

L'enseignement de l'oral dans les classes d'accueil : des objets et des démarches en tension¹

Marc Surian

Université de Genève, GRAFE, Genève, Suisse

Roxane Gagnon

Université de Genève, GRAFE, Genève, Suisse

La maîtrise² de la langue parlée dans le pays d'accueil est un facteur clé d'intégration. Grâce à elle, le primo-arrivant³ pourra nouer de nouveaux liens sociaux, trouver un logement, un travail, et s'intégrer au sein d'une culture nouvelle. Le fait de pouvoir comprendre et de se faire comprendre facilite le processus complexe, voire douloureux, de la migration, dont Grinberg et Grinberg (1986) soutiennent qu'elle peut être considérée comme une expérience traumatisante, au vu des multiples changements auxquels est soumis le primo-arrivant.

Les structures des classes d'accueil postobligatoires⁴ lausannoises, objet d'étude du présent texte, ont été mises sur pied pour favoriser l'intégration des primo-arrivants âgés de 16 à 20 ans. Ces structures fournissent des outils de manière à les accueillir, leur dispenser un enseignement dans des disciplines scolaires fondamentales et préparer leur orientation durant une année scolaire. Les élèves y construisent notamment des repères culturels, sociaux, politiques et liés au monde du travail. Or, malgré leur rôle clé dans la formation des élèves allophones, les classes d'accueil ont été peu examinées dans les travaux de recherche didactiques en France et en Suisse (Collès & Maravelaki, 2004; Davin-Chnane, 2008). Aussi, pour mieux comprendre et expliciter les pratiques d'enseignement dans ces structures, avons-nous mené une étude exploratoire auprès d'enseignants chargés d'enseigner le français. Dans le présent texte, nos interrogations concernent le traitement de la communication orale, moyen principal d'insertion pour le migrant. Quelle place occupe l'oral dans les classes d'accueil?

¹ La référence du texte est la suivante : Surian, M. & Gagnon, R. (2015). Démarches d'enseignement de l'oral en classes d'accueil : ce que les méthodologies utilisées nous disent de l'objet enseigné ? Dans R. Bergeron, Ch. Dumais, B. Harvey & R. Nolin, *Apprentissage et enseignement du français oral en langue première et en langue seconde* (pp. 143-165). Montréal : Peisaj.

² Ce texte utilise l'orthographe rectifiée.

³ Le terme primo-arrivant sert à désigner une personne migrante nouvellement arrivée dans le pays d'accueil.

⁴ En Suisse, le postobligatoire correspond aux années de scolarité qui suivent le secondaire obligatoire (4^e et 5^e secondaire, au Québec). Ces années constituent une passerelle entre l'école et le monde du travail ou l'université.

Quel oral enseigne-t-on dans les séquences d'enseignement observées? Quels sont les objets et les démarches proposés dans les activités scolaires identifiées?

Les configurations des classes d'accueil font en sorte qu'elles se situent à la frontière entre la classe ordinaire pour l'enseignement de la langue maternelle (désormais FLM) et celle pour l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE). En effet, ces structures d'accueil sont traversées par un ensemble de facteurs d'influence, que ce soit le contexte politique, le contexte social, les cultures en présence et les exigences du monde du travail. Les documents institutionnels ne définissent pas de manière explicite les contenus à enseigner, et les enseignants puisent dans des moyens d'enseignement du FLM ou du FLE (Surian & Gagnon, 2014). Certains chercheurs soulignent « l'éclectisme des pratiques » (Cuq & Davin-Chnane, 2007; Dolz & Gagnon, 2008). Les profils des enseignants qui interviennent dans ces structures sont d'ailleurs bien différents, tant du point de vue de la formation reçue que des parcours professionnels. Aussi, le contexte des classes d'accueil peut s'avérer propice à ce que Beacco (1995) appelle une méthodologie circulante : les enseignants font des choix, plus ou moins cohérents, en fonction des connaissances qu'ils ont des capacités des élèves et de leurs besoins. L'analyse des pratiques effectives offre un éclairage intéressant pour comprendre la dynamique des interactions didactiques entre maître et élèves allophones, les dispositifs d'enseignement, et cerner la langue orale enseignée.

De manière à décrire et analyser les pratiques d'enseignement de l'oral, nous centrons notre point de vue sur les objets d'enseignement ciblés et les types d'activités menées par les enseignants. Notre propos se structure en quatre parties : l'exposé de notre cadre théorique ; l'explicitation de la méthodologie utilisée ; l'analyse des données recueillies sur le terrain ; la conclusion qui vient répondre de manière succincte aux interrogations de recherche en croisant les résultats obtenus quant aux objets enseignés et aux démarches mises en place.

1. Objets et méthodes d'enseignement, histoire de « bricolages intelligents »

Nos études préliminaires laissent présager d'un objet oral aux contours larges, combinant la langue orale à maîtriser et les valeurs culturelles sociales et politiques, qui lui sont associées (Surian & Gagnon, 2014). Pour ce qui est des méthodes employées, ici encore, l'éventail des possibles est étendu, car l'on peut supposer les effets d'une sédimentation des pratiques passées (Schneuwly & Dolz, 2009). D'autre part, les enseignants font souvent preuve d'inventivité pour être au plus proche des capacités de leurs élèves en fonction des multiples

contextes dans lesquels baignent les structures d'accueil. C'est cette forme d'adaptation que Perrenoud (1994) nomme « bricolage intelligent ».

Mieux comprendre les pratiques d'enseignement de l'oral dans les classes d'accueil postobligatoires demande de porter une attention particulière aux objets enseignés et aux méthodes d'enseignement, mais aussi aux dimensions contextuelles internes et externes. De manière à situer les multiples emprunts des enseignants et à saisir leurs orientations didactiques et méthodologiques, nous synthétisons donc dans un premier temps les principales approches selon les méthodes et les objets traités au cours de l'histoire de l'enseignement du français. Puis, dans un second temps, nous mettons en relief les effets possibles des facteurs contextuels sur les pratiques effectives des enseignants.

