L'enseignement de l'oral au primaire en Suisse romande et en Suisse alémanique

Roxane Gagnon
Haute école pédagogique de Vaud

Stefan Hauser
Haute école pédagogique de Zoug

Sonia Guillemin
Haute école pédagogique de Vaud

Rosalie Bourdages
Haute école pédagogique de Vaud

L'oral n'est désormais plus le parent pauvre de l'enseignement de la langue de scolarisation en Suisse. Aujourd'hui, ce sont les questions relatives à la définition de l'objet « oral » et à la délimitation de ce que l'on y inclut (du non-verbal, paraverbal, verbal) qui interpellent. Quel oral, quels oraux se dégagent des plans d'études suisses ? Quelles sont les zones de convergence ou de divergence entre les régions linguistiques ?

Examinant les prescriptions institutionnelles et quelques publications récentes sur la question, nous tentons de circonscrire les objets oraux prescrits et mis en pratique aux cycles 1 et 2 du primaire, dans les deux principales régions linguistiques : la Romandie et la Suisse alémanique. Nous soulignons aussi quelques enjeux relatifs à l'enseignement de l'oral, tels qu'ils se dégagent de travaux de recherche récents en didactique. Cet état des lieux est non exhaustif : il se centre sur les travaux des didacticiens du français de Romandie et du Centre de la communication orale (Zentrum Mündlichkeit) en Suisse alémanique. On vise ainsi à interroger les spécificités et les caractéristiques communes des aires culturelles francophones et germanophones en Suisse. Quels sont les traits communs, les différences entre les deux régions linguistiques ? Qu'est-ce qui explique ces différences ? D'emblée, nous devons souligner que la région suisse alémanique montre plus de diversité sociolinguistique, avec la présence et l'usage des *schwyzerdütsch*, les différents dialectes parlés dans les cantons.

La place de l'oral dans les plans d'étude romands et suisses-alémaniques[1]

En Suisse alémanique et romande, les prescriptions relatives aux apprentissages relatifs à l'oral sont détaillées dans trois documents institutionnels : *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation* (CDIP[2], 2011), correspondant aux standards minimums nationaux pour chacun des trois cycles de la scolarité obligatoire[3] ; le *Lehrplan 21*, plan d'études de la Suisse alémanique, et le *Plan d'études romand* (CIIP[4], 2010, désormais PER). Le PER et le *Lehrplan 21* privilégient une approche communicative : ils accordent une place importante à l'oral (Eriksson et de Pietro, 2011). Ces deux documents, largement diffusés dans le cadre de la formation et de l'enseignement, sont organisés selon une logique de progression spiralaire, où les mêmes conduites langagières sont reprises, tout au long de la scolarité obligatoire, mais avec des degrés d'approfondissement croissants.

Les standards nationaux

Le document de la CDIP, *Des compétences fondamentales pour la langue de scolarisation*, concerne l'ensemble de la Suisse.

Pour la fin du premier cycle du primaire, il est attendu que l'élève parvienne à comprendre des textes oraux brefs de genres divers, dont les thèmes, la structure et le vocabulaire lui sont familiers. Il ou elle doit être capable d'en extraire des informations explicites et d'en interpréter des signaux non verbaux élémentaires. À la fin de la 8e année, l'élève comprend et restitue les informations explicites, mais aussi les aspects implicites évidents d'une diversité de textes oraux. Il ou elle interprète les indices paraverbaux et non verbaux pour affiner sa compréhension.

Les compétences fondamentales pour la production orale sont réparties en deux volets : la participation à une conversation et l'expression orale en continu. À la fin du premier cycle du primaire, l'élève prend part activement à une conversation guidée et soutenue par l'interlocuteur·trice, écoute attentivement et réagit aux questions ou interventions de manière appropriée. Au 2e cycle du primaire, la conversation implique plus de locuteurs. L'élève y intervient de manière pertinente. Il ou elle respecte les règles conversationnelles. Pour la Suisse alémanique, il est précisé que l'élève s'exprime dans une langue standard, marquée encore par certaines hésitations ou erreurs[5].

