et les outils d'évaluation mis à leur disposition ne sont pas adaptés aux différentes situations de communication et ne tiennent pas compte des spécificités linguistiques et discursives de l'oral liées au développement de l'enfant et de l'adolescent (Lafontaine *et al.*, 2007; Dumais, 2011).

Le problème est semblable du côté des élèves. Ces derniers prétendent ne pas recevoir un réel enseignement de l'oral et ils affirment souvent ne pas connaître les critères d'évaluation lorsqu'ils sont évalués (Lafontaine, 2008; Lafontaine et Messier, 2009; Dumais, 2010; Sénéchal et Chartrand, 2011). L'une des principales raisons qui explique cette problématique de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral pour les enseignants et les élèves réside dans la difficulté, pour les enseignants, à cerner les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral et à savoir comment les traiter en fonction des élèves (Garcia-Debanc, 2004; Lafontaine, 2005). En effet,

il y a très peu d'indications concernant les critères de progression de ces objets dans les programmes d'études (Dolz et Schneuwly, 1996; Garcia-Debanc, 2004; Lafontaine, 2005; Lafontaine et Préfontaine, 2007). Cela rend ardues la détermination et la structuration des apprentissages des élèves ainsi que l'évaluation (Bergeron, Plessis-Bélair et Lafontaine, 2009; Gagnon, 2009). Une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral s'avère donc nécessaire (Maurer, 2001; Dumais et Lafontaine, 2011).

2. La progression : un élément central de la didactique

Les pratiques scolaires se sont longtemps appuyées sur la coutume, la tradition, des doctrines ou des expériences subjectives (Simard, 1997). Aujourd'hui, avec la didactique, les pratiques scolaires ont rompu avec le traditionalisme et se veulent davantage scientifiques (Simard, 1997; Bronckart et Chiss, 2007). La didactique permet d'obéir à la rigueur et à l'esprit critique (Simard, 1997; Legendre, 2005; CIIP, 2006; Robert, 2008). Elle « s'efforce d'étudier de façon scientifique les problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires » (Simard *et al.*, 2010, p. 14). Ce qui se passe entre l'enseignant, l'élève et les savoirs, ce qu'illustre le triangle didactique de Chevallard (1985), constitue l'enjeu majeur de la didactique (Bronckart et Chiss, 2007; Chartrand, 2009). Cette dernière permet donc de guider les pratiques d'enseignement et d'organiser les contenus, entre autres par la planification de la progression des objets d'enseignement/apprentissage (Simard, 1997; Véronique, 2000; Simard *et al.*, 2010).

La progression, que nous considérons comme une organisation des objets à enseigner en un itinéraire temporel qui s'appuie sur le développement des élèves en vue d'un apprentissage optimal (Dolz et Schneuwly, 1996 et 1998; Coste, 2000; Chartrand, 2009; Garcia-Debanc, Paolacci, Benaïoun-Ramirez, Bessagnet, Gangneux, Beucher et Dutrait, 2010), est un élément central de la didactique (Chiss, 2000; Borg, 2001; Nonnon, 2010). Il revient donc aux didacticiens d'agir de façon critique vis-à-vis des objets prescrits dans les différents programmes et de fonder l'enseignement du français sur une cohérence de nature didactique (Aeby, de Pietro et Wirthner, 2001; de Pietro et Wirthner, 2005). Il incombe également aux didacticiens de proposer toute progression des objets d'enseignement/apprentissage, toute organisation relativement systématique des savoirs de façon argumentée et à partir de critères explicites (Coste, 2000; Aeby *et al.*, 2001; Schneuwly, 2007; Chartrand, 2009). En effet, une progression des objets d'enseignement/apprentissage demande que des choix et des classements soient faits (Robert, 2008; Montaigne,

2009). Cela suppose un inventaire des contenus à enseigner, une sélection et une répartition dans le temps qui précise ce qui doit être enseigné (quand et pourquoi) ainsi qu'une mise en forme didactique (Cicurel, 2000; Porquier, 2000), et ce, en fonction des capacités des élèves (Érard et Schneuwly, 2005). Cela demande également que des décisions soient prises sur la façon de concevoir la progression et sur le type de progression à envisager (Chiss, 2000). Tout cela doit être fait en tenant compte du milieu scolaire et des principaux acteurs concernés pour assurer de véritables retombées (Fourez, 2006).