1.1. Méthodes d'enseignement de l'oral en français langue première et étrangère : objet et démarches d'enseignement

Nous définissons le terme de « méthode », nous appuyant sur la définition de Goigoux (2004), comme « l'ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes, supports, affichages, etc.) » (p. 43). Pour le FLE, notre recension des méthodes intègre les premières propositions de la grammaire-traduction datant du XVI^e siècle jusqu'aux méthodes plus récentes, ancrées dans une approche actionnelle⁵. En FLM, cet inventaire⁶ intègre les méthodes dites classiques de récitation-élocution du début du XX^e siècle et va jusqu'à l'approche communicationnelle mixte actuelle.

Des tensions communes, susceptibles d'influencer les pratiques, traversent ces méthodes. La première concerne **la langue orale à enseigner** aux apprenants. Il est possible de situer les choix entre deux pôles : l'enseignement d'un oral formel, évalué à l'aune de l'écrit, et la prise en compte des caractéristiques de la langue parlée (Blanche-Benveniste, 2010) et des variations des différentes situations de communication orale. Par exemple, l'enseignement du FLM, par un travail sur l'élocution et la récitation, au début du XX^e siècle, prônait l'enseignement d'un oral normé, autrement dit le *bien parler*, tandis que l'approche

⁵ Cette recension a été élaborée suivant les écrits de Germain (1993), Beacco (1995), Rodríguez Seara (2001) et (Rispaïl, 2008).

⁶ Cet inventaire a été inspiré des propositions de Lazure (1995), Dolz et Schneuwly (1998) et Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010).

communicationnelle des années 1990 intègre les spécificités de l'usage des langues en fonction des contextes sociaux ordinaires dans lesquels les apprenants sont amenés à agir et à interagir.

Une autre tension que nous pouvons dégager des différentes méthodes concerne **l'authenticité**, le réalisme des situations de communication travaillées. En effet, les corpus oraux sur lesquels les méthodes prennent appui et leur mise en scène dans les interactions didactiques varient selon les courants. Pour le FLE par exemple, les corpus sont soit constitués d'échanges préconstruits à répéter (méthode audio-orale ou SGAV), soit établis à partir de situations concrètes de la vie ordinaire (méthode directe), de situations quotidiennes à répéter (SGAV) ou issus des échanges entre apprenants à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe de langue (approche communicative, voire perspective actionnelle). Les corpus proposés varient donc substantiellement : sélection de mots (méthode des séries), énoncés (méthode directe), tournures de phrases (approche par imprégnation), dialogues (MAO, SGAV et approche par analyse), situations simulées partiellement ou globalement, liste d'actes de parole (méthode communicative), genres de texte (approche communicationnelle mixte).

Les méthodes traitent également de manière différente les **dimensions liées à l'oralité** : le non verbal, la prononciation, la diction, la kinésie. L'approche par imprégnation en FLM, par exemple, procède à la répétition de tournures de phrases complexes, de manière à ce que les apprenants automatisent la prononciation, l'intonation. À contrario, ces dimensions non linguistiques sont moins prises en compte dans les approches communicationnelles strictes.

Ces différentes méthodes tissent des liens plus ou moins étroits entre **oral et écrit** et entre **activités langagières et métalangagières**. Les différents volets de la discipline français – compréhension orale et écrite, production orale et écrite, structuration de la langue – sont pensés en interaction ou de manière isolée, comme autant de voies possibles d'accès à l'expression orale. Tantôt, on apprend l'oral par la lecture à haute voix de textes littéraires (récitation-élocution), tantôt, par la constitution de listes de mots à partir de la lecture de textes (grammaire-traduction) ou la lecture d'images (SGAV), tantôt, on procède à l'analyse de structures phrastiques (approche par analyse).

Enfin, les méthodes d'enseignement, notamment en FLE, se différencient aussi par le fait qu'elles s'appuient plus ou moins sur **la langue des apprenants**. La méthode audio-orale, par exemple, lui accorde une place relative : les dialogues sont d'abord traduits dans la langue des apprenants pour faciliter l'accès au sens, puis répétés de manière intensive dans la langue cible pour être mémorisés alors que, dans la méthode directe, aucune considération n'est réservée aux langues d'origine (Rodríguez Seara, 2001).

Le tableau 1 reprend succinctement les démarches et objets traités dans les approches analysées.

Tableau 1 : Principales méthodes de l'enseignement de l'oral en FLE et en FLM

VISÉES	Démarches	Objets traités	Méthode FLE	Méthode FLM
Compréhension de l'oral	Écoute répétée à partir d'enregistrements ou dans la langue cible	Langue ordinaire	Méthode audio-orale, SGAV	Approche par imprégnation
Production orale	Exercices de diction	Prononciation	Méthode directe/ SGAV	
	Dramatisation de dialogues préconstruits	Langue orale	SGAV	
	Simulation globale de situations de la vie courante et jeux de rôles	L'oral du quotidien dans des contextes variés, situations de communication, actes de paroles	Méthode active/ approche communicative	
	Expression du vécu	Oral formel, importance de la forme	Approche communicative	Méthode classique
	Expression libre à partir de documents authentiques	Langue orale ordinaire, actes de parole	Méthode des séries de Gouin / approche communicative	Approche fonct./ communicationnelle stricte
Compréhension-production orale	Écoute et répétition de dialogues préconstruits	Situation de communication ordinaire	MAO / SGAV	
	Échanges de types questions-réponses pour vérifier compréhension de textes écrits	Littérature	Gram.-traduction	
	Exercices d'élocution	L'oral à l'aune de l'écrit littéraire; oral formel		Méthode classique
	Exercices de récitation	L'oral à l'aune de l'écrit formel		Méthode classique
Structuration de la langue	Lecture de textes littéraires, repérage ou constitution du lexique	Lexique	Gram.-traduction	
	Activités d'analyse de la langue en contexte à partir de transcription de dialogues	Maitrise du code oral standard et soutenu	Approche communicative / perspective actionnelle	Approche par analyse
	Exercices structuraux	Syntaxe	MAO	Approche par imprégnation
Production-structuration	Démarches intégrées (interaction entre structuration de la langue et production de situations de communication)	Maitrise des contextes de communication	Approche communicative / perspective actionnelle	Approche communicationnelle mixte