Pour l'expression orale en continu, à la fin de l'école primaire, l'élève produit des textes oraux préparés (avec l'aide d'un canevas, en ayant travaillé la thématique) de genres différents, adapte sa prise de parole aux situations de

1. Les auteur(e)s souhaitent remercier Bernard Schneuwly pour ses conseils avisés sur cette partie.
2. Le sigle signifie Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
3. La scolarité obligatoire en Suisse englobe le premier cycle (1re à 4e année, élèves de 4 à 8 ans), le deuxième cycle (5e à 8e année, élèves de 9 à 12 ans) et le troisième cycle de la scolarité (9e à 11e année du secondaire I, élèves de 13 à 16 ans).
4. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
5. La description de l'allemand parlé en Suisse est un sujet fort complexe, en raison notamment de la question des variations standard (haut allemand), régionale et dialectale. Voir Pieter Sieber (1986) pour plus d'informations : https://bit.ly/2NwwyV9

communication de genres divers, utilise un vocabulaire adapté, est capable de parler de sujets courants, lit à haute voix ou récite de manière expressive et porte un jugement critique sur sa propre production orale et sur celles des autres.

Le *Lehrplan 21* : les prescriptions pour l'écouter et le parler

Dans le *Lehrplan 21*, les compétences relatives à l'écouter et au parler se structurent en quatre sous-ensembles : les compétences de base, l'écoute-compréhension de monologues et de dialogues et le retour réflexif sur l'écoute.

Hören (écouter)

Dans les compétences de base relatives à l'écouter, l'attention de l'élève est portée à la fois sur la personne qui parle et sur son message dans le but de la comprendre, de poser des questions et d'élargir son propre vocabulaire. Au 2e cycle, l'élève est confronté à des situations d'écoute de plus en plus longues et de plus en plus exigeantes. La dimension liée aux émotions de la personne qui parle et la reconnaissance des différents registres de langue s'ajoutent aux compétences travaillées au cycle 1.

En situation d'écoute de monologues, l'élève reconnaît des informations importantes dans des messages simples et en s'aidant du contexte, il ou elle est capable d'accéder aux informations manquantes à l'aide d'outils appropriés. La compréhension auditive globale de divers textes audio se diversifie au cycle 2 : récits, pièces de théâtre, films, poèmes, documentaires.

En situation d'écoute de dialogues, l'élève prend part à des conversations familières, en montrant son attention de manière non verbale, paraverbale et verbale. Il ou elle identifie les contenus importants, pose des questions en cas d'incompréhension et évalue les intentions de l'interlocuteur. Au 2e cycle, l'élève parvient à participer et à reproduire le contenu de conversations de plus en plus longues. Il ou elle adapte son comportement conversationnel dans les négociations ou les situations de conflit.

En situation de réflexion sur l'écoute, l'élève est amené·e à réfléchir sur son comportement d'écoute et son comportement conversationnel. Au 2e cycle, il ou elle prend conscience des facteurs perturbateurs dans une situation de conversation, décrit les stratégies d'écoute qu'il ou elle utilise et s'interroge sur l'effet que la situation entendue a eu sur lui ou sur elle.

Sprechen (parler)

L'articulation, le débit, le volume de la voix sont mobilisés de manière appropriée. L'élève utilise des mots, des modèles de phrases dans des situations familières et est amené·e à travailler sa conscience phonologique. Une amorce de l'entraînement aux moyens non verbaux et paraverbaux est entreprise au 1er cycle, puis affinée au 2e cycle où, grâce à un vocabulaire de plus en plus riche, l'élève s'exprime avec plus de précision.

Dans des situations de monologue, l'élève communique de manière appropriée et compréhensible, exprime ses sentiments, pensées et expériences vécues et

récite de courts poèmes. Au 2e cycle, l'élève raconte une histoire en créant parfois un effet de suspens, présente un livre, les résultats d'un travail et ses réflexions à l'aide d'un schéma ou de différents médias. Il ou elle utilise des aides à la structuration pour une courte présentation : mots-clés, carte conceptuelle, etc.