2.1. Une préoccupation de longue date

Les écrits scientifiques nous apprennent que la notion de progression est une préoccupation présente depuis plusieurs siècles en éducation et qu'elle est problématique (Véronique, 2000; Borg, 2001; Bronckart et Chiss, 2007; Chartrand, 2009). En effet, dès le 17^e siècle, Comenius, selon Bronckart et Chiss (2007), avec sa *Didactica magna* (1638/2002), critiquait les démarches de formation alors en usage, et notamment le manque de progression des objets d'enseignement/apprentissage. Pour Comenius, les objets d'enseignement/apprentissage des programmes scolaires ne devaient pas être enseignés de façon éparse ou encore tous au même moment. Selon Bronckart et Chiss (2007, p. 4), Comenius recommandait plutôt que les objets d'enseignement/apprentissage « soient sélectionnés et organisés en une progression qui tienne compte des capacités cognitives des élèves aux différents niveaux de leur scolarité ». Ce même discours concernant la progression a été repris par plusieurs auteurs au 20^e siècle. Ce fut le cas de Vygotski (1934/1985) pour qui une progression était nécessaire puisqu'il est impossible de tout apprendre, de tout construire, en même temps. En outre, de récents écrits en didactique du français (Aeby *et al.*, 2001; Borg, 2001; Birks, 2001/2002; Garcia-Debanc, 2004; CIIP, 2006; Chartrand, 2008; Chartrand et de Koninck, 2009; Gagnon, 2009; Montaigne, 2009; Nonnon et Dolz, 2010) font état d'une préoccupation encore très présente en ce qui concerne la progression. La nécessité de la progression est clairement exprimée (Bailly, 2000; Birks, 2001/2002; CIIP, 2006).

2.2. La notion de progression en didactique du français

Malgré le fait que « la question de la progression des apprentissages à travers les cycles de l'école est centrale pour la didactique du français » (Simard *et al.*, 2010, p. 274), cette notion a été peu abordée de façon explicite au cours des dernières années. Elle nécessite un important travail de réflexion (Aeby *et al.*, 2001). Que ce soit au Québec ou ailleurs dans

la francophonie, les rares progressions proposées dans la discipline *français* ne semblent pas satisfaisantes pour les différents acteurs du milieu (Lafontaine, 2005; Chartrand, 2008 et 2009; Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010). Souvent, les progressions ne correspondent pas aux besoins didactiques (Bailly, 2000). En effet, dans l'enseignement actuel du français, lorsque les objets d'enseignement/apprentissage sont programmés, ce n'est pas en fonction des capacités cognitives des élèves, mais plutôt en fonction des contenus langagiers et d'une certaine tradition (Chartrand et de Koninck, 2009). Il est davantage question de répartition des objets d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire d'un partage des objets d'enseignement/apprentissage dans une discipline, plutôt que d'une progression de ces objets (Chartrand et de Koninck, 2009). Cela a pour conséquence de créer une incertitude quant aux objets d'enseignement/apprentissage à enseigner aux élèves selon leur développement et leurs capacités cognitives. Dans le fonctionnement scolaire, les contenus d'enseignement se doivent d'être séquencés et organisés en une progression (Érard et Schneuwly, 2005). Aeby *et al.* (2001) recommandent, pour ce qui est de la discipline *français* : a) de créer une progression des objets d'enseignement/apprentissage qui permette aux élèves comme aux enseignants d'avoir des repères; b) de faire en sorte que la progression fasse ressortir ce qui est prioritaire, pour les élèves, à certaines étapes de leur développement; c) de tenir compte, dans cette progression, des développements récents des théories psychopédagogiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques et didactiques. Cela doit notamment être fait en ce qui concerne l'oral.

