

Les dossiers des sciences de l'éducation

51 | 2024

Le Brésil face aux inégalités scolaires : défis et innovations pédagogiques

Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités sociales au Brésil

Continuing Education on Teaching Oral Genres as a Means to Combat Social Inequality in Brazil

LUZIA BUENO ET ROXANE GAGNON

p. 121-140

Résumés

Français English

Le présent texte explicite le contexte ainsi que les principes de conception d'un dispositif de formation continue axé sur l'enseignement des genres oraux au Brésil. Suivant la méthodologie de l'ingénierie didactique, le dispositif et les outils de formation résultent d'une analyse préalable de la documentation théorique existante et du contexte institutionnel, d'une conception basée sur l'expérimentation et d'une évaluation. Le dispositif de formation vise ainsi à doter les professionnels d'outils pour enseigner les usages formels et publics de la langue parlée et écrite, en articulation, pour ensuite favoriser le développement chez les élèves d'un rapport plus conscient et plus volontaire au langage.

This article explains the context and design principles of a continuing education program focused on the teaching of oral genres in Brazil. Following the methodology of didactic engineering, the training program and tools were developed based on a preliminary analysis of existing theoretical documentation and the institutional context, followed by design based on experimentation and evaluation. The training program aims to provide professionals with tools to teach formal and



public uses of spoken and written language in an articulated way, thereby fostering in a more conscious and purposeful relationship with language.

Entrées d'index

Mots-clés : formation continue, genres oraux publics et formels, parcours didactiques, articulation parole et écriture.

Keywords: continuing education, public and formal oral genres, didactic pathways, articulation of speech and writing.

Texte intégral

Introduction

- 1 Les données issues de la dernière évaluation nationale de l'éducation de base au Brésil des enfants, âgés de 6 à 10 ans, sont assez alarmantes : l'étude réalisée par l'Institut national d'études et de recherches pédagogiques (2004) montre des scores pour les résultats aux examens portant sur l'écrit¹ toujours très bas, allant de 5,2 à 6,4 parmi les régions brésiliennes (Nord - 5,2 ; Nord-Est - 5,6 ; Sud-Est - 6,3 ; Centre Ouest - 6,1 ; Sud - 6,4). Lorsque l'on examine les scores des élèves plus âgés, la situation est encore plus préoccupante : pour les préadolescents (11 à 14 ans), les scores se situent entre 4,6 et 5,2 ; pour les jeunes (15 à 17 ans), les scores sont compris entre 4,1 et 4,4. Plusieurs études (Azanha, 2004 ; Nóvoa, 1992 ; Marcelo Garcia, 1999 ; Gatti et Barreto, 2009 ; André, 2010 ; Cardoso & Nunes, 2017 ; Magalhães, 2020) stipulent qu'investir la formation des enseignants et enseignantes (désormais ENS) constitue l'une des manières de contrer cette situation. La présente étude s'inscrit dans cette optique, en partant du postulat d'un apport de l'interaction entre un travail des capacités orales et celui des capacités écrites sur le développement des élèves (Blanc *et al.*, 2023 ; Colognesi *et al.*, 2020 ; Kirby *et al.*, 2021).
- 2 Bien que les résultats de cette évaluation des élèves de langue portugaise se limitent au domaine de l'écriture, ces scores très bas peuvent être liés à la méconnaissance des élèves de la langue employée à l'école et des écarts entre les pratiques langagières de la maison et celles travaillées dans le cadre scolaire. La méconnaissance des élèves des usages scolaires de la langue et les écarts entre ces usages et ceux qui ont cours au sein de la famille induisent des inégalités sociales. La place et le traitement de l'oral ont un rôle clé à jouer pour outiller les enseignants et enseignantes (désormais ENS) à réduire ces inégalités :

Dès lors, il s'agit bien de faire travailler à l'oral le registre des usages de la langue et du langage comme outil psychologique de pensée, de construction des significations, au-delà de la seule expression et communication de l'expérience et des émotions qu'il s'agit de vouloir partager. C'est bien en tant qu'instrument psychologique, dans une visée de plus grande égalité scolaire et sociale, qu'il est important de penser les usages du langage qu'il s'agit de faire acquérir aux élèves. En effet, ces usages correspondent à ce qui est moins familier et donc moins mobilisable par les jeunes et les élèves des familles les moins scolarisées, même si ces usages peuvent avoir trouvé leur fondement scolaire dans une familiarité de plus en plus grande de la société avec des usages littératiés du langage (Bautier, 2016, p. 104).



par ce prisme, en pointant plus particulièrement les genres oraux publics et formels, que nous comptons investir l'enseignement de l'oral au Brésil. À l'instar de Dolz et Schneuwly (1998/2016), nous affirmons que le rôle de l'école est d'enseigner une parole publique, formelle.

- 4 Pour répondre aux demandes d'un groupe de 12 formatrices (désormais FOR) d'ENS qui rencontraient des difficultés pour répondre aux exigences des attentes listées dans les prescriptions institutionnelles brésiliennes, nous avons mis sur pied un dispositif de formation continue. Le texte examine les principes de conception de ce dispositif de formation continue, axé sur l'enseignement des genres oraux, et sur la conception de dispositifs d'enseignement soutenant l'apprentissage des élèves. La formation continue dispensée vise à doter le corps enseignant d'outils pour mieux comprendre et pointer les usages formels et publics de la langue parlée et écrite, ce qui, nous pouvons le présumer, contribue à ce qu'ils ou elles puissent en retour développer chez leurs élèves un rapport plus conscient au langage.
- 5 Avant d'explicitier le dispositif de formation continue, nous exposons tout d'abord son ancrage théorique, puis, dans la deuxième partie, la démarche méthodologique d'ingénierie adoptée. La troisième partie présente l'analyse des prescriptions curriculaires entourant l'enseignement de la langue portugaise à l'école primaire. Cette analyse des prescriptions sert à penser le dispositif de formation continue. Dans la quatrième et cinquième partie, nous revenons sur l'expérimentation du dispositif de formation et sur le matériel didactique qu'il permet de développer pour l'enseignement, en collaboration avec les personnes suivant la formation. La réception de la formation et l'évaluation du matériel didactique élaboré font ensuite l'objet d'une discussion finale.

Ancrage théorique de la recherche

- 6 Levier de transformations, la formation des enseignants pose la problématique des savoirs à mobiliser pour développer des compétences professionnelles (Dolz et Gagnon, 2018) : quelles démarches, quels dispositifs, quelles interactions mettre en œuvre pour favoriser la construction de savoirs ? Au Brésil, si les savoirs relatifs à l'enseignement de l'écriture ont été circonscrits dans de nombreuses études (Geraldini, 1984 ; Morais, 2005 ; Fiad, 2011 ; Ferreira et Lousada, 2016) et dans des manuels (Fiorin et Platão, 1947/2007 ; Machado, Abreu-Tardelli et Lousada, 2008) qui traitent à la fois de ce qu'il faut enseigner et de la manière de le faire, les savoirs relatifs à l'enseignement de l'oral sont moins connus. En effet, ils ont été l'objet de moins d'investigations didactiques (Magalhães, 2008 ; Storto et Brait, 2020 ; Costa-Maciel *et al.*, 2021). Au Brésil, l'enseignement de l'oral se construit sur la base d'une articulation entre les études sur la communication orale et l'analyse de la conversation de Marcuschi (2020) et les travaux de Dolz et Schneuwly (1998/2016) et de Schneuwly et Dolz (2004).
- 7 Marcuschi (2020), linguiste de formation, est l'un des premiers à s'être intéressé à l'enseignement de la communication orale au Brésil. Il a milité pour que plus de place soit accordée à l'oral dans les classes de l'école primaire. Sa conception de l'enseignement du savoir parler et écouter tient compte de différents aspects tels que les caractéristiques linguistiques, les valeurs que les contextes donnent aux textes, la variété linguistique et les pratiques de discrimination dues aux différentes façons de parler le portugais, selon les variétés de langue et d'accents. Marcuschi (2020) a prôné la réalisation d'activités différenciées qui travaillent des savoirs oraux fondamentaux :



- l'écoute active pour identifier les acteurs et le contexte de la communication ;
- l'analyse et la comparaison d'oraux relevant de divers genres ;

- la discussion autour du traitement des thèmes dans différents genres de textes oraux ;

- l'analyse du discours : l'utilisation de marqueurs conversationnels, l'emploi de répétitions, les hésitations, les autocorrections, les corrections de l'autre, etc.), l'organisation des phrases et des textes ; le rôle du discours dans la construction du sens.