1.2. Les facteurs contextuels influençant les pratiques en classes d'accueil

Les pratiques d'enseignement du français dans les classes d'accueil postobligatoires sont modelées par la pluralité des contextes et des enjeux. Comme ces structures visent à répondre aux problématiques de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en Suisse (Durussel, Raimondi, Corbaz, & Schaller, 2012), les modes d'acculturation institués doivent tenir compte des langues et des cultures variées des apprenants, des horizons divers et différents de chacun, liés aux bagages scolaires et aux parcours de vie. L'analyse des contextes permet ainsi de faire le lien entre les éléments externes à la classe et les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage.

Avant d'installer nos caméras dans les classes des quatre enseignants suivis, nous nous sommes entretenus avec eux pour mieux connaître leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons également conduit un entretien avec le doyen responsable de l'institution, de manière à aborder des dimensions plus larges, comme les exigences et les contraintes institutionnelles, les priorités mises en avant, les apports et les défis de la structure d'accueil.

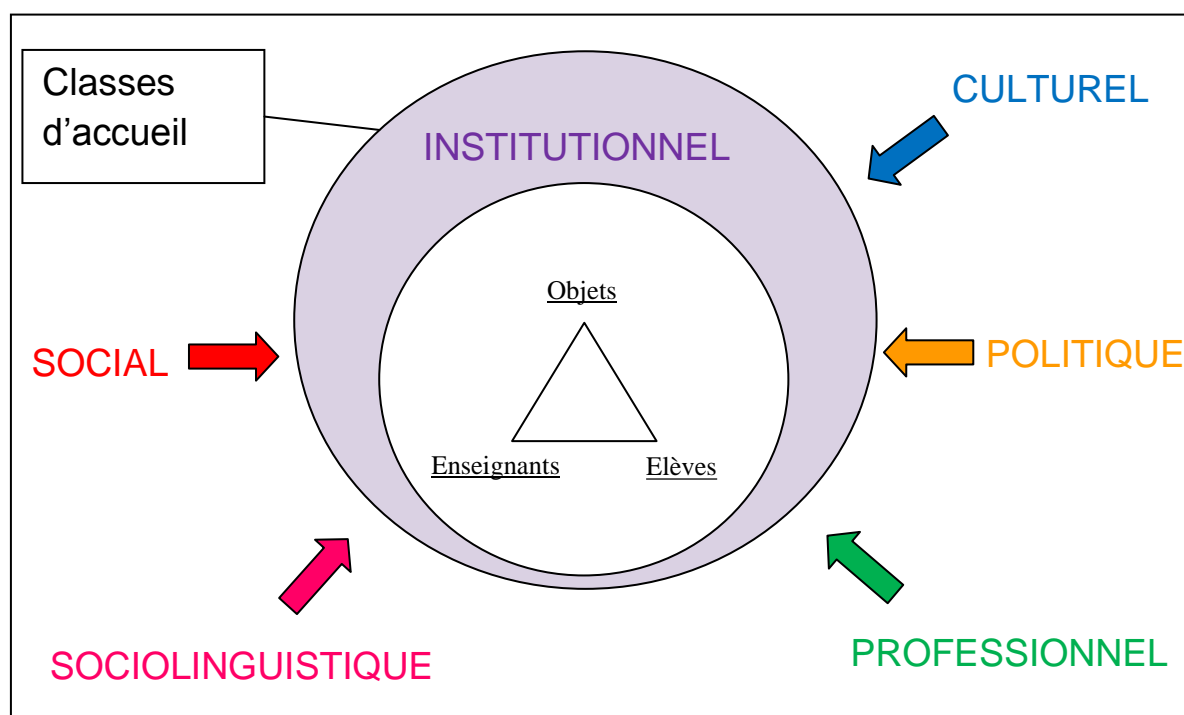
Ces entretiens, d'une durée d'une heure trente, ont été enregistrés puis transcrits à l'aide du logiciel TRANSANA. Nous avons ensuite procédé à une analyse des contenus des propos recueillis à l'aide du logiciel d'analyse de données textuelles N'VIVO 9, en adoptant une perspective compréhensive : le cadre d'analyse se construit au fur et à mesure du traitement des données. Les résultats de nos analyses nous ont permis de mettre en exergue six grands facteurs contextuels :

1. Le **facteur social** recouvre toutes les mentions faites par les enseignants autour des difficultés sociales propres à la migration. Ceci concerne autant les nouveaux liens sociaux que le primo-arrivant doit tisser et les phénomènes de ghettoïsation, que les situations de précarité dues à la migration.
2. Le **facteur sociolinguistique** met en lien les différents lieux de l'exercice de la langue – à l'école, dans la rue, dans des clubs divers – et leurs apports respectifs dans la maîtrise du français.