2.3. *L'oral et la progression*

L'oral ne fait que rarement l'objet d'une progression qui tienne compte d'une complexification progressive des objets d'enseignement/apprentissage et qui s'appuie sur un cadre théorique défini (une typologie ou une taxonomie par exemple) (Bailey, 1994; Boissinot, 1999; Jurado, 2005). De plus, les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral ne sont pas suffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance, par les enseignants, est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation (Daunay, 2000; Maurer, 2001; Garcia-Debanc, 2004; Grandaty et Dupont, 2010). Les enseignants ont donc peu de précisions sur la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Boissinot, 1999; Maurer, 2001). Cela fait en sorte qu'ils n'ont pas à leur disposition, de façon satisfaisante, « de construction raisonnée et progressive de la compétence d'expression orale » (Boissinot, 1999, p. 63).

2.4. *Quelques progressions répertoriées*

À ce jour, nous avons recensé quelques rares progressions concernant l'oral. Il s'agit de progressions proposées par Charmeux (1996), par Chartrand (2008) et par le MÉLS (2011a et 2011b). Celles-ci nous semblent incomplètes.

D'abord, la progression proposée par Charmeux (1996) est construite à partir de recherches réalisées sur l'accès à l'écriture par l'enfant. Un itinéraire de l'apprentissage de l'oral de la maternelle à la troisième année du collège en France est présenté en faisant des liens avec l'écrit. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral sont divisés en deux catégories : les situations fonctionnelles de prise de parole et les activités destinées à développer les compétences d'oral. Malgré le fait que soient présentées quelques situations de prise de parole et des compétences à développer à l'oral en lien avec des éléments linguistiques en fonction des cycles, aucune indication précise n'est fournie sur le développement des élèves en lien avec les objets d'enseignement/apprentissage. Il n'y a pas de repères précis quant aux apprentissages à faire, et les objets d'enseignement/apprentissage semblent incomplets (objets absents, entre autres la posture et le débit). Aucune indication n'est fournie sur le choix d'une typologie pour cette progression.

En ce qui concerne la progression proposée par Chartrand (2008), elle englobe toutes les compétences de la discipline du français du secondaire et met l'accent sur les genres textuels. Une progression des genres est donc présente, mais il n'y a pas d'indications précises sur les objets de l'oral à enseigner. Il n'est pas possible de savoir quels objets d'enseignement/apprentissage de l'oral enseigner selon le développement des élèves. Également, cette progression ne concerne que le secondaire. Aucune indication n'est donnée pour le primaire. Cependant, nous retrouvons des indications sur le type de progression – la progression spiralaire⁴ – sur les théories à la base de la progression – les théories vygotskiennes – et sur le principe organisateur de la progression. Il s'agit d'une typologie basée sur les genres textuels.

Pour ce qui est des progressions proposées par le MÉLS au primaire (2011a) et au secondaire (2011b), en ce qui concerne spécifiquement l'oral, elles ne semblent pas s'appuyer sur le développement des élèves, mais davantage sur la tradition et sur ce qui était présent dans les

4. La progression spiralaire est axée sur le retour périodique des mêmes objets d'enseignement/apprentissage, mais de complexité croissante (CIIP, 2006; Simard *et al.*, 2010; Nonnon, 2010). Elle consiste en un « approfondissement successif d'un même objet, enseigné dans des contextes différents et visant des niveaux de maîtrise de plus en plus élevés » (Chartrand, 2009, p. 259).