8 Dans les travaux didactiques brésiliens, les propositions de Marcuschi (2020) ont été progressivement articulées aux propositions de Dolz et Schneuwly (1998/2016) et de Schneuwly et Dolz, (2004). S'inscrivant dans le cadre de l'interactionnisme sociodiscursif, Dolz et Schneuwly (1998/2016) ont développé une démarche d'enseignement de l'oral sur la base de la didactisation des genres oraux publics formels. Selon les chercheurs de l'université de Genève, les genres constituent des *méga outils didactiques* : médiateurs essentiels de l'activité humaine, associés à des sphères d'activités spécifiques, les genres agissent comme *outils culturels*. Ils se conçoivent comme des *outils pour agir dans des situations langagières* ; leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient dans l'usage. Enfin, les genres sont aussi des outils didactiques, à la fois outils d'enseignement et d'apprentissage. Aussi, la démarche proposée par Dolz et Schneuwly (1998/2016) intègre les principes de Vygotski (1934/1997) selon lesquels la construction du sujet et de ses fonctions psychiques (mémoire, attention, langage, etc.) se fait en interaction avec d'autres sujets, à partir de l'appropriation d'objets culturels déjà élaborés par le groupe. Les genres oraux, objets et outils sémiotiques participent à ce processus de développement.

9 Dolz et Schneuwly (1998/2016) organisent l'enseignement des genres oraux publics et formels selon une progression spiralaire. Dans ce type de progression, les mêmes conduites langagières sont reprises, mais des transformations, créées par des conflits sociocognitifs, amènent des déséquilibres et de nouvelles stabilisations (Vygotsky, 1930/1985). Établir un curriculum suivant une progression spiralaire implique de définir les capacités globales pour maîtriser les genres. Ces capacités sont travaillées par des voies d'accès différentes ; grâce à l'intervention de nouveaux éléments, elles se réorganisent, se transforment par le désir de l'élève de résoudre la contradiction entre qu'il ou elle est capable de produire et les nouveautés qu'il-elle découvre avec ses pairs. Il s'agit donc d'un principe de construction par la confrontation à du même et à du différent, dans un processus d'aller-retour et de relance (Dolz et Schneuwly, 1996).

10 C'est la conception spiralaire de la progression qui est adoptée par Dolz et Schneuwly (1998/2016) et leurs collaborateurs dans les séquences didactiques *S'exprimer en français* (1996 ; 1998 ; 2001a et 2001b). Le principe de conception de ces moyens d'enseignement repose sur l'organisation d'une suite d'activités et d'exercices permettant la transformation graduelle des capacités initiales des élèves dans la maîtrise du genre à partir d'une évaluation diagnostique. L'élève se trouve dès le départ confronté à la complexité du genre dans son entier. Aussi, l'abord d'un genre requiert l'établissement de son modèle didactique qui sert à identifier ses dimensions enseignables. Ce modèle représente une construction théorique, à la fois descriptive et praxéologique qui sert à pointer les éléments constitutifs de l'objet (De Pietro *et al.*, 2023 ; Béguin, sous presse). La délimitation et la définition des dimensions enseignables d'un genre découlent de trois sources :

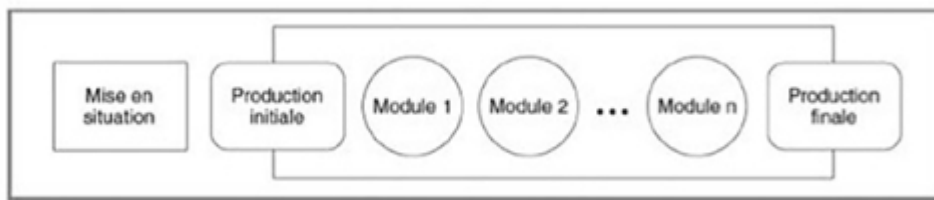
1. l'analyse des exemples empiriques de textes de ce genre existant dans la société et dans le monde littéraire, des recherches historiques, linguistiques, littéraires et sociologiques qui ont été consacrées à ces textes,
2. les capacités linguistiques que les élèves possèdent déjà et celles que l'on souhaite développer,



3. les prescriptions des plans d'étude en vigueur.

- 11 La progression interne de la séquence développée par Dolz et Schneuwly (1998/2016) est assurée si l'ENS propose une mise en situation. Cette introduction de la séquence va amener les élèves à vouloir résoudre la tension entre ce qu'ils sont capables de produire et les nouveautés qu'ils sont en train de découvrir sur le genre avec leurs camarades. C'est cette impulsion que doit garantir le projet d'apprentissage mis en œuvre par l'ENS. Comme première étape de la séquence d'enseignement, la mise en situation présente le projet d'apprentissage et le projet de communication (dont la pertinence repose sur la présence d'un destinataire réel, qui n'est pas l'ENS. Une production initiale du genre donne ensuite à l'élève une vision d'ensemble de ce qu'il ou elle est en train d'apprendre. La personne qui enseigne pense les activités suivantes en décomposant-recomposant les dimensions du genre, en fonction des capacités et des progrès des élèves et en fonction des objectifs du plan d'études et du temps dont il ou elle dispose. Ces activités constituent des modules, à savoir des moments d'enseignement d'une durée variable qui visent un objectif d'apprentissage précis. Une production complète du genre survient en fin de séquence pour permettre une évaluation formative ou certificative des apprentissages réalisés.

Figure 1. Le schéma de la séquence didactique tel que développé par Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)



- 12 Des actualisations de ces séquences ont été proposées dans le but de faire produire plus souvent les élèves, de manière partielle ou totale, pour maintenir leur motivation et leur fournir des rétroactions plus régulières sur les progrès réalisés (Dupont et Dolz, 2020 ; Gagnon *et al.*, 2023).
- 13 Pour organiser une progression externe, à travers un cycle ou tout le long de la scolarité obligatoire, Dolz, Schneuwly (1998/2016) et leurs collaborateurs prévoient une diversité de genres à chaque cycle scolaire (exposé oral, débat, chronique radiophonique, etc.). L'élève accède ainsi à l'expression orale par différentes voies ; il lui est alors possible de définir les spécificités des genres en les comparant. De plus, un même genre est abordé plusieurs fois tout au long de la scolarité avec des degrés d'approfondissement croissants.
- 14 L'établissement de ces progressions internes et externes empêche le fractionnement des apprentissages. Cette approche « en spirale » développe les capacités des élèves dans des domaines et des degrés divers et, ce faisant, favorise le transfert.