3. Le **facteur culturel** renvoie à l'insertion culturelle du primo-arrivant sous la forme d'une double confrontation, d'abord avec la culture locale suisse-romande, puis avec les cultures présentes dans les classes d'accueil.
4. Le **facteur politique et administratif** de la migration est une autre dimension contextuelle qui apparaît dans le discours des acteurs professionnels. Les enseignants parlent des diverses demandes que les élèves doivent réaliser afin de régulariser leur situation administrative.
5. Le **facteur professionnel** se lie étroitement à la mission d'orientation professionnelle de l'institution. L'apprentissage de la langue est encouragé par la recherche d'un travail et des ouvertures possibles sur le marché de l'emploi. Au terme de leur année scolaire en classe d'accueil, les élèves doivent avoir des perspectives d'emploi ou de formation.
6. Le **facteur institutionnel** concerne les objectifs généraux des classes d'accueil et le cahier des charges des enseignants. Les objectifs institutionnels sont triples – enseigner, accueillir et préparer l'orientation – et demandent un investissement important des enseignants, au niveau tant de l'enseignement formel des disciplines scolaires que de celui de l'accompagnement et du suivi des élèves.

De manière à en donner une représentation dynamique, nous avons regroupé les différentes dimensions contextuelles dans la figure ci-dessous.

Figure 1 : Dimensions contextuelles aux classes d'accueil



Ces différents éléments nous permettront par la suite de mieux saisir les pratiques effectives des enseignants et de les interpréter à l'aune des multiples contraintes auxquelles les classes d'accueil sont soumises.

2. Méthodologie d'analyse des pratiques effectives

Nous avons pris contact avec quatre enseignants, de manière à avoir accès aux pratiques dans chacune des filières de l'établissement (classe préparatoire, de débutants, d'élèves moyens et d'avancés)⁷. Le contrat de recherche établi avec les quatre enseignants des classes d'accueil était le suivant : ils devaient se filmer au moment où ils enseignaient la production écrite ou orale durant l'année scolaire 2011-2012. Pour identifier des éléments de progression dans les contenus d'enseignement, selon les filières, nous avons récolté nos données à trois moments distincts de l'année⁸. Comme il nous était impossible d'être présents pour filmer l'ensemble des séances d'enseignement – des enseignants pouvant enseigner de façon simultanée ces

⁷ Bien que le nombre de participants soit limité, nous avons sélectionné ceux-ci de manière à avoir une vue d'ensemble sur l'enseignement dispensé dans l'établissement, chacun des enseignants intervenant dans l'une des quatre filières.

⁸ La période du *début* de l'année correspond aux mois de septembre et octobre, mois suivant la rentrée scolaire; celle du *milieu* coïncide avec les mois de février et mars, et enfin celle de *fin* d'année a lieu durant les mois de mai et de juin, date de la fin des classes.

deux objets, par exemple – nous avons fait le choix de laisser l’enseignant responsable de déclencher ou non la caméra et de choisir l’empan à filmer. Par la suite, nous avons visionné les films des séances et avons transcrit, à l’aide du logiciel TRANSANA, ce qui correspondait pour nous à une *séquence d’enseignement*, c’est-à-dire à une suite de leçons organisée avec un début et une fin (Schneuwly & Dolz, 2009). Puis, nous avons élaboré les synopsis de chacune des séquences. Le synopsis est un outil de réduction de données, il permet de découper la séquence et d’en mettre en évidence l’organisation. Pour l’élaborer, nous identifions ce qui correspond, dans le corpus de transcriptions des interactions, aux *activités scolaires*. Une activité scolaire se repère grâce à la présence d’indices clés : la formulation d’une consigne, une tâche demandée aux élèves, un support (fiche, manuel, enregistrement, etc.), une forme sociale de travail (exposé magistral, travail en dyade, en équipe, etc.) et un objet ou une composante de l’objet traité. L’activité scolaire est le niveau inférieur de hiérarchisation du synopsis. Pour dégager l’arborescence des activités, nous les regroupons ensuite selon l’objet ou le thème abordé, de manière à obtenir des niveaux d’organisation supérieurs. Le niveau fédérateur du synopsis correspond à l’objet principal de la séquence. C’est le chercheur qui identifie les unités d’analyse que sont la séquence et l’activité.

Dans ce texte, nous suivons trois étapes pour répondre à nos questions de recherche. Tout d’abord, nous identifions les séquences d’enseignement des classes d’accueil qui ont l’oral comme objet principal. Ceci nous permet de mettre en évidence les caractéristiques générales de l’oral enseigné. Dans une deuxième étape, les objets des séquences sont précisés tout en distinguant ce qui porte sur les actes de parole et sur les genres de texte. Dans une troisième étape, nous analysons les caractéristiques des activités scolaires proposées afin de mieux comprendre comment se déploient les dimensions de l’oral et les démarches d’enseignement.

3. Séquences, objets et démarches d’enseignement de l’oral en classe d’accueil : résultats des analyses

Une fois que nos séquences ont été transcrites, puis *synopsisées*, nous avons d’abord déterminé la part consacrée à l’oral dans les séquences recueillies (partie 3.1.), puis nous avons étudié les objets traités dans les séquences portant sur l’oral (partie 3.2.). Nous nous sommes également intéressés, de manière plus fine, aux objets traités à l’intérieur des activités scolaires identifiées (partie 3.3.). Enfin, nous avons dégagé les démarches mises en œuvre par les enseignants, c’est-à-dire les voies d’accès à la production orale.

3.1. *Quelle place occupe l'oral dans les pratiques?*

Un premier pan d'analyse met en évidence la part des séquences orales dans les pratiques effectives des enseignants. Pour déterminer si une séquence est orale ou écrite, nous nous référons au type de production attendue en fin de séquence : si la production finale est orale, quand bien même une part de la séquence s'appuierait sur de l'écrit, nous considérons cette séquence comme une séquence orale, et inversement. Rappelons que nous avons laissé aux enseignants le choix de proposer une séquence orale ou écrite pour le recueil de nos données. Sur les douze séquences enregistrées, six concernent la production orale, quatre la production écrite et deux sont hybrides, car elles comprennent une production finale à la fois orale et écrite. Les six séquences sur l'oral abordent les objets suivants : *la production orale d'une présentation personnelle, l'expression orale du goût, la description orale d'un itinéraire, la gestion de l'entretien professionnel, le projet de communication orale par le genre kamishibai⁹ et l'expression orale de points de vue à partir de récits*. Nous les avons regroupées dans le tableau ci-dessous, en fonction de la filière et de la période de l'année où elles apparaissent; les différents grisés correspondent au type de production visée (oral, écrit, séquence hybride).