Dans des situations de dialogue, l'élève participe à des conversations de plus en plus longues sur des sujets de tous les jours et en suit les règles, à partir de jeux de rôle familiers, ludiques. Au 2e cycle, il ou elle explicite ses propos, argumente, est capable d'adopter le rôle de modérateur ou modératrice, sur des sujets simples et dans des discussions courtes.

Dès le 1er cycle, l'élève doit réfléchir sur son comportement à l'oral à l'aide de questions concrètes, en échangeant des informations sur ses comportements et ceux des autres dans la conversation. Au 2e cycle, il ou elle est capable de décrire ses progrès, de réfléchir à la conduite d'un travail de groupe.

Le Plan d'études romand (PER) : le travail en compréhension et en production

Les concepteurs du PER ont adopté une structuration différente de celle du *Lehrplan* alémanique et retiennent une articulation en deux parties : les apprentissages communs à tous les genres de textes sociaux publics[6] et les apprentissages propres à six regroupements de genres, à savoir : le texte qui raconte, le texte qui relate, le texte qui argumente, le texte qui transmet des savoirs, le texte qui règle des comportements et le texte qui joue avec la langue (texte poétique).

Compréhension de l'oral

Au premier cycle, le PER traite de manière conjointe la compréhension et la production de textes oraux d'usage familier et scolaire. L'amélioration de l'élocution constitue l'un des premiers apprentissages relatifs à la compréhension. Du point de vue de la réception, l'élève prend conscience des effets de son discours sur autrui. Il ou elle apprend aussi à interpréter le langage verbal et non verbal.

Relativement aux objectifs portant sur les regroupements de genres, l'élève du 1er cycle comprend une histoire ou un conte qu'il ou elle reformule d'abord à l'aide de l'enseignant(e), puis seul(e). Concernant le « relater », l'élève participe à des conversations sur des situations vécues en repérant les personnages et les événements qui organisent le discours. Pour l'« argumenter », l'élève prend part à des conseils de classe, des débats et respecte les règles des échanges, en prenant progressivement conscience de l'avis des autres et de la diversité des opinions. Il ou elle comprend la thématique de textes documentaires et restitue les informations reçues. L'élève comprend des consignes pour agir, et parvient progressivement à respecter les étapes d'exécution. Il ou elle écoute, comprend, mémorise divers genres de textes poétiques, porte attention à l'intonation, au volume, au débit, est sensible aux sonorités de la langue.

6. Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous croyons, à l'instar de Bronckart (1996), que tout membre d'une communauté est confrontée à un univers de textes « déjà-là », organisé en « genres » empiriques et historiques, c'est-à-dire en forme d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps.

Au 2e cycle, l'élève identifie divers genres oraux et les contextes dans lesquels ils ont été produits. Il ou elle cerne les éléments propres à la situation de communication (émetteur, canal…) ainsi que le thème abordé et adapte son écoute en fonction du genre et de la source du message. L'élève prend en compte le rythme, l'accent, les mimiques et les gestes et s'aide aussi des indices lexicaux.

Dans le cas du texte qui raconte, l'élève distingue ce qui appartient à l'univers de la fiction de ce qui relève du vraisemblable et identifie les éléments du schéma narratif. Pour les genres de textes qui racontent et ceux qui relatent, l'élève identifie l'ordre des événements et les organisateurs propres au genre. Pour ceux qui argumentent, l'élève distingue entre opinion et argument, repère les expressions marquant la position de l'émetteur, reconnaît les différentes parties d'un débat. Quant aux textes qui transmettent des savoirs, l'élève établit des liens entre les informations, formule des questions adaptées et identifie les différentes parties d'une interview ou d'un documentaire audiovisuel. Cependant que le texte qui règle des comportements permet le repérage des différents organisateurs (spatiaux, temporels, logiques) et que les textes poétiques sont travaillés dans leur visée, les images et les procédés qui leur sont propres.