Démarche de conception d'ingénierie didactique : en vue d'un dispositif de formation continue écologique



- 15 La présente recherche épouse la méthodologie de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988) qui suit quatre étapes : une analyse préalable du champ des contraintes dans laquelle va se situer l'action de formation ; la conception du dispositif de formation ;

l'expérimentation et l'analyse a posteriori ; et l'évaluation de l'action de formation. Le présent texte rend compte des trois premières étapes de travail.

16 L'analyse des prescriptions institutionnelles pour l'enseignement du Portugais langue première au Brésil permet de cerner et de comprendre les caractéristiques des contextes de formation et d'enseignement brésiliens de manière à s'y adapter. L'analyse des prescriptions porte plus particulièrement sur le traitement accordé aux objets oraux, les textes traités, les composantes de la langue travaillées et les contextes de communication mis en exergue (Bronckart et Machado, 2004 ; Storto *et al.*, 2023). Cette analyse préalable des prescriptions fournit aussi des indications sur leur exploitation didactique (les activités prévues, les supports proposés, etc.).

17 La conception du dispositif de formation continue et du matériel didactique qui l'accompagne constitue la deuxième étape de recherche. Le dispositif est construit sur la base des propositions de Marcuschi (2020), de Dolz et Schneuwly (1998/2016) et collaborateurs-trices. Divers projets autour des genres oraux ont été menés par des enseignants ou des établissements (Zani, 2018 ; Jacob, 2020). De manière à les diffuser sur une plus large échelle, et dans la visée de transformer de manière plus durable les pratiques enseignantes au Brésil, nous avons décidé de concevoir un projet de formation continue destiné à l'ensemble du réseau des écoles primaires et secondaires de la ville d'Itatiba dans la région de São Paulo. Le dispositif de formation continue a été conçu puis testé sur un groupe de 12 formatrices issu du réseau public municipal d'éducation. Nous contribuons ainsi à lever certaines inégalités sociales, étant donné qu'au Brésil, dans l'éducation de base, les élèves des écoles publiques sont généralement issus de familles défavorisées et que les classes dites moyennes et riches fréquentent des écoles privées. Par exemple, dans les écoles publiques, les salaires du corps enseignant sont bien inférieurs à ceux versés dans les écoles privées ; en conséquence, ces établissements sont capables d'attirer des enseignants mieux formés en leur versant des salaires très élevés.

18 Une fois la formation reçue, les FOR ont pu ensuite la dispenser à 256 enseignants et enseignantes. Dans le groupe, deux formatrices agissent comme superviseuses pédagogiques, alors que dix autres enseignent en primaire. La formation continue s'est déroulée à l'université de São Francisco, les formatrices y ont suivi trois cours : un premier cours sur l'alphabétisation et les genres textuels dans l'éducation de base ; un deuxième cours sur les genres oraux dans l'éducation de base ; un troisième cours sur les genres textuels dans la pratique de la classe. Ces cours se sont déroulés sur un semestre, à raison de quatre heures par semaine. Dans ces cours, ils ou elles ont été familiarisées aux caractéristiques de l'oral (la langue parlée, les composantes suprasegmentales et non verbales) ainsi qu'aux caractéristiques des genres oraux et des modèles didactiques afférents de genres oraux sélectionnés par les formatrices. La formation intégrait la présentation d'un matériel constitué de 10 parcours didactiques, conçus par les FOR dans les cinq années d'enseignement pour le primaire. Le dispositif de formation continue et le matériel didactique utilisé (Bueno, sous presse) seront explicités plus en détail dans la troisième partie.

Analyse préalable pour cerner les caractéristiques et contraintes du contexte brésilien



Pour mieux comprendre le contexte de formation du Brésil, une description des

prescriptions institutionnelles s'impose puisque les exigences en matière de formation initiale et continue du corps enseignant ont défini dans les *Directives curriculaires nationales sur les programmes d'études*² (désormais DCN). Ces directives spécifient que cette formation est rattachée à la *Base nationale commune curriculaire brésilienne*³ (BNCC) du ministère de l'Éducation du Brésil (2018). La BNCC, document ne comptant pas moins de 600 pages, définit les compétences générales et spécifiques ainsi que les contenus qui devraient être au cœur de l'éducation de base brésilienne. Ce copieux document s'organise en cinq thématiques : introduction, structure de la BNCC, l'éducation de la petite enfance, l'éducation primaire et l'éducation secondaire. Des précisions relatives à la composante « langue portugaise » sont indiquées pour chacun des niveaux d'enseignement. La composante « langue portugaise » est elle-même organisée en trois rubriques : les pratiques langagières, les objets de savoir et les habiletés⁴. Il comporte diverses prescriptions comme : un enseignement centré sur les genres textuels, réalisé dans des pratiques de lecture et d'écoute, de production textuelle orale et écrite et d'analyse du fonctionnement de la langue. Les genres doivent être mis en relation avec les différents domaines de l'activité sociale⁵. Le tableau 1 détaille ces domaines tout au long de la scolarité brésilienne.

Tableau 1. Domaines d'activité sociale détaillés par la BNCC pour la scolarité (MEC, 2018, p. 82)

Enseignement fondamental Premières années (6 à 10 ans)	Enseignement fondamental Dernières années (11 à 14 ans)	Enseignement moyen (Lycée) (15 à 17 ans)
Domaine de la vie quotidienne	Domaine artistique littéraire	Domaine de la vie personnelle
Domaine artistique littéraire	Domaine d'études et pratiques de recherche	Domaine artistique littéraire
Domaine d'études et pratiques de recherche	Domaine journalistique et médiatique	Domaine d'études et pratiques de recherche
Domaine de la vie publique	Domaine de la vie publique	Domaine journalistique et médiatique
		Domaine de la vie publique

20 Or la définition de ces domaines de même que leur articulation avec les genres textuels demeurent difficiles à cerner. La définition de ces différents *domaines* n'est pas donnée. Comment comprendre la distinction entre le *domaine de la vie personnelle* et celui de *la vie du quotidien* ? Comment distinguer le *domaine de la vie publique* de celui *du journalisme et des médias* ? Les genres à travailler sont difficiles à cerner étant donné que, dans l'épais document, certains genres sont mentionnés relativement aux descriptions des domaines d'activité, alors que d'autres sont associés à des compétences. D'autres, encore, apparaissent dans les descriptions des pratiques sociales de la langue (Bueno *et al.*, 2022). Les définitions des termes de *compétences* et de *pratiques sociales de la langue* n'aident pas à situer les genres. Par exemple, la notion de *compétence* est entendue comme la « mobilisation des connaissances, des concepts et des procédures » (notre traduction, BNCC, p. 8), comme « les habiletés et les valeurs pour répondre aux exigences complexes de la vie (notre traduction BNCC, p. 8) et, un peu plus loin dans le document, comme « ce que doivent savoir les élèves et, surtout, ce qu'ils doivent savoir faire » (p. 13). Il est donc difficile de distinguer ce qui appartient à la compétence et ce qui relève de l'habileté.

21 Il revient à l'ENS de caractériser lui-même ou elle-même ces différents domaines et les genres qui s'y rapportent. Or, par manque de temps ou d'expertise, le corps enseignant brésilien, démuné, va opter pour l'enseignement de l'écrit, qui leur apparaît beaucoup plus clair.