⁹ Le kamishibai, pièce de théâtre sur papier, est un genre narratif japonais, dans lequel des histoires sont racontées par le défilement d'illustrations devant les spectateurs.

Tableau 2: Séquences filmées dans les classes d'accueil postobligatoires au cours de l'année 2011-2012

NIVEAU	ENSEI- GNANT	PÉRIODES DE L'ANNÉE		
		DÉBUT	MILIEU	FIN
Prép.	Ens1	Production orale d'une présentation personnelle	Trois ateliers d'écriture : poème, réponse à une lettre de demande, compte rendu	Production écrite de petites annonces d'offre et de demande d'emploi et entretien téléphonique
Déb.	Ens2	Expression orale du gout	Gestion de l'entretien professionnel	Projet de communication orale par le genre kamishibai
Interm.	Ens3	Description orale d'un itinéraire	Production écrite de résumés à partir de trois récits	Production écrite de devinettes
Avancé	Ens4	Production orale et écrite de descriptions de lieux et portrait écrit d'un habitant	Expression orale de points de vue à partir de récits autobiographiques	Textes d'opinion à partir d'articles de journaux

Notre analyse indique d'abord que la part de l'oral est plus importante que celle de l'écrit dans l'ensemble des séquences filmées : six séquences orales sont proposées, contre seulement quatre pour la production écrite. Les séquences orales ont généralement lieu dans la première moitié de l'année scolaire : trois séquences orales se situent au début de l'année, deux au milieu et une seule à la fin. Ceci renforce la thèse selon laquelle les enseignants sont soucieux des besoins langagiers immédiats des primo-arrivants (Cuq & Davin-Chnane, 2007). En effet, les contextes sociaux, culturels et professionnels dans lesquels les primo-arrivants sont amenés à agir et interagir nécessitent une maîtrise, du moins partielle, de la langue orale. Pour créer des liens, trouver un emploi ou un logement, affirmer son point de vue, des compétences minimales de communication sont requises (Moirand, 1982). Lorsque les enseignants proposent un travail pour *se présenter, exprimer ses goûts, décrire et comprendre un itinéraire, exprimer son point de vue*, c'est parce qu'ils voient le réinvestissement rapide de ces savoirs par les apprenants en contexte.

Ce sont les enseignants de la classe préparatoire et de la filière du niveau débutant qui consacrent le plus de temps à l'enseignement de l'oral : quatre séquences orales sont proposées, alors que les enseignants des niveaux intermédiaires et avancés n'en mènent qu'une seule. Ici encore, nous constatons que les enseignants des niveaux débutants désirent doter les primo-arrivants d'outils langagiers rapidement mobilisables en contexte exolingue. On peut donc supposer que ces mêmes enseignants doivent considérer qu'il est plus aisé de travailler l'oral pour s'adapter aux capacités langagières déjà là des apprenants. Comme le rappelle Chiss (2005), pour le primo-arrivant, selon sa scolarisation antérieure, l'accès à la culture de l'écrit dans le pays d'accueil se fait avec plus ou moins de heurts. Dans les séquences orales, la question de la maîtrise de l'orthographe est absente et certains phénomènes de textualisation paraissent moins normés.

3.2. Les objets dans les six séquences orales. Quel oral y enseigne-t-on?

En observant les objets traités dans les six séquences orales, deux ensembles se démarquent nettement. Un premier ensemble constitué de deux séquences vise la production d'actes de parole : *la production orale d'une présentation personnelle* et *l'expression orale du gout*. Le deuxième ensemble traite la production de textes de genres divers : *la description orale d'un itinéraire*, *la gestion de l'entretien professionnel*, *l'expression orale de points de vue à partir de récits autobiographiques* et *le projet de communication orale par le genre kamishibai*.

Nous distinguons ce qui relève de la production d'actes de parole et de la production de textes à l'aide de deux critères :

- les séquences dites à actes de parole sont orientées vers la production de phrases simples et d'énoncés courts pouvant éventuellement s'insérer dans des échanges plus longs; les séquences à genres se réfèrent à des productions de textes complets « ayant un effet de cohérence sur le destinataire » (Bronckart, 1997, p.74);
- les séquences à genres proposent un travail sur des textes socialement identifiables, tandis que celles qui traitent des actes de paroles sont circonscrites à des catégories d'actes, comme *saluer*, *remercier*, *donner son opinion*, *demandeur une information*, pouvant eux-mêmes s'inscrire à l'intérieur de séquences textuelles plus larges (Moirand, 1982; Portine, 2001). Le tableau 3 montre la répartition des séquences selon l'objet oral traité.

Tableau 3: Répartition des séquences orales selon l'objet traité

NIVEAU	ENSEI- GNANT	PÉRIODES DE L'ANNÉE		
		DÉBUT	MILIEU	FIN
Prép.	Ens1	Production orale d'une présentation personnelle → ACTE DE PAROLE		
Déb.	Ens2	Expression orale du gout → ACTE DE PAROLE	Gestion de l'entretien professionnel → GENRE DE TEXTE	Projet de communication orale par le genre kamishibai → GENRE DE TEXTE
Interm.	Ens3	Description orale d'un itinéraire → GENRE DE TEXTE		
Avancé	Ens4		Expression orale de point de vue à partir d'un récit autobiographique → GENRE DE TEXTE	

3.2.1. Les séquences à actes de parole

Les séquences dites à *actes de paroles* invitent les élèves à produire une phrase pour se présenter dans la première séquence ou pour exprimer leurs goûts dans la deuxième. L'intention des enseignants est de faire produire de l'oral selon un modèle de phrase préconstruit à compléter. Pour se présenter, les élèves utilisent la construction « *je m'appelle [nom], j'ai [âge] et je suis [nationalité]* »; pour exprimer leurs goûts, ils formulent des appréciations dans des domaines culturels ou sociaux à partir de la structure « *j'aime [...]* », « *je n'aime pas [...]* ».