Production de l'oral

Au premier cycle et en fonction des regroupements de genres, l'élève :

- apprend à créer des histoires selon un ordre chronologique et ose s'exprimer devant la classe ;
- participe à des conversations à partir de situations vécues et produit des récits à partir de celles-ci ;
- argumente et défend ses idées, demande des compléments d'information, reformule ;
- présente un sujet dans le cadre du travail des textes qui transmettent des savoirs ;
- crée des consignes pour agir, en indiquant les étapes d'exécution ;
- apprend à interpréter des textes poétiques en créant des jeux de mots, développe sa prononciation grâce à la récitation.

Au 2e cycle, l'élève élabore une production orale en fonction d'un projet et d'une situation, identifie les composantes de celle-ci, organise le contenu en fonction d'un modèle donné. Il ou elle prend en compte le lieu de parole, le rôle de l'énonciateur·trice, la posture, la tenue, utilise un vocabulaire adéquat, emploie des énoncés oraux syntaxiquement corrects tout en respectant les contraintes de l'oralité. Les genres de textes abordés se diversifient : conte, récit inventé, légende, sketch sont associés aux textes qui racontent ; pour les textes qui relatent : récit de vie, exposé sur un personnage ; le débat est le genre privilégié pour travailler les textes argumentatifs ; pour les textes qui transmettent des savoirs : exposé et interview ; pour ceux qui règlent des comportements : description d'itinéraire, règle de jeu ; le poème et la chanson sont les deux genres de textes poétiques abordés.

Traits communs et spécificités des documents prescriptifs

Dans les deux régions, le grand objectif pour l'oral est d'amener l'élève à progressivement adapter son langage à une diversité croissante de situations, selon les normes sociales et linguistiques appropriées. Les genres textuels sont pris en compte, mais cette centration sur les genres est nettement plus affirmée dans la partie romande, où les apprentissages sont organisés relativement aux six regroupements de genres et non en fonction de l'aspect monologal ou dialogal des situations[7]. Les dimensions pluricodiques et multimodales[8] de la communication orale sont présentes dans les deux plans d'études régionaux.

Au titre des distinctions, dans le *Lehrplan*, un accent est mis sur les registres de langue ainsi que sur l'articulation entre la langue standard et le dialecte suisse allemand. Une place plus grande est aussi accordée au développement des connaissances lexicales. Le *Lehrplan* priorise en outre le développement d'une posture réflexive, qui se traduit, d'une part, par l'adaptation du comportement conversationnel aux réactions, aux émotions de l'interlocuteur·trice et, d'autre part, par une estimation de ses propres progrès et de sa conduite communicationnelle. L'oral est abordé sous un angle plus psychologique, avec un accent sur les situations de vie réelle et la motivation.

Dans le PER, c'est à partir des différents genres qu'est analysée la structuration des textes oraux : repérage des parties du texte, production d'une suite, travail sur les différents types d'organisateurs. Le regroupement des genres permet d'associer des unités linguistiques aux dimensions textuelles (les verbes d'opinion, les modalisateurs, les organisateurs logiques sont, par exemple, travaillés dans le cadre du texte argumentatif). En contexte romand, la production textuelle est le point de départ et le point d'arrivée de l'enseignement.

Des mises en œuvre didactiques et pédagogiques

La compréhension de l'oral : nouvelle donne des programmes scolaires

La compréhension de l'oral est souvent considérée comme une compétence acquise, qu'il n'y a pas lieu de travailler ou d'exercer, et constitue donc le parent pauvre de la didactique de l'oral langue première. Pourtant, comme elle est omniprésente dans la routine quotidienne de l'école et qu'à ce titre, elle permet à l'élève d'avoir accès aux éléments centraux de ses apprentissages scolaires, la didactique de

7. Une caractéristique du PER est que la catégorisation de ces groupements de genres est posée comme transversale à l'oral et à l'écrit.

8. La communication orale est pluricodique, elle ne s'appuie pas que sur du verbal, et multimodale, en ce qu'elle fournit du sens à travers la voix et le corps, le temps et l'espace.

la compréhension orale est essentielle. Ainsi s'est-elle vu attribuer une place de choix dans le *Plan d'études romand* et dans le *Lehrplan 21*.