- 22 Grâce à une analyse fine de l'imposant document de la BNCC, Bragiatto et Oliveira (2023) ont dégagé la liste complète des genres proposés pour l'enseignement de l'oral au cycle primaire :

Tableau 2. Listes des genres et des types d'activités par domaine dans la BNCC (Bragiatto et Oliveira, 2023, p. 5)

Domaines	Genres proposés oraux et écrits
Domaine artistique littéraire	Poèmes (<i>cordel</i> ^a), texte théâtral
Pratiques d'étude et de recherche	Présentation d'un animal, d'une chose ou d'un fait insolite, interviews, rapports d'expériences, rapports d'observations et présentations de projets à l'oral
Domaines de la vie publique	Slogans, publicités sociales ou commerciales, commentaire oral d'un article de journal, actualités télévisées, brèves en format podcast
Domaine de la vie quotidienne	Vocal/message audio, invitations, comptines (<i>parlendas</i> ^b), <i>virelangues</i> , chansons, modes d'emploi, recettes, émission de cuisine, jeux numériques et émissions en format podcast pour enfants.
<p>a. Le <i>cordel</i> (littérature du <i>cordel</i>) est un type de poème brésilien, typique de la région nord-est du Brésil. Dans un <i>cordel</i>, une histoire est racontée en vers et avec des rimes bien marquées.</p> <p>b. Les <i>parlendas</i> sont des combinaisons de mots sur un thème enfantin, qui font partie du folklore brésilien. Transmises de génération en génération, ce sont des comptines utilisées comme jeux par les enfants.</p>	

- 23 Beaucoup des genres proposés par le document de la BNCC appartiennent au domaine de la vie quotidienne, ce qui est en adéquation avec une entrée progressive dans le monde scolaire. Cependant, dans une visée de réduction des inégalités sociales, l'ajout de genres du domaine public et littéraire fournit un plus grand spectre des usages de la langue (Bautier, 2016). Or, dans le document de la BNCC, ces genres sont moins représentés. En outre, le document recense les différents genres avec un certain éclectisme, ce qui ne facilite pas la tâche des ENS à se retrouver dans ces prescriptions et à trouver du sens pour leur enseignement. C'est au praticien ou à la praticienne que revient la tâche complexe d'équilibrer le travail de l'oral ; en s'assurant de bien couvrir les domaines de l'activité sociale et les différentes dimensions de cet objet.
- 24 Si l'on porte attention aux prescriptions relatives à l'enseignement de l'oral dans la BNCC, regroupées sous les vocables « pratiques orales », il est possible de dégager quatre ensembles de pratiques :

1. la réflexion sur les conditions de production des textes oraux ;
2. la compréhension des textes oraux ;
3. la production des textes oraux ;
4. la relation entre l'oral et l'écrit.

- 25 Le tableau 3 ci-après détaille chacun des objectifs principaux pour chacune des pratiques dans la BNCC.

Tableau 3. Traitement des pratiques orales dans la BNCC (MEC, 2018, p. 79-80)

Considération et réflexion sur les conditions de production des textes oraux qui régissent la circulation des différents genres dans différents médias et domaines de l'activité humaine
Réfléchir aux différents contextes et situations sociales dans lesquels les textes oraux sont produits et aux différences de termes formels, stylistiques et linguistiques que ces contextes déterminent, y compris la multimodalité.
Connaître les traditions orales et leurs genres, en considérant que les pratiques sociales émergent et se perpétuent grâce aux textes et aux significations qu'ils génèrent.
Compréhension de textes oraux



<p>Identifier et analyser les effets de sens résultant des choix de volume, timbre, intensité, pauses, rythme, bruitages, synchronisation, mimiques, gestes dans des textes de genres divers.</p> <p>Réaliser une écoute active :</p> <p>en identifiant le contexte de production du texte, le contenu en question, les ressources linguistiques et multimodales mobilisées (les éléments paralinguistiques et kinésiques),</p> <p>en mobilisant des stratégies d'écoute.</p>
<p>Production de textes oraux</p>
<p>Produire des textes appartenant à des genres oraux divers :</p> <p>en considérant les aspects liés à la planification, à la production, à la réoralisation et à l'évaluation des pratiques réalisées dans des situations d'interaction sociale spécifiques ;</p> <p>en prenant en compte les effets possibles des ressources linguistiques, paraverbales et non verbales.</p>
<p>Relation entre oral et écrit</p>
<p>Établir une relation entre parole et écriture :</p> <p>en tenant compte de la manière dont les deux modalités s'articulent dans différents genres et pratiques langagières (journal TV, programme radio, présentation de séminaires, messagerie instantanée, etc.), les similitudes et les différences entre les manières de parler et d'enregistrer l'écriture et les aspects sociodiscursifs, compositionnels et linguistiques de chaque modalité.</p> <p>Oraliser le texte écrit :</p> <p>en considérant les situations sociales dans lesquelles se déroule ce type d'activité, ses éléments paralinguistiques et kinésiques, entre autres.</p> <p>Réfléchir aux variétés linguistiques :</p> <p>en adaptant la production à ce contexte.</p>

26 Une comparaison des « pratiques orales » listées dans la BNCC avec les standards nationaux pour la Suisse permet de pointer quelques spécificités du contexte brésilien relativement à l'enseignement de l'oral. En Suisse, l'éducation relève principalement de la compétence des cantons à qui il revient de choisir la langue d'instruction (français, allemand, italien, romanche). Le document intitulé *Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation* de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, 2011) détaille les standards minimums nationaux pour chacun des cycles de la scolarité obligatoire⁶ selon deux entrées : la compréhension et la production de l'oral. La description des standards nationaux suisses prévoit que, dès la fin du premier cycle du primaire, l'élève doit parvenir à comprendre des textes oraux brefs de genres divers, dont les thèmes, la structure et le vocabulaire lui sont familiers. Il ou elle arrive à en extraire les informations explicites importantes et il ou elle interprète des signes non verbaux élémentaires. Autre attendu : à la fin de la 8^e année, l'élève doit comprendre une diversité de textes oraux. Il ou elle interprète les informations implicites et utilise les indices paraverbaux et non verbaux pour affiner sa compréhension.

27 Pour la production orale, les compétences attendues sont réparties en deux volets : la participation à une conversation et l'expression orale en continu. Il est prévu que, dès la fin du premier cycle du primaire, l'élève prenne part activement à une conversation guidée et soutenue par un interlocuteur ou une interlocutrice, écoute attentivement et réagit aux questions ou interventions de manière appropriée. À la fin du cycle 2 du primaire, l'élève est en mesure de participer à une conversation impliquant un plus grand nombre de personnes. L'élève y intervient de manière pertinente, dans le respect des règles conversationnelles. Pour la Suisse alémanique, il est précisé que l'élève s'exprime dans une langue standard, marquée encore par certaines hésitations ou des erreurs (en raison notamment des écarts entre la variété standard (« haut allemand »),



et les langues régionales et dialectales. Pour l'expression orale en continu, à la fin de l'école primaire, l'élève est en mesure de produire oralement des textes de genres divers à l'aide d'un canevas écrit. Il adapte sa prise de parole aux situations de communication de genres divers, utilise un vocabulaire adapté, est capable de parler de sujets courants, lit à haute voix ou récite de manière expressive. Enfin, il ou elle sait porter un jugement critique sur sa propre production orale et sur celles des autres.