En début d'année scolaire, les enseignants des classes préparatoire et débutante semblent donc poursuivre deux objectifs :

- 1) faciliter l'expression des élèves en leur proposant une structure de phrase simple qu'il s'agit de répéter et de compléter en fonction des singularités de chacun;
- 2) enrichir leur bagage langagier à partir de modèles de phrases reproductibles en milieu exolingue.

Les deux séquences encouragent l'expression orale de tous les élèves; même celui qui éprouve de grandes difficultés en français a la possibilité de produire un énoncé. La production attendue reste simplifiée, il ne suffit que d'ajouter un ou deux mots pour compléter la structure de base. D'autre part, la production et la réception répétées et successives des phrases selon un même modèle – à l'image de l'usage de la comptine avec des élèves plus petits – semblent favoriser l'assimilation de la structure à produire. On vise la construction d'outils langagiers par l'apport de structures préétablies. Reste à savoir si la complexité des échanges en milieu exolingue permet la mobilisation de ces structures telles qu'elles sont pratiquées en classes d'accueil.

3.2.2. Les séquences à genres

Les quatre séquences dites à *genres textuels* poursuivent deux orientations distinctes.

1) La production orale de genres sociaux de référence sert une **orientation pratique**. Les enseignants veulent répondre aux besoins concrets des primo-arrivants aussi bien au niveau social que professionnel. Ceci nous conforte dans l'idée que les classes d'accueil sont au carrefour de dimensions contextuelles qui influencent la nature des objets d'enseignement (Surian & Gagnon, 2014). Avec la *description orale d'un itinéraire*, les enseignants donnent une orientation sociale au travail du genre : les primo-arrivants doivent être capables de s'orienter dans la ville pour repérer les bâtiments administratifs ou encore trouver des lieux de stage, pour tisser de nouveaux liens (inviter des amis à la maison et se rendre chez eux). Avec *la gestion de l'entretien professionnel*, les enseignants dotent les primo-arrivants d'outils langagiers pour appréhender au mieux les entretiens d'embauche : quels contenus dire ou ne pas dire et quelles sont les manières de dire? Quelles sont les dimensions de la situation de communication à prendre en considération dans le contexte suisse romand?

2) La production orale d'un genre social de référence sert une **orientation expressive**. Construite autour de la lecture d'un récit sur les facilités et les difficultés de la migration, la séquence *expression orale de point de vue à partir d'un récit autobiographique* nourrit le travail de l'argumentation par la production de points de vue. L'enseignant favorise l'expression des élèves en abordant des sujets qui les touchent et qui mobilisent leurs expériences personnelles. Il en est de même avec la séquence *projet de communication orale par le genre kamishibai*. Bien qu'elle porte sur un genre scolaire – le kamishibai est un genre

prescrit pour favoriser l'entrée dans l'écrit en début du primaire en Suisse romande (CIIP, 2010) – la séquence sert l'expression des élèves. En travaillant à partir de récits de vie fournis par eux et non d'histoires imaginaires, l'enseignant permet aux élèves, grâce à l'apport d'images, de raconter de manière structurée et vivante leur parcours. La séquence s'intègre ainsi dans un projet de communication.

3.3. Les objets proposés dans les activités

L'analyse des activités d'enseignement proposées dans les six séquences permet d'affiner notre point de vue et de mieux comprendre comment se décline l'enseignement de la production orale à l'intérieur de celles-ci. Les six séquences regroupent 152 activités, qui, rappelons-le, ont été découpées grâce à l'outil synopsis. En les catégorisant à partir des objets traités, nous trouvons, dans des proportions équivalentes, la présence de genres et d'actes de parole : 72 activités traitent des *genres de texte* (soit environ 47 % des activités) et 31 activités ont pour objet les *actes de parole* (soit environ 31 %). Cependant, d'autres objets émergent également : *l'analyse du fonctionnement de la langue* regroupe 33 activités (soit près de 22 %), 9 activités portent sur des *extraits de dialogues oraux* (6 %) et 7 activités portent sur les *dimensions non linguistiques de la communication orale* (5 %). Nous répartissons dans le tableau 4 les 152 activités en fonction des objets traités.

Tableau 4 : Catégorisation des objets traités dans les 152 activités des six séquences orales

NIVEAU	ENSEI- GNANT	Démarche en compréhension orale	Démarche en production orale	Démarche en compréhension écrite	Démarche en production écrite	Démarche de réflexion sur la langue	Démarche de réflexion sur la production de textes oraux	TOTAL
Prép.	Ens1	16	11	0	2	22	0	51
Déb.	Ens2	0	13	1	2	4	0	20
	Ens2	0	24	0	0	0	9	33
	Ens2	0	9	0	8	8	0	25
Interm.	Ens3	4	6	2	4	0	0	16
Avancé	Ens4	0	3	3	1	0	0	7
	TOTAL	20	66	6	17	34	9	152
	%	13,2	43,4	3,9	11,2	22,3	5,9	100

Si nous regardons plus en détail les caractéristiques des objets proposés, les *activités de structuration de la langue* portent avant tout sur la maîtrise de la conjugaison des verbes *être* et *avoir*, ainsi que des *verbes en -er* au présent de l'indicatif. Elles concernent parfois des questions orthographiques, notamment les différences d'accord à l'oral et à l'écrit de quelques adjectifs utilisés comme attribut, et la question de l'accord du participe passé. Ces activités se retrouvent majoritairement dans les séquences des enseignants des filières préparatoires et d'élèves de niveau débutant. Ainsi, pour ces enseignants, les élèves ont besoin d'un travail approfondi sur la structuration de la langue afin de pouvoir exprimer un énoncé, comprendre sa structure syntaxique et élaborer des référents en vue de sa systématisation. D'ailleurs, dans la classe préparatoire, le nombre d'activités de structuration équivaut à près de la moitié des activités de la séquence!