En Suisse romande, suivant les principes d'un enseignement explicite, la compréhension devient un véritable objet d'enseignement. Il ne s'agit plus seulement de la vérifier ou de l'évaluer. De nouvelles séquences sont élaborées visant à, d'une part, proposer des situations d'écoute, formuler des objectifs et prévoir des activités de manière à travailler les composantes de la compréhension. Dans cette nouvelle orientation, le travail des stratégies de compréhension occupe une place de choix. On vient ainsi répondre aux besoins qu'ont les élèves « faibles compreneurs » d'aller au-delà du texte pour en approfondir le sens ou répondre à une intention d'écoute. Les stratégies proposées amènent l'élève à évaluer régulièrement sa compréhension et à chercher à remédier aux difficultés qu'il ou elle rencontre : il ou elle identifie l'objectif de l'activité d'écoute, formule des hypothèses sur cette activité, réécoute et module son écoute, prend des notes, s'aide du contexte, reformule, effectue une synthèse de ce qu'il ou elle a entendu.

En Suisse alémanique, la « compétence d'écoute » (*Kompetenzbereich « Zuhören »*) est traitée comme un outil, un tremplin vers d'autres apprentissages : il s'agit d'un oral pour apprendre. Le mode monologique est travaillé avec le modèle Bernius et Imhof (2010) qui propose de planifier la compréhension de l'oral en trois étapes à didactiser : avant, pendant et après l'écoute. L'étape préalable consiste à formuler une intention d'écoute afin que les élèves saisissent l'objectif de la tâche et activent des connaissances antérieures relatives à cet objectif. Pendant l'écoute, les élèves doivent être amené·e·s à sélectionner des informations pertinentes à l'atteinte de l'objectif. L'enseignant·e les aide à focaliser leur attention sur des éléments du contenu de grandeurs variables (groupes syntaxiques, mots difficiles, idées générales), en fonction de l'intention d'écoute. L'écoute est suivie d'une phase d'évaluation. La dimension « méta » de cette réflexion sur l'écoute est une spécificité du *Lehrplan 21*.

Dans les deux régions, l'importance donnée à la constitution des corpus audio et vidéo qui serviront de base aux situations d'écoute est soulignée. En effet, il arrive encore souvent, dans les pratiques, que les activités dites de compréhension de l'oral interrogent les élèves à partir d'un texte écrit, ce qui peut induire un transfert de ces modèles lors de tâches de compréhension de textes oraux. Comme la nature du matériau présente des différences quant au support, à la planification et à la contextualisation du texte à comprendre (de Pietro, Gagnon et Rhem, 2020), il importe d'offrir des situations de communication variées, sur divers supports (écoute en ligne, audio, vidéo, transcriptions), présentant du français oral s'apparentant à de l'écrit oralisé (par exemple, téléjournal, dialogue de film, de théâtre) et du français parlé, plus ou moins spontané (entretien en direct à la radio, interview, débat, etc.)

Production orale

De nouvelles séquences romandes

Un travail d'actualisation et de numérisation de séquences sur la production orale a été réalisé en 2018 par la CIIP. Au cycle 2, trois séquences viennent enrichir les propositions existantes : compte rendu d'une expérience, conte

étiologique et exposé oral. Les outils didactiques développés s'inspirent des principes mis en œuvre dans les *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001) et de séquences existantes sur la production et la compréhension orales développées par la Haute école pédagogique (HEP) du Valais et la Haute école pédagogique de Vaud. Les nouvelles propositions pour l'oral partagent les caractéristiques suivantes :

- modélisation d'un genre textuel ;
- contextualisation du projet de communication ;
- structure type : une production initiale de l'élève ; un nombre x de modules qui abordent les différentes dimensions du genre et sont adaptés aux capacités des élèves, repérées dans les productions initiales ; puis une production finale, évaluée de manière formative ou certificative selon le contexte ;
- articulation entre compréhension et production, et entre oral et écrit ;
- modules portant sur le fonctionnement de la langue et les contraintes de l'oralité (les aspects para- et non-verbaux) ;
- intégration des nouvelles technologies.