28 Le rapprochement des instructions brésiliennes et suisses met en exergue l'importance accordée à l'identification des conditions de production des textes ainsi qu'à leur ancrage historique et social. Cet ancrage historique et culturel résulte fort probablement d'un fort consensus théorique au regard des traditions, des pratiques langagières à valoriser et, bien évidemment, de la présence d'une seule et unique langue de scolarisation selon la région linguistique. Sur le plan des objectifs liés à la compréhension, plusieurs points de convergences sont observés relativement au traitement de l'écoute que l'on veut active grâce à la mobilisation de stratégies. Le document suisse met cependant un peu plus l'accent sur le vocabulaire.

29 Le traitement de la production dans les deux documents diffère davantage. Les instructions suisses distinguent la production d'un oral spontané, propre à l'expression orale en continu et à la conversation, d'un oral préparé, s'appuyant sur un support écrit, fruit d'une planification préalable. L'expression orale en interaction, la conversation qui peut impliquer divers allocutaires, fait l'objet d'une attention particulière dans les prescriptions helvétiques.

30 Les questions relatives aux liens entre écrit et oral constituent un enjeu important de l'enseignement de la langue de scolarisation au Brésil et n'apparaissent pas comme une compétence fondamentale dans le document suisse. Du côté suisse, l'accent mis sur la réflexion autour du fonctionnement de la langue parlée et écrite peut favoriser l'identification des spécificités d'un travail de l'oral et d'un travail de l'écrit. Dans les instructions brésiliennes, la langue parlée semble rarement travaillée de manière autonome, pour elle-même.

31 Ces considérations contextuelles conduisent à orienter la conception du dispositif de formation continue en fonction des objectifs suivants :

- fournir des indications sur les caractéristiques des genres oraux à travailler en insistant sur les paramètres des situations de communication ;

- doter les personnes formées de pistes pour les aider à organiser la progression de l'enseignement, en explicitant l'équilibre à trouver dans les domaines d'activités et les dimensions de l'oral mobilisées.

La conception du dispositif de formation continue

32 Le dispositif de formation a été mis en œuvre dès mars 2023 sous la forme d'un cours d'extension se déroulant sur les deux semestres de 2023 et le premier semestre de 2024. Le dispositif émane donc d'une demande des personnes formées ; ce sont leurs besoins liés à l'enseignement de l'oral qui ont orienté les objectifs de formation. Afin d'organiser le dispositif, la formatrice spécialiste de l'enseignement de l'oral a discuté des possibilités avec le groupe. Ensemble, ils ont élaboré une proposition de travail : une étude théorique des genres oraux puis de leur didactisation, de manière à prendre appui et transformer le matériel didactique existant liant les genres oraux et écrits, matériel destiné aux élèves des premières années de la scolarité.



33 Le collectif a ensuite réfléchi aux capacités orales à développer chez les élèves au cours des premières années d'école. Sur cette base, des genres ont été sélectionnés, les modèles didactiques des genres et les parcours didactiques ont été construits, dans l'idée d'articuler un genre oral à un genre écrit.

34 Le tableau 4 montre les choix des genres effectués en fonction des domaines d'activités de la BNCC et des années de la scolarité :

Tableau 4. Genres choisis lors de la formation continue (Bueno, sous presse)

Domaine de la BNCC	1er semestre		2nd semestre	
	Domaine d'études et de pratiques de recherche	Domaine de la vie publique	Domaine de la vie publique	Domaine artistique littéraire
Genres traités selon le niveau des élèves	<p>Exposé oral sur un jeu préféré/Règle du jeu (1^{re} année)</p> <p>Exposé oral sur les animaux du Pantanal /Rédaction d'un texte documentaire sur les animaux du Pantanal (2^e année)</p> <p>Séminaires avec prise en charge de cartes mentales / Rédaction d'une entrée d'une encyclopédie (3^e année)</p>	<p>Commentaire oral d'un article de journal/Rédaction d'une lettre au courrier du lecteur (4^e année)</p> <p>Débat régulé / Rédaction d'une lettre au courrier du lecteur (5^e année)</p>	<p>Commentaire oral d'un court métrage/ rédaction de légende de photos (1^{re} année)</p> <p>Rédaction d'un compte rendu critique / Compte-rendu critique oral d'albums de conte de fées (2^e année)</p>	<p>Lecture dramatique de contes traditionnels (3^e année)</p> <p>Anecdote/ rédaction d'un récit de vie (4^e année)</p> <p>Récitation de poèmes/ rédaction de poème (5^e année)</p>

35 Ce tableau montre la diversité de genres oraux choisis : exposé oral, séminaire, commentaire critique de films ou de livres, débat régulé, lecture expressive de contes traditionnels, récitation de poésies. Ces genres relèvent d'actions langagières différentes, mobilisant des capacités de l'ordre de l'exposer, de l'argumenter ou du raconter. Et, suivant les principes d'une progression spiralaire, certains genres sont repris et complexifiés, au fil de la scolarité.

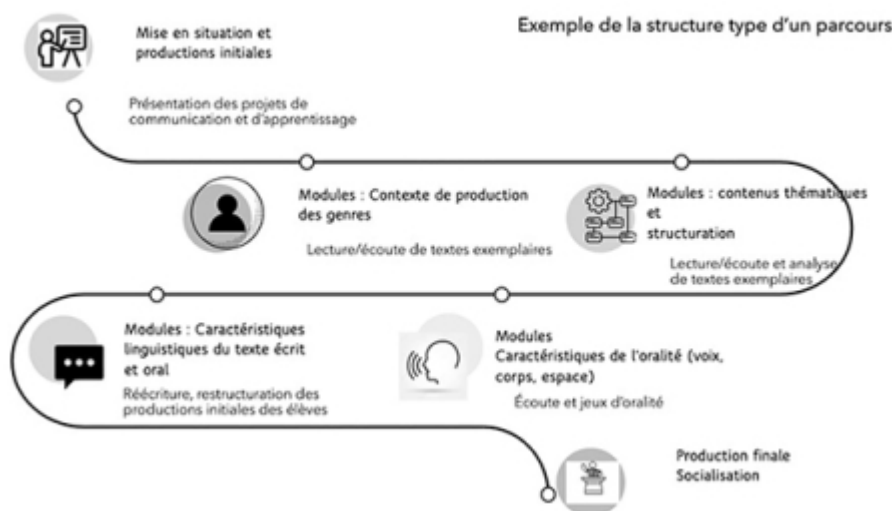
36 Sur le plan de la progression externe, qui couvre le curriculum du primaire, nous nous sommes entendus de manière collective sur la répartition des dimensions de l'oral des genres qui allaient faire l'objet d'un enseignement systématique au cours des années d'apprentissage. La première année, l'accent est mis sur l'utilisation de la voix et du corps lors du travail de l'exposé oral. La deuxième année, toujours dans le cadre du travail de l'exposé oral, le travail de la voix et des gestes est complété par celui du contact initial avec l'auditoire, à savoir la présentation des orateurs et oratrices les salutations initiales. Le travail du support de la parole fait l'objet d'un apprentissage en troisième année au moment d'aborder le séminaire. En quatrième année, la gestion de l'espace et la question de la nuance et des règles de politesse sont abordées au moment du travail de débat argumentatif et du compte-rendu critique d'un livre. Puis, en cinquième année, c'est le travail du corps en lien avec l'expression des émotions du poème qui est intégré.