Les activités s'appuyant sur des *extraits de dialogues oraux* sont des exemples d'échanges qui se veulent authentiques, associant divers actes de parole de manière organisée (Moirand, 1982; Portine, 2001). Ils servent à la fois de modèles de situation de communication et de réservoirs de productions « réelles », dans lesquels des manières de dire peuvent être puisées. Sélectionnés en fonction de leur complexité, ils sont un moyen de travailler la langue de manière simplifiée.

Les activités sur les *dimensions non linguistiques de la communication orale* permettent de travailler les aspects proxémiques et kinésiques des échanges. Elles mettent en évidence les effets du regard, de la posture et de la gestion de l'espace entre interlocuteurs. Elles pointent les variations selon les habitudes socioculturelles des primo-arrivants. Le travail réalisé dans ces activités tend à montrer les *valeurs* suisses romandes et à les mettre en perspective selon les origines des élèves. Ce travail sur le corps et la voix se réalise surtout dans la filière des débutants. Si peu d'activités traitent de la prononciation, c'est parce que les enseignants intègrent systématiquement ce travail sous forme de régulations dans l'ensemble des activités de productions orales.

Plusieurs questions demeurent à la suite de ces analyses. Entre autres, il est difficile de déterminer ce qui relève du style de l'enseignant, de l'objet traité ou des capacités des élèves. Est-ce la production d'actes de parole ou de genres de textes qui invite à un travail d'analyse de la structuration de la langue? Notre analyse, en l'état, ne permet pas de situer les orientations didactiques des enseignants. Nous supposons toutefois que leurs démarches se

situent dans un entredeux : quelque part entre des démarches centrées sur la production et d'autres qui visent la structuration de la langue afin d'automatiser, comme le relève Portine (2001), des savoirs sur la langue *par* ou *pour* l'usage des textes. Nous nous interrogeons également sur l'influence de l'enseignant sur le choix des objets. Nous supposons que le travail sur les dimensions non linguistiques de la production orale tient davantage au style de l'enseignant et à ses centres d'intérêt. Le choix de ces dimensions s'explique aussi par la situation de communication travaillée. L'on connaît, par exemple, l'importance des aspects non verbaux lors de la passation d'un entretien d'embauche. Cependant, nous supposons que les enseignants font le pari d'une acquisition spontanée en dehors du milieu scolaire, au gré des expériences des primo-arrivants. Mais les phénomènes d'acculturation en contexte suffisent-ils à une assimilation rapide des codes et des modes de communication en Suisse romande? La question reste ouverte.

3.4. Les démarches proposées dans les 152 activités des 6 séquences orales

Par quelles démarches ces objets d'enseignement oraux sont-ils présentés aux primo-arrivants? Les résultats reproduits dans le tableau 5 indiquent que les enseignants ont majoritairement recours à des *démarches en production orale*, avec 66 activités (soit près de 43 %). Il ressort également de l'analyse que les enseignants mettent en œuvre d'autres démarches au service de la production orale. Par exemple, les *démarches sur la réflexion sur la langue* sont fortement présentes avec 34 activités (soit 22,3 %); les démarches ayant trait à la *compréhension orale* se retrouvent dans 20 activités (soit 13,2 %); les *démarches liées à la production écrite* sont présentes dans 17 activités (soit 11,2 %); les démarches en lien à la *réflexion sur la production de textes oraux* sont présentes à 9 reprises (soit 6 %); les démarches de *compréhension écrite* sont également présentes avec 6 activités (soit 4 %).

Tableau 5 : Catégorisation des démarches proposées dans les 152 activités des six séquences orales

NIVEAU	ENSEI- GNANT	Démarche en compréhension orale	Démarche en production orale	Démarche en compréhension écrite	Démarche en production écrite	Démarche de réflexion sur la langue	Démarche de réflexion sur la production de textes oraux	TOTAL
Prép.	Ens1	16	11	0	2	22	0	51
Déb.	Ens2	0	13	1	2	4	0	20
	Ens2	0	24	0	0	0	9	33
	Ens2	0	9	0	8	8	0	25
Interm.	Ens3	4	6	2	4	0	0	16
Avancé	Ens4	0	3	3	1	0	0	7
	TOTAL	20	66	6	17	34	9	152
	%	13,2	43,4	3,9	11,2	22,3	5,9	100

Si nous détaillons un peu plus cette analyse, en **production orale** ce sont les démarches de *préparation par entraînement local sur une ou plusieurs dimensions du texte à produire* qui sont prépondérantes. Les enseignants travaillent l'élaboration des contenus, la présentation de la situation de communication et des éléments de textualisation. De nombreuses *simulations* et *jeux de rôles*¹⁰ sont proposés. Ces pratiques servent l'étude des genres à visée pragmatique, comme l'entretien d'embauche ou la description d'itinéraire. Les enseignants varient les données de la situation de communication et font exercer différents rôles aux apprenants, pour que ceux-ci saisissent les enjeux des situations et puissent s'y adapter en contexte réel. Il est à noter que, dans les séquences, ces jeux de rôle et ces simulations sont suivis de *démarches de réflexion sur la production de textes oraux*. Ces démarches permettent aux enseignants de pointer les capacités et les obstacles des élèves, et d'encourager la modification des contenus proposés. Ce sont autant de moments pour interroger la pertinence du contenu, pour bien saisir les enjeux de la situation de communication (parler à un employeur, parler à sa secrétaire). Les difficultés sont explicitées afin qu'elles puissent être dépassées en contexte réel. Des démarches de *révision de production* accompagnent par ailleurs ces analyses. Toujours dans les démarches de production orale, on note également, avec moins

¹⁰ En suivant Moirand (1982), nous différencions les simulations des jeux de rôle de la manière suivante : les premières permettent de « faire semblant de faire quelque chose », alors que les seconds invitent à « faire semblant d'être quelqu'un d'autre » (p. 38).

d'occurrences, la *répétition d'extraits oraux préconstruits* et la *lecture expressive des transcriptions de dialogues préconstruits*. Ces types d'activités servent de balises pour faciliter l'expression des primo-arrivants.