Des recherches en cours

Une recherche-design sur la production de récits inventés

Afin d'interroger la validité des propositions didactiques pour la production de l'oral, un projet de recherche orientée par la conception (recherche-design) a été lancé en 2018. Ce projet romand vise l'expérimentation et la diffusion de séquences d'enseignement pour développer le récit spontané oral chez les élèves des trois cycles de la scolarité obligatoire et, d'autre part, le développement professionnel des enseignants impliqués par un dispositif de formation continue. Il s'agit de vérifier si des séquences créées ont un effet sur la production orale. L'ingénierie de formation mise en place prend appui sur la modélisation didactique de genres textuels oraux et sur les indices identifiés d'une bonne production orale narrée (Gagnon, Bourhis et Bourdages, 2020). La recherche apporte des éléments de réponse à l'épineuse question de la progression des apprentissages pour l'oral, car elle mesure les capacités maîtrisées des élèves pour un même genre, le récit oral inventé de manière spontanée, sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Une approche multimodale du conseil de classe (ou conseil de coopération)

L'apprentissage de l'argumentation entraîne la prise en compte de l'altérité par l'élève et favorise la décentration. Les différents documents institutionnels recensés prévoient l'enseignement de genres oraux dialogiques, qui impliquent des discussions de consensus comme de conflit, telles que le débat et le conseil de classe. Les travaux poursuivis par le Centre de la communication orale de la Haite école pédagogique de Zug abordent le conseil de classe dans une approche multi-

modale qui considère l'ensemble des ressources sémiotiques (Haldimann, Hauser et Nell-Tuor, 2017). Les chercheur(e)s analysent les interactions verbales, mais aussi l'ensemble des outils (cartes de conversation, listes de mots-clés, etc.) utilisés pour l'organisation et la structuration de la communication, la configuration spatiale ainsi que les aspects de la communication non verbale (regards, gestes, positions du corps). Les études conduites par l'équipe de Zug interrogent les conditions favorisant la participation des élèves et la mise en place de rapports de pouvoir symétriques ou asymétriques. Par exemple, si l'enseignant(e) se positionne à l'extérieur du cercle des échanges et délègue à un·e élève la responsabilité de la gestion des interactions, il ou elle favorise la mise en place d'une structure de participation symétrique. L'usage d'un procès-verbal, qui requiert la synthèse et l'évaluation de la discussion conduite, contribue aussi à la structuration des échanges.

Préoccupations communes et leçons de la comparaison

Ce bref état des lieux a mis en évidence des constatations et des options communes.

– L'importance, dans la perspective d'une école inclusive, de familiariser tous les élèves aux formes de communication de l'école (Eriksson et Hauser, 2015). L'apprentissage de l'oral à l'école primaire requiert, d'une part, d'établir des relations entre les formulations de l'élève, le dialecte et la langue de scolarisation, d'autre part, de reconnaître la pratique langagière de l'élève, sa langue familière. Les propositions en vue de l'inclusion des élèves en difficulté intègrent aussi une évaluation des besoins, des ajustements pour lever les obstacles (en particulier celui du manque de confiance en soi) et un choix des dimensions langagières à travailler.
– Le défi d'enseigner une langue parlée, de travailler sur des situations de parole qui reflètent les usages ordinaires de la langue (et non ses usages écrits). Les formes d'oral et d'écrit et leurs relations (de complémentarité ou d'opposition) doivent être sans cesse redéfinies et clarifiées en lien avec le contexte social et avec les changements que ce contexte subit (Eriksson et de Pietro, 2011). La réponse à cette préoccupation passe notamment par une réflexion sur les corpus oraux servant de supports à l'enseignement de la production et de la compréhension de l'oral.
– Le recours à des activités inspirées de la pratique théâtrale pour que l'apprentissage et l'enseignement ne passent pas seulement par les mots, mais comprennent tout autant le corps, la voix, ainsi que l'environnement culturel et sémiotique dans lequel toute action intervient. Le travail sur la voix de l'enseignant·e devrait être renforcé dans les institutions de formation. C'est l'objet des propositions de Judith Kreuz (2017) qui a développé le concept de « conseil vocal entre pairs » : des étudiant·e·s formé·e·s à cette fin conseillent leurs camarades sur les questions d'apparence, de voix et de parole et aussi pour améliorer leurs compétences orales dans une large variété de situations : discussion en classe, rencontre de parents, présentation d'un projet à des collègues. Les séances de *coaching* incluent notamment des activités réflexives où l'étudiant(e) analyse sa propre communication dans des journaux vidéo ou sur des vidéos d'enseignement.