37 Sur le plan de la progression interne, pour concevoir les scénarios à mettre en place ultérieurement dans les classes des formés, nous avons fait le choix, par économie de temps et dans le but de prendre appui sur du matériel existant, d'intégrer le travail du genre oral au sein de séquences didactiques destinées initialement à la production de l'écrit (Secretaria de Educação de Itatiba, 2020). Cette insertion s'est faite progressivement dans le matériel de manière à alterner de façon cohérente les activités



d'écriture et les activités d'expression orale. Il résulte de la refonte de ces séquences un ensemble de parcours qui reprennent *grosso modo* la logique des séquences développées par Dolz et Schneuwly (1998/2016), mais qui alternent le travail d'un genre social dans sa variante orale et écrite. La figure 2 présente la structure type d'un parcours qui se déroule sur un semestre.

Figure 2. Structure type d'un parcours



38 Par exemple, le parcours (voir tableau n°4) portant sur le commentaire oral d'un article de journal et la rédaction d'une lettre au courrier du lecteur intègre diverses activités où les élèves lisent des lettres de lecteurs et de lectrices publiées dans des journaux et expriment oralement leur avis sur les différents thèmes débattus. Des activités d'analyse de lettres permettent ensuite de cerner le point de vue des personnes qui les ont écrites. Des activités de lecture d'un ensemble de nouvelles télévisuelles sur le travail des enfants sont proposées. Les élèves formulent oralement des commentaires sur la base des textes journalistiques lus. En fin de parcours, les élèves rédigent un courrier sur le même sujet et produisent un commentaire oral devant la classe. Ce va-et-vient entre genre écrit et genre oral permet à l'élève de cerner les similitudes et les différences entre les deux modalités et, surtout, de développer les différentes compétences langagières liées aux deux genres étudiés. Le choix de la co-construction de tels parcours favorise une articulation oral-écrit dans laquelle la parole entretient des relations mutuelles et différenciées avec l'écriture (Marcuschi, 2020, p. 31).

Les premiers résultats de l'expérimentation : quelle analyse en vue d'une reprise du matériel didactique ?

39 Au fur et à mesure de leur élaboration, ces parcours ont été expérimentés dans les classes des FOR. Le groupe des FOR a été invité, lors des cours à l'université, à discuter en collectif des aménagements à opérer sur le matériel initial. De même, ces personnes ont pu présenter ces parcours lors de leurs propres sessions de formation auprès des enseignante et enseignants. Ces personnes ont posé des questions, proposé des modifications, formulé des commentaires positifs. Les FOR ont également exposé les obstacles rencontrés dans la construction du modèle didactique et au moment d'expérimenter les activités du parcours. Ces retours ont permis de pointer trois



principaux obstacles chez les formatrices formées ; obstacles dont la formation s'est emparée pour mieux accompagner les ENS.

40 Le premier obstacle majeur rencontré a été la difficulté de trouver des exemples de genres oraux. Contrairement aux genres écrits, les genres oraux choisis n'avaient pas toujours d'exemples accessibles ou, lorsqu'ils en avaient, ils s'adressaient à un public adulte avec des thèmes, des formats ou un langage inadapté à la classe. C'est le cas des débats, par exemple, ou des commentaires de reportages. Il a donc fallu « fabriquer » des exemplaires des genres. Cependant, cela a créé un autre obstacle : comment « fabriquer des supports authentiques » (De Pietro, 1997) ? Nous avons ainsi décidé de prendre appui sur les productions des élèves. Dans le cas des commentaires sur le reportage journalistique, une formatrice de groupe a enregistré ses élèves. Dans le cas du compte-rendu critique oral, des élèves ont produit des *booktubes*. Cette situation nous a permis de prendre conscience de la nécessité de créer des référentiels d'exemples de genres oraux. À cette fin, nous avons décidé que les productions des étudiants et étudiantes de chaque année seraient enregistrées afin que les ENS puissent, à d'autres occasions, disposer de vidéos plus proches de la situation réelle de production de leurs propres étudiants et étudiantes.

41 Les modalités de réalisation de la production initiale ont constitué le second obstacle. Faut-il faire produire les élèves individuellement ou en groupe ? Cette question en a amené une autre : celle de la gestion du temps. Comment gérer une classe de 20 élèves si l'on doit faire faire la production initiale à tour de rôle ? Que faire avec les autres élèves ? Comment faire pour que cette production initiale soit vraiment significative pour l'ENS, pour l'élève et pour le bon déroulement du parcours ? Il n'a pas été possible de trouver des réponses qui satisfassent toutes les formatrices. Parmi les ajustements proposés à ces obstacles, nous avons valorisé la production en petits groupes, pour que les activités proposées dans le matériel soient réalisables dans le temps disponible et selon la taille du groupe. Cette décision a permis d'inclure dans les évaluations initiales, en plus du point de vue de l'ENS, celui des élèves, afin qu'en groupe, les élèves puissent également dialoguer et comparer leurs performances initiales.

42 L'expérimentation du matériel a révélé aussi une tension relativement au degré de détail des indications méthodologiques. Certains FOR ont exprimé le besoin de détenir des activités très détaillées, de manière à pouvoir les mettre plus facilement en œuvre. D'autres ont exprimé une préférence pour un matériel plus ouvert, qui laisse davantage de liberté et de potentialités de transformations. À la suite de ces échanges, nous avons fait le choix d'indiquer systématiquement, pour chacune des activités, les endroits où l'ENS est libre de choisir, en fonction de son contexte de classe, ce qui est ou non approprié. Un exemple s'est produit dans le parcours de 2^e année, avec les activités de compte-rendu/critique orale d'albums de contenu de croyances. Plusieurs nouvelles étaient recommandées pour réaliser le travail, mais les ENS pouvaient choisir lesquelles ils ou elles travailleraient plus en profondeur et s'ils réalisaient toutes les activités proposées ou uniquement celles centrées sur les plus grandes difficultés de leurs propres élèves.

43 Ces divers retours ont alimenté les échanges au sein de la formation continue à l'université, orientant les prises de décision sur les transformations à apporter au matériel didactique. Le matériel dégagé de cette initiative de formation continue contribue ainsi à transformer le travail de la production de l'oral et de l'écrit de pas moins 256 ENS, œuvrant dans toutes les écoles primaires d'un réseau municipal d'éducation brésilien. Ainsi, plus de 5 000 élèves peuvent profiter des fruits de ce matériel coconstruit.

Au terme des trois semestres de cours, nous sommes entrées dans la phase de réélaboration du matériel pédagogique afin de le rendre accessible à l'ensemble du



réseau éducatif municipal.