programmes précédents (Chartrand, 2011). Aucun repère ou indication n'est fourni pour situer l'élève quant à son développement. Ce sont plutôt des instructions qui sont données sur la façon d'utiliser la progression. Par exemple, pour toutes les connaissances énumérées de la compétence *Communiquer oralement* au primaire, il est indiqué que l'apprentissage doit se faire en trois étapes : l'élève apprend d'abord avec l'intervention de l'enseignant(e), ensuite l'élève peut utiliser par lui-même la connaissance à la fin de l'année scolaire et, finalement, l'élève réutilise cette connaissance (MÉLS, 2011a). Malgré ces instructions, cela ne permet pas de savoir ce que l'élève peut être en mesure de faire selon son développement et encore moins si l'apprentissage est atteint selon ses capacités. Il est difficile de connaître les attentes spécifiques que l'enseignant doit avoir face à l'élève pour chacun des apprentissages. Il n'y a pas de repères indiqués que l'enseignant pourrait observer pour déterminer si l'élève comprend et met en pratique correctement l'apprentissage. Pour ce qui est de l'organisation des progressions au primaire et au secondaire, elle repose sur des modes de discours qui s'articulent dans des genres. Les genres constituent la base à partir de laquelle s'organise le travail d'appropriation des notions, concepts, procédés et stratégies présentes dans les progressions. Des genres sont proposés, mais l'enseignant peut choisir les genres qui lui conviennent (MÉLS, 2011b). Cela ne permet pas de savoir si les genres que peuvent choisir les enseignants sont adéquats en fonction du développement des élèves. Finalement, ces progressions ne répondent pas à l'une des critiques des programmes des années 2000 qui est de ne pas avoir bien défini les savoirs et les objets d'enseignement/apprentissage (Simard *et al.*, 2010). Ce qui n'est pas défini dans les programmes (MÉLS, 2004 et 2007; MÉQ, 2001) ne l'est pas plus dans ces deux progressions. Les objets d'enseignement/apprentissage ne sont donc pas clairement explicités.

Malgré l'intérêt que représentent ces progressions, l'une concerne seulement les élèves du secondaire et toutes ne permettent pas de savoir spécifiquement quels objets d'enseignement/apprentissage de l'oral peuvent être enseignés en fonction du développement des élèves. Pourtant, selon Tardif (2006), le développement des élèves devrait être à la base de toute progression, ce qui n'est pas le cas ici.

3. Le développement

Selon Nonnon (2010, p. 11), « pour les concepteurs et les praticiens, penser une progression engage une dimension épistémique, qui repose sur une analyse des objets d'enseignement (pour discerner leurs éléments et les hiérarchiser) et sur l'appréhension de leur difficulté d'appropriation

par les élèves (en fonction du développement à un âge donné) ». Dans l'enseignement actuel du français, les programmes ont tendance à présenter une organisation systématique des contenus langagiers souvent associée à une progression sans qu'il n'y ait de précisions sur le développement des élèves, sur leurs intérêts et sur leurs orientations psychiques et sociales (Aeby *et al.*, 2001; Tardif, 2006). Il est pourtant essentiel de tenir compte du développement des élèves pour assurer un réel apprentissage et une évaluation adéquate, notamment pour ce qui est de l'oral (Troader et Martinot, 2003; Garcia-Debanc, 2004; Tardif, 2006). Le développement doit être à la base de l'élaboration d'une progression (Tardif, 2006).

À ce jour, les différentes progressions proposées ont certaines limites dont celle de ne pas documenter rigoureusement les apprentissages stabilisés, les apprentissages en voie d'acquisition et les apprentissages à réaliser (Tardif, 2006). Cela fait en sorte que les enseignants n'ont souvent d'autre choix que de se fier à leur expertise et à leur jugement professionnel (Tardif, 2006; Love, 2009). En effet, « la "cohérence" effective de l'enseignement dépend souvent, de manière passive et quelque peu aléatoire, des moyens d'enseignement qui sont mis à disposition ou imposés, sans que soient fournis des repères [...] » (Aeby *et al.*, 2001, p. 13). Selon Tardif (2006, p. 122),

dans une large mesure, cet état de fait fragilise l'évaluation des apprentissages dans [l]es programmes, puisque l'absence de trajectoires théoriques de développement par rapport à la progression des élèves et des étudiants crée un manque que les enseignants et les professeurs peuvent difficilement combler dans plusieurs cas. Il faut aussi reconnaître que cet état de fait ne fragilise pas uniquement l'évaluation, mais également l'apprentissage lui-même.

Plus que jamais, les enseignants ont besoin de repères dans les apprentissages à l'oral afin de pouvoir enseigner et évaluer efficacement l'oral (Lafontaine *et al.*, 2007; Chartrand et de Koninck, 2009). Selon Safra, Hébrard et Thévenet (1999, p. 21), « on est généralement loin d'une évaluation qui permettrait d'adapter les situations à l'évolution des acquis et au rythme des enfants [...] ». Les enseignants ont besoin d'une clarification des objets à enseigner en fonction du développement des élèves, ils réclament une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral (Daunay, 2000; Aeby *et al.*, 2001; Jurado, 2005).