Le contraste entre les deux régions montre aussi que des chantiers sont à développer pour la didactique de la langue de scolarisation dans les deux contextes.

En Suisse romande, un accent pourrait être mis sur la conception d'activités favorisant la réflexivité, la manière d'entrer en dialogue ou de prendre la parole et, *in fine*, un rapport conscient et volontaire à son propre langage. Il y a aussi à développer des outils pour renforcer le travail de l'oral dans l'ensemble des disciplines scolaires et en faire une priorité pour l'école. Pour apprendre, l'élève a besoin de comprendre et de parler dans toutes les disciplines. La prise en compte de cet oral pour apprendre passe par des pratiques de verbalisation qui unissent le savoir à l'expérience personnelle de l'élève.

En Suisse alémanique, les efforts pourraient porter sur une meilleure articulation entre le travail des dimensions formelles (lexicales, syntaxiques, orthographiques) et les aspects textuels propres aux genres. En effet, l'un des principaux apports de l'approche romande par genres de textes est de mettre en évidence des objets d'apprentissages spécifiques et diversifiés qu'elle organise en fonction de leurs régularités linguistiques et des transferts possibles d'un genre à un autre (Schneuwly et Sales Cordeiro, 2016).

Enfin, l'un des apports principaux de cette contribution est d'avoir favorisé les contacts et la connaissance réciproque entre des équipes travaillant sur l'enseignement de l'oral dans les régions francophone et alémanique de la Suisse. Gageons que grâce à ces échanges, le spectre de la barrière du *Röstigraben*[9] prendra peur et s'éloignera !

Bibliographie

BRONCKART J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

DOLZ J., NOVERRAZ M. et SCHNEUWLY B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour enseigner l'oral et l'écrit.* Bruxelles : De Boeck.

DE PIETRO, J.-F., GAGNON R. et RHEM C. (2020). « Des corpus pour travailler la compréhension de l'oral », *Études de linguistique appliquée* nº 198, p. 207-224.

ERIKSSON B. et DE PIETRO, J.-F. (2011). « Oralité : développements actuels dans différents contextes », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 33, nº 2, p. 167-174.

ERIKSSON B. et HAUSER S. (2015). « Welche Kompetenzen benötigen Schülerinnen und Schüler, um erfolgreich an Gesprächen teilzunehmen? », *Infonium*, PH Zug 2, p. 9-11.

GAGNON R., BOURHIS V. et BOURDAGES R. (2020). « Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? Une grille comme outil de formation et de recherche », *Pratiques, « Oralités et littératies ».* http://doi.org/https://doi.org/10.4000/pratiques.7791

HALDIMANN N., HAUSER, S. et NELL-TUOR N. (2017). « Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen », *Forum Lecture*, nº 1. https://bit.ly/3umfEcp

9. Expression d'origine suisse alémanique qui désigne les différences de mentalité, de langue et d'éventuels clivages politiques entre la Suisse romande et la Suisse alémanique.

IMHOF M. (2010). « Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht » [Enseigner et apprendre à écouter. Fondements psychologiques pour une description et une valorisation des compétenes d'écoute à l'école et en cours]. Dans V. Bernius et M. Imhof (Eds.), *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*, p. 15-30. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

KREUZ J. (2017). « Sprechberatung im Lehramtsstudium durch Peers – ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Zug (Schweiz) », *Sprechen*, vol. 34, nº 64, p. 35-48.

SCHNEUWLY B. et SALES CORDEIRO G. (2016). « Le genre de texte comme objet d'enseignement – Comparaison de deux approches didactiques », Dans Vrydaghs D. et Sales Cordeiro G. (dir.), *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.