Discussion

- 45 La formation des enseignants peut être un levier de transformations dans l'école, car elle interroge les savoirs à mobiliser pour développer des compétences professionnelles (Dolz et Gagnon, 2018) : quelles démarches, quels dispositifs, quelles interactions mettre en œuvre pour favoriser la construction de savoirs ? L'analyse des formations proposées dans cet article nous a montré qu'articuler des connaissances théoriques sur les genres textuels peut aider les formatrices à construire des dispositifs de formation plus adaptés à leur contexte. Cela s'est produit parce qu'ils avaient la confiance nécessaire pour savoir à quels moments ils pouvaient être plus flexibles et laisser les enseignants faire leurs choix, comme dans le cas de réaliser la production initiale en groupe ou individuellement ou de travailler sur la base de l'analyse de plusieurs exemplaires de contes de fées ou de se concentrer sur un seul. Et, à d'autres moments, les FOR ont pu déterminer ce qu'il n'était pas possible de changer. Par exemple, en accord avec les propositions de Dolz et Schneuwly (1998/2016), un enseignement des genres, en accord avec les principes de progression de la séquence didactique, requiert une production initiale qui favorise la prise en compte de la zone proximale de développement (ZPD) des élèves (Dolz et Schneuwly, 1996).
- 46 Malgré l'insistance dans la formation mise sur l'importance de travailler sur la base d'exemplaires authentiques de textes de genres oraux, l'analyse de la formation nous a montré la difficulté de trouver des textes adaptés aux enfants, que ce soit en raison des thèmes, des formes ou du langage. C'est peut-être une raison qui explique pourquoi de nombreux ENS évitent encore de travailler la parole en classe. Si l'on peut facilement trouver des exemplaires de genres écrits authentiques, adaptés aux enfants, les genres oraux adaptés sont moins nombreux. Une solution à ce problème consiste à enregistrer les productions des étudiants et étudiantes et à créer des référentiels auxquels tous les ENS d'un réseau peuvent accéder. Cependant, dans le contexte des écoles brésiliennes publiques qui n'ont pas les ressources matérielles pour créer des enregistrements ou accéder à des ressources de qualité, voire avec un accès à Internet de qualité, cette difficulté accroît les inégalités.
- 47 Les FOR ont pu se rapprocher de la situation réelle d'utilisation des textes dans notre société, ce qui a également permis de placer les étudiants et étudiantes dans une position active : ils et elles ont produit des textes oraux, ils et elles les ont évalués, ils et elles ont procédé à des régulations. Ces expériences les ont amenés à accroître leur potentiel d'appropriation du genre, méga outil qui agit comme médiateur d'une autre culture à agir dans la société.
- 48 Les orientations très détaillées des parcours élaborées par les FOR peuvent permettre aux ENS de faire des choix sur ce qu'ils doivent faire avec leurs élèves, en tenant compte de leurs capacités initiales ; ils ou elles peuvent transformer, supprimer des activités, en introduire d'autres. Un tel scénario de formation devrait s'appliquer à l'ensemble du Brésil, cela contribuerait à réduire les grandes inégalités dans la formation des enseignants (MEC, 2022⁷).

Conclusion



Cette contribution interroge les conditions à l'instauration d'une formation continue autour de l'enseignement des genres oraux en vue de développer des savoirs

professionnels chez les FOR. Le dispositif conçu et mis en place comporte plusieurs atouts qu'il importe, en définitive, de mettre en relief.

50 Son premier atout est d'émaner d'une impulsion du terrain : ce sont les besoins des ENS qui ont mené à son élaboration. De fait, partant d'enjeux réels, élaboré en collaboration avec les FOR, le matériel didactique qui en résulte est à la fois en cohérence avec les résultats de la recherche et suffisamment proche des pratiques habituelles pour en permettre l'appropriation » (Cèbe et Goigoux, 2018).

51 Sa deuxième force est de se dérouler sur un temps long (trois semestres universitaires), ce qui favorise à la fois une réflexion approfondie, la mise en place d'une véritable alternance entre le terrain et l'institution de formation et la création de liens de complicité au sein du groupe.

52 Il prend appui sur l'instauration d'un dialogue constant à tous les niveaux de l'intervention formatrice. Il favorise les liens entre les textes théoriques et le matériel didactique ; ces allers-retours contribuent à la circulation des savoirs d'un contexte à un autre.

53 Ensuite, il fait en sorte que formatrice spécialiste et formatrices puissent échanger entre elles, tout comme il permet l'échange entre formatrices et ENS.

54 Il implique aussi que les démarches proposées au sein du dispositif peuvent être concrètement expérimentées par la personne formée ; cet élément constitue un facteur d'efficacité d'une formation, selon l'étude de Richard *et al.*, (2017).

55 Le dispositif favorise l'adoption d'un regard inter cycles, réunissant des ENS de différents degrés, et une réflexion sur la progression à court, à moyen et à long terme.

56 Enfin, le dispositif valorise des pratiques d'enseignement de l'oral, et une interaction entre les genres oraux et les genres écrits, ce qui, pour tous les élèves, permet ainsi un accès à tous les usages de la langue.

57 Une étape ultérieure de la recherche consistera, par la suite, à analyser la réception des contenus et démarches proposés en formation pour identifier les savoirs professionnels coconstruits relativement à la didactique de l'oral. À l'heure actuelle, le groupe des douze formatrices met à l'essai les propositions effectuées dans leurs classes ou dans les classes de leurs stagiaires. Elles reviendront ensuite à l'université pour rendre compte des produits de leurs expérimentations, tant sur le plan des apprentissages des élèves que des pratiques enseignantes. Sur la base de la réception de ces produits, le dispositif de formation intégrera des propositions de révision du matériel.

58 C'est grâce au dialogue constant entre les expérimentations sur le terrain et les propositions didactiques que le dispositif de formation continue contribue à développer des outils professionnels concertés, au service d'un enseignement des usages formels et publics de la langue parlée et écrite. C'est ce qui en fait un des leviers de lutte contre les inégalités sociales dans le contexte brésilien.

Bibliographie

André, M. (2010). Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. *Educação*, 33(3). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>

Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-309.

Azanha, J. M. P. (2004). *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa*. São Paulo, 30(2), 369-378. <https://www.scielo.br/j/ep/a/y47PZxkGrJrbDvx5hQkHVvF/?format=pdf&lang=pt>

DOI : 10.1590/S1517-97022004000200016

Bautier, E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les Dossiers des*



sciences de l'éducation, 36, 109-129. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
DOI : 10.4000/dse.1397

Bronckart, J.-P. et Machado, A.R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. Dans Machado, A.R. (dir.), *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (p. 131-163). EDUEL.

Béguin, M. (sous presse). Une écriture encyclopédique scolaire en mutation ? Enjeux actuels d'une modélisation du genre « article encyclopédique ». Dans V. Capt, A. Lemieux, K. Similowski et R. Souidi, *L'enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal : état des lieux et interrogations disciplinaires* (Collectif Recherches en didactique du français, vol. 17). Presses universitaires de Namur.

Blanc, A.-C., Gagnon, R. et Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, 222(3), 53-67. <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0053>
DOI : 10.3917/lfa.222.0053

Bragiatto, G. A. e Oliveira, C. (2023). *Os gêneros orais na BNCC e sua progressão nos anos iniciais do ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Itatiba, Universidade São Francisco.

Bueno, L. (sous presse) *Material didático de Língua Portuguesa para os anos iniciais (1 ao 5 ano)*. USF.

Bueno, L., Zani, J. B., & Jacob, A. E. (2022). Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. *Revista Da ABRALIN*, 20(3), 1500-1524. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1936>
DOI : 10.25189/rabralin.v20i3.1936

Cardoso, E. A. M., e Nunes, C. P. (2017). O plano nacional de formação de professores da educação básica (PARFOR): o ideal e a realidade vigente. *Educação & Formação*, 2(6), 54-69.

Cèbe, S. et Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche et formation*, 87, 77-96. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.3510>
DOI : 10.4000/rechercheformation.3510

Colognesi, S., Deschepper, C. et Dejaegher, C. (2020). Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. Dans P. Dupont, *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*, (p. 119-133). Presses Universitaires du Midi. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:226729>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). Compétences fondamentales pour la langue de scolarisation : standards nationaux de formation adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP le 16.6.2011. <https://edudoc.ch/record/96790?ln=en>

Costa-Maciel, D. A., Billo, F. K. e De Figueirêdo Barbosa, M. L. F. (2021). Gêneros orais formais: o que é possível e necessário ser ensinado no livro didático destinado a pessoas jovens, adultas e idosas? *Revista Trama*, 17(42), 36-47. <https://doi.org/10.48075/rt.v17i42.27281>
DOI : 10.48075/rt.v17i42.27281

De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia*, 1, 16-18.