Une recension des écrits nous a permis de constater que, de façon isolée, plusieurs recherches empiriques ont été menées au cours des 40 dernières années sur les divers objets d'enseignement/apprentissage de l'oral tout en tenant compte du développement des élèves. Des recherches en didactique du français ainsi que dans des disciplines contributives (dont

la psycholinguistique, la linguistique et la psychologie) ont traité, par exemple, des gestes (Colletta, 2004) et de la liaison (Basset, 2000). Cependant, aucun travail de synthèse de ces recherches n'a encore été effectué afin de tenter de proposer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. Il est pourtant essentiel de faire connaître les résultats de ces recherches qui concernent l'oral (Garcia-Debanc, 2004). L'absence d'un important travail d'analyse et de synthèse sur le sujet à partir d'une solide méthodologie de recherche pourrait expliquer cette zone floue de l'oral qu'est l'absence d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en français langue première qui s'appuie sur le développement des élèves. Les objets d'enseignement/apprentissage de l'oral nécessitent donc, à partir des résultats de ces recherches empiriques, d'être sélectionnés et organisés en une progression qui tienne compte des capacités des élèves pendant toute la scolarité obligatoire, c'est-à-dire de 6 à 17⁵ ans (Aeby *et al.*, 2001; CIIP, 2006; Bronckart et Chiss, 2007). Une telle progression offrirait aux enseignants des résultats de recherche permettant d'enseigner l'oral et de l'évaluer en fonction du développement des élèves, et ce, tout en assurant une progression des objets d'enseignement/apprentissage.

4. Les répercussions dans le domaine de l'éducation

L'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves viendrait combler un vide théorique. Elle apporterait des retombées scientifiques dans le domaine de l'éducation et plus précisément dans le domaine de la didactique de l'oral. Également, cette progression aurait des impacts dans le domaine de la psychologie puisqu'un important travail d'analyse et de synthèse serait effectué en lien avec le développement des élèves de 6 à 17 ans et la langue orale. Cela aurait également des incidences directes

5. Cette période couverte et encadrée par le MÉLS permet l'apprentissage et le développement de la langue orale des élèves à partir des différents objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. Il est important de spécifier que les élèves de 6 à 12 ans (primaire) consolident et développent la pratique de l'oral alors que les élèves de 12 à 17 ans (secondaire) analysent et gèrent le langage (aspect pragmatique) (Cadet, 1998; Daviault, 2011). Les élèves, pendant toute la scolarité obligatoire, développent leur compétence à communiquer oralement en travaillant souvent les mêmes objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, mais de façon différente et plus approfondie (Simard *et al.*, 2010). Puisque ce sont souvent les mêmes objets qui sont travaillés, il est pertinent de créer une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui touche les élèves de 6 à 17 ans.

dans l'enseignement. Une telle progression pourrait être reprise par les instances ministérielles pour la création des programmes d'études et elle pourrait être utilisée pour la formation initiale en enseignement.

De nombreuses autres répercussions pourraient être observées dans la discipline du français et même dans l'ensemble des disciplines. En effet, la progression pourrait aider et guider l'enseignant dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral. C'est à lui que revient la responsabilité de confronter les élèves à de nouvelles réalités, à de nouveaux apprentissages et à l'approfondissement de ces derniers. L'enseignant doit précéder ses élèves en planifiant et en préparant l'enseignement (Chevallard, 1985; CIIP, 2006; Chartrand et de Koninck, 2009). Pour cela, il a besoin d'une progression pour pouvoir organiser et planifier son enseignement, pour assurer le développement des élèves et pour faire progresser ces derniers (Masson, 2000; Lafontaine, 2005; CIIP, 2006; Chartrand, 2008). Une progression permettrait à l'enseignant de se donner des lignes d'action, de clarifier les interventions prioritaires en fonction du public visé et d'organiser son action de façon efficace et cohérente (Dolz et Schneuwly, 1996; Garcia-Debanco, 2004; Gagnon, 2009). Il pourrait mieux soutenir les apprentissages des élèves à l'oral (Love, 2009).

La portée d'un tel travail serait également importante pour les élèves. Ces derniers, grâce à un enseignement de l'oral plus adapté à leur développement, pourraient améliorer davantage leur compétence à communiquer oralement et augmenter leur niveau de littératie⁶. Cela leur donnerait de meilleures possibilités d'accéder au monde qui les entoure, d'interagir, d'apprendre et de socialiser (Trehearne, 2005; Lebrun, 2008). Une telle progression pourrait aussi permettre aux élèves de mieux connaître les attentes à leur égard et d'avoir de meilleurs repères à l'oral (Birks, 2001/2001).

Conclusion

Comme il a été possible de le constater, beaucoup de travail reste à effectuer en ce qui a trait à la progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral. En effet, la recension des écrits effectuée jusqu'à maintenant a permis de montrer que la progression des objets d'enseignement/apprentissage est un problème actuel, d'ordre scientifique et didactique. Il apparaît plus que pertinent que soit entrepris un travail

6. La littératie est la capacité « d'utiliser le langage et les images de formes riches et variées pour voir, écouter, parler, lire, écrire, comprendre, communiquer, penser de façon critique afin d'atteindre un but et de développer ses connaissances en classe, à l'école, à la maison ou dans la communauté » (Moreau, Leclerc et Landry, 2010, p. 43).

approfondi permettant l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves et qui corresponde aux attentes des milieux scolaire et scientifique.

Références

- Aeby, S., J.-F. de Pietro et M. Wirthner. (2001). *Français 2000. Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel : INRP.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*. Thousand Oaks : Sage.
- Bailly, D. (2000). Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2? Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 119-131). Lyon : ENS éditions.
- Basset, B. (2000). *La liaison à 3, 7 et 11 ans : description et acquisition*. Mémoire de maîtrise inédit, Grenoble 3.
- Beaumanoir-Secq, M., D. Cogis et M.-L. Elalouf. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, p. 47-70.
- Bergeron, R., G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 1-8). Québec : Les Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Birks, R. (2001/2002). Quelle grammaire pour quel apprenant? Priorité à la grammaire de l'oral. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, p. 229-239.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée* (Rapport No 99-023). France : Inspecteur générale de l'Éducation nationale.
- Boissy, J. (2005). *Dictionnaire pratique de l'école : à l'usage des étudiants et professionnels*. Paris : Vuibert.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bouchard, C. et N. Fréchette. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif*. Québec : PUQ.
- Bronckart, J.-P. et J.-L. Chiss. (2007). Didactique, Didactique des disciplines, Didactique de la langue maternelle, *Encyclopédie universalis*, Page consultée le 15 octobre 2008 de www.universalis-edu.com/index.htm
- Cadet, B. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris : In Press Editions.
- Chanquoy, L. et I. Negro. (2004). *Psychologie du développement*. Paris : Hachette Supérieur.

- Charmeux, É. (1996). *Apprendre la parole*. Toulouse : Éditions SEDRAP.
- Chartrand, S.-G. (2008). Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois [Numéro hors série]. *Québec français*.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical : Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (p. 257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2011). *Enseigner selon une progression pour permettre des apprentissages significatifs et solides*. Page consultée le 30 novembre 2011 de http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_f956480a808d_Progression_AQPF_21_nov11.pdf
- Chartrand, S.-G. et G. de Koninck. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, 154, p. 143-145.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (2000). La progression : un problème typiquement didactique. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 67-70). Lyon : ENS éditions.
- Cicurel, F. (2000). La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 103-117). Lyon : ENS éditions.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande : orientations*. Neuchâtel : CIIP.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : Corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- Comenius, J. A. (1638/2002). *La grande didactique*. Paris : Klincksieck.
- Coste, D. (2000). Le proche et le propre : Remarques sur la notion de progression. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 9-20). Lyon : ENS éditions.
- Daunay, B. (2000). L'oral au rapport! ou comment l'Institution s'empare de l'oral, *Recherches*, 33, p. 7-28.
- Davault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montréal : Chenelière éducation.
- de Pietro, J.-F. et M. Wirthner. (2005). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale?* [cédérom]. Québec : AIRDF/PUL.
- Dolz, J. et B. Schneuwly. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande, *Enjeux*, 37/38, p. 49-75.