De Pietro, J.-F., Conti, V., Roduit, P. et Sánchez Abchi, V. (2023). Modéliser des genres textuels au service de l'enseignement. Dans J.-L. Dufay, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et D. Vrydaghs (dir.), *Les recherches en didactique du français. Les résultats en question(s)* (p. 189-206). Presses universitaires de Louvain.

Dolz, J. et Gagnon, R. (dir.). (2018). *Former à enseigner la production écrite*. Presses universitaires du Septentrion.
DOI : 10.4000/books.septentrion.26897

Dolz, J., Lima, G., e Zani, J. B. (2020). Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, 22(52), 250-274.

Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001a). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ; Notes méthodologiques*, volume II (3^e/4^e). De Boeck.

Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001b). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*, 4. De Boeck.



Dolz J. et Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite : éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.

Dolz J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeurs.

Dupont, P. et Dolz, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches*, 73, 9-20.

Ferreira, M.M. e Lousada, E.G. (2016). Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade de São Paulo: Promovendo a Escrita Acadêmica na Graduação e na Pós-graduação. *Ilha do Desterro*, 69(3), 125-138. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p125>
DOI : 10.5007/2175-8026.2016v69n3p125

Fiad, R. S. (2011). A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 10(4), 357-369. <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>
DOI : 10.5380/rabl.v10i4.32436

Fiorin, J. L. e Platão, F. S. (1947/2007). *Para entender o texto: leitura e redação*. Ática.

Gagnon, R., Guillemain, S., Bourdages, R. et Ticon, J. (2023). Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : synthèse d'un projet de recherche-design. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 68, 79-104. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/7248>
DOI : 10.4000/reperes.6048

Gatti, B.A. (coord.) et Barreto, E.S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Geraldi, J.W. (1984). *O texto na sala de aula*. Assoeste.

Jacob, A.E. (2020) *A elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral: contribuições para o trabalho do professor*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Universidade São Francisco (Itatiba).

Kirby, M., Spencer, T. et Chen, Y. (2021). Oral Narrative Instruction Improves Kindergarten Writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 574-591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>
DOI : 10.1080/10573569.2021.1879696

Machado, A.R., Lousada, E. e Abreu-Tardelli, L.S. (2008). *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. Parábola.

Magalhães, T.G. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum: Estudos da Linguagem*, 11(2), 137-153.
DOI : 10.5433/2237-4876.2008v11n2p137

Magalhães, T.G. (2020). Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. *Revista da Anpoll*, 51(2), 71-88.
DOI : 10.18309/anp.v51i2.1395

Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto Editora.

Marcuschi, L.A. (2020). Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". Dans A.P. Dionísio et M.A. Bezerra (dir.). *O livro didático de português: múltiplos olhares* (p. 25-46). Campina Grande, EDUEFCG.

Ministério da Educação do Brasil (MEC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasil.

Ministério da Educação do Brasil (MEC). (2022). *Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE)*. Brasil.

Morais, A.G. (2005). O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. Dans A. da Silva, A.G. Moraes et K.L.R. Melo (dir.), *Ortografia na sala de aula*, 45-60. <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/25.pdf>

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Dans A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. Instituto de Inovação Educacional, 15-34.

Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances*. [Rapport de recherche préparé pour le Fonds de recherche Société et culture du Québec et le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Programme Actions concertées]. Université TÉLUQ/ Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de



ensino. Dans B. Schneuwly e J. Dolz, Gêneros orais e escritos na escola (trad.: Gláís Sales Cordeiro e Roxane Rojo), (p. 61-68). Mercado de Letras.

Secretaria de Educação de Itatiba. (2020). *Coletânea de atividades*. Itatiba. Brasil.

Storto, L. J., & Brait, B. (2020). Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 62, 1-25. <https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8656922>

DOI : 10.20396/cel.v62i0.8656922

Storto, L. J., Costa-Maciel, D. D., e Magalhães, T. G. (2023). Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópico*, 21(1), 197-217. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.11>

DOI : 10.4013/cld.2023.211.11

Vygotski, L. S. (1930/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Delachaux et Niestlé.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La Dispute.

DOI : 10.3917/disp.vygot.2019.01

Zani, J. B. (2018). *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas* (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado, Universidade São Francisco]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. <https://bdtd.ibict.br/vufind>

Notes

1 Les scores des élèves se situent entre 0 et 10 et constituent la moyenne des résultats obtenus dans des épreuves nationales qui ont lieu chaque année au Brésil pour toute la scolarité obligatoire.

2 Ministério de Educação do Brasil.

3 Base Nacional Comum Curricular : educação é a base.



4 En portugais, les termes utilisés sont *práticas de linguagem, objetos de conhecimento et habilidades*.

5 Il s'agit de notre traduction du terme « campo de atuação » employé dans la Base nationale.

6 La scolarité obligatoire en Suisse englobe le premier cycle (de la 1^{re} à la 4^e année, élèves de 4 à 8 ans), le deuxième cycle (5^e à 8^e année, élèves de 9 à 12 ans) et le troisième cycle de la scolarité (9^e à 11^e année du secondaire I, élèves de 13 à 16 ans).

7 Ce rapport montre que la note moyenne des diplômés de la formation des ENS de l'éducation de base était de 36,3 sur une échelle de 0 à 100 points.

Table des illustrations

	Titre Figure 1. Le schéma de la séquence didactique tel que développé par Dolz et Schneuwly (1998/2016, p. 94)
	URL http://journals.openedition.org/dse/docannexe/image/8623/img-1.jpg
	Fichier image/jpeg, 36k
	Titre Figure 2. Structure type d'un parcours
	URL http://journals.openedition.org/dse/docannexe/image/8623/img-2.jpg
	Fichier image/jpeg, 70k

Pour citer cet article



Référence papier

Luzia Bueno et Roxane Gagnon, « Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités sociales au Brésil », *Les dossiers des sciences*

de l'éducation, 51 | 2024, 121-140.

Référence électronique

Luzia Bueno et Roxane Gagnon, « Une formation continue sur l'enseignement de genres oraux comme possibilité de lutter contre les inégalités sociales au Brésil », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 51 | 2024, mis en ligne le 05 février 2026, consulté le 02 juillet 2026.
URL : <http://journals.openedition.org/dse/8623>

Auteurs

Luzia Bueno

Luzia Bueno est professeure à l'Université de San Francisco au Brésil. Ses travaux portent l'éducation des langues et des processus interactifs. Elle est vice-responsable du groupe Analyse du langage, du travail et de leurs relations – Apprentissage, genres textuels et enseignement (ALTER-AGE) du Conseil national pour le développement scientifique et technologique (CNPq) et l'une des coordonnatrices du Laboratoire brésilien d'oralité, de formation et d'enseignement qui réunit des chercheurs brésiliens et internationaux autour de la thématique de l'oralité et des genres oraux.

luzia.bueno@usf.edu.br

Roxane Gagnon

Le parcours de formation de Roxane Gagnon a débuté par des études théâtrales puis journalistiques. Sa thèse, soutenue en 2010 à l'Université de Genève, porte sur la formation des enseignants à l'argumentation orale. Depuis 2015, elle est professeure spécialiste en didactique de l'oral à la Haute École pédagogique du canton de Vaud. Ses domaines de prédilection sont l'oral, la grammaire et la production de l'écrit.

roxane.gagnon@hepl.ch

Articles du même auteur

Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? [Texte intégral]

Paru dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.