- Dolz, J. et B. Schneuwly. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dumais, C. (2010). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. Dans M. Mottet et F. Gervais (dir.), *Didactique de l'oral : des programmes à la classe* (p. 99-111). Osnabrück : Epos français.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. Dans L. Lafontaine (dir.), *Activités de production et de compréhension orales : Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*, p. 17-46. Montréal : Chenelière Éducation.
- Dumais, C. et L. Lafontaine. (2011). L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33, 2, p. 285-302.
- Érard, S. et B. Schneuwly. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences? Dans Bronckart, J.-P., E. Bulea, et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 69-97). Genève : Presses universitaires du Septentrion.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. (3e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 175-197). Québec : PUQ.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral, Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Garcia-Debanc, C., V. Paolacci, N. Benaïoun-Ramirez, P. Bessagnet, M. Gangneux, C. Beucher et C. Dutrait. (2010). Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, p. 201-226.
- Grandaty, M. et G. Turco. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- Grandaty, M. et P. Dupont. (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, p. 147-171.
- Jurado, M. (2005). Continuité des apprentissages, l'oral de l'école au collège, *IA-IPR de Lettres, pour le groupe de travail L'oral de l'école au collège*. Page consultée le 15 octobre 2009 de <http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-03/oralmj2.pdf>
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8, 1, p. 95-109.

- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 87-104). Québec : PUQ.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. et C. Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, p. 87-89.
- Lafontaine, L. et G. Messier. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, p. 119-144.
- Lafontaine, L., G. Plessis-Bélair et R. Bergeron. (2007). La didactique du français oral au Québec : un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. Dans G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine et R. Bergeron (dir.), *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes* (p. 1-41). Québec : PUQ.
- Lafontaine, L. et C. Préfontaine. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII, 1, p. 47-66.
- Lambiel, N. et S. Mabillard. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littérature intégrée. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe* (p. 105-120). Québec : PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23, 6, p. 541-560.
- Masson, M. (2000). Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle du lycée. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 55-66). Lyon : ENS éditions.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire : mise en œuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec. (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec. (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), Gouvernement du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montaigne, A. (2009). *Nous allons construire une progression...* Page consultée le 20 janvier 2009 de http://74.125.113.132/search?q=cache:ZUAevKriZ0IJ:culturedel.info/grcdi/wp_content/uploads/2008/06/texte_seminaire_grcdi2009_amontaigne.doc+agn%C3%A8s+montaigne+progression&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ca
- Moreau, A. C., M. Leclerc et L. Landry. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire : Expériences d'enseignement-apprentissage. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (p. 37-57). Québec : PUQ.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français, Quelle représentation les futurs enseignants du français en ont-ils? *Québec français*, 155, p. 89-91.
- Nercessian, E. P. (1977). *L'oral et l'écrit du français : un essai de définition de la problématique et une analyse différentielle des deux modes d'expression*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, p. 5-34.
- Nonnon, É. et J. Dolz. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, p. 1-253.
- Plessis-Bélaïr, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans J. Loïselle, L. Lafortune, et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action* (p.105-122). Québec : PUQ.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 87-101). Lyon : ENS éditions.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Safra, M., J. Hébrard, et S. Thévenet. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* (Rapport No 99-024). France : Inspecteur générale de l'Éducation nationale.

- Schneuwly, B. (2007). Le « Français » : une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : Les voies actuelles de la recherche* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Sénéchal, K. et S.-G. Chartrand. (janvier 2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1(1), 4-5. Page consultée le 31 janvier 2011 de <http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, C., J.-L. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du développement*. Mont-Royal : Modulo éditeur.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal: Groupe Modulo.
- Troade, B. et C. Martinot. (2003). *Le développement cognitif : Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Éditions Belin.
- Véronique, D. (2000). Vers une redéfinition de la notion de progression : La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. Dans D. Coste et D. Véronique (dir.), *La notion de progression* (p. 145-154). Lyon : ENS éditions.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.