En **compréhension orale**, il s'agit avant tout de démarches d'*écoute et de compréhension d'extraits dialogués préconstruits*, avec ou sans transcription. Ce travail permet d'une part de construire de nouveaux champs lexicaux et de travailler la compréhension du lexique. D'autre part, il facilite le *repérage des variations dans les manières de dire et de faire*, étant donné que les extraits sont tirés de manuels édités en France. On mesure les différences qui peuvent être remarquées dans les expressions utilisées en France et en Suisse romande. La *compréhension du lexique* est une démarche importante en compréhension orale pour enrichir le stock lexical des apprenants. Notons qu'elle sert d'appui pour la production orale, soit pour la construction du lexique, soit pour donner une représentation de l'acte de parole ou du genre en jeu. Nous nous situons alors dans une vision normée de la langue, puisque l'objectif est l'appropriation par les élèves de formulations idoines.

Au regard de la **structuration de la langue**, les démarches se déclinent de la manière suivante : le *repérage de la notion grammaticale dans des phrases*, des *exercices de systématisation* qui permettent de pratiquer une notion de manière ciblée et *la notation de constats grammaticaux* dans les cahiers de référence des élèves. Relevons que l'élément grammatical n'est pas donné au départ par les enseignants, mais doit être découvert, puis exercé, pour être enfin institutionnalisé sous forme de règles écrites.

Pour la **production écrite**, les enseignants encouragent le travail sur une composante du genre textuel oral par le biais de *productions simplifiées*. Les *productions complètes*, quant à elles, permettent de rendre visible le travail oral réalisé en classe de français, au moyen de la création des pages d'un Wiki. Elles permettent également de proposer des mots et des expressions. Cette production écrite sert alors de base pour l'expression orale des élèves (entretien d'embauche, expression du goût). Enfin, les démarches de production écrite servent le texte oral dans la mesure où ce dernier s'appuie sur un autre genre. Par exemple, la séquence sur *l'expression de point de vue* se construit à partir de la production d'une fiche de lecture d'un récit, la séquence sur le kamishibai part de la production écrite des récits de vie des élèves. Dans une vision normée de la langue, l'oralisation de l'écrit sert l'apprentissage de l'oral.

Les démarches en **compréhension écrite** permettent de travailler un genre écrit qui devient appui du genre oral, la lecture de récits de vie, qui profite ensuite à l'expression de points de vue sur les textes lus.

4. L'oral en classes d'accueil : des tensions qui traversent les pratiques enseignantes

À la suite de l'analyse des objets et des démarches, il est possible de dégager plusieurs lieux de tension dans l'enseignement de la communication orale dans les classes d'accueil. Une prudence s'impose dans l'énoncé de ces conclusions, vu le caractère exploratoire de la recherche. Néanmoins, les pistes ainsi dégagées permettent de mieux comprendre et expliciter les pratiques en classes d'accueil.

La première question de recherche concernait la place de l'oral. Cette recherche met en évidence que l'oral reste la priorité de la moitié des séquences. D'ailleurs, tous les enseignants de notre échantillon organisent au moins une séquence portant sur l'oral. Cet enseignement engendre toutefois deux tensions qu'il est important de souligner :

- 1) *Tension entre les emprunts à la didactique du FLE et celle du FLM* : les objets proposés en classes d'accueil sont mixtes : tantôt on retrouve les objets caractéristiques des méthodes de FLE comme les actes de parole, tantôt celles du FLM avec les genres de texte. À notre surprise, le travail sur les genres de texte l'emporte sur les actes de parole, qui apparaissent surtout dans les premières étapes du travail des enseignants. Les enseignants se situent dans une approche communicative, mais gèrent la tension entre l'héritage de l'approche FLE, centrée sur les actes de parole, et la prégnance du genre textuel en FLM. Ceci questionne sur les raisons de la place des genres textuels dans les séquences. Est-ce un effet des nombreuses formations continues suivies par les enseignants des classes en didactique du FLM? Est-ce le résultat des propositions récentes de certains moyens d'enseignement illustrant la perspective actionnelle? Est-ce dû à la force des dimensions contextuelles sociales? Le passage entre actes de parole et genres textuels serait-il enfin une spécificité des classes d'accueil?
- 2) *Tension dans l'articulation entre oral et écrit*. Cette tension concerne l'alternance aussi bien d'une séquence à une autre qu'à l'intérieur des séquences. Dans les premières étapes du travail des enseignants, les séquences axées sur la compréhension

et l'expression orales dominant. La maîtrise de l'oral est considérée comme une base pour développer l'écrit. En revanche, à l'intérieur des séquences d'enseignement les interactions oral-écrit sont plus complexes : l'oral est parfois une base pour l'écrit, mais très souvent l'écrit reste un auxiliaire pour l'enseignement de l'oral.

La deuxième question de recherche portait sur les objets dans les six séquences analysées. Nous avons mis en évidence une décomposition des dimensions des actes de paroles choisis et des genres textuels abordés. Dans le cas des séquences à actes de parole, les structures des phrases simples, les modèles des phrases reproductibles, ainsi que le lexique et la conjugaison constituent les composantes majeures. Dans le cas des séquences à genres, les composantes impliquent davantage des projets de communication et les contenus sont relativement différents s'il s'agit de la description d'un itinéraire, de l'entretien professionnel, de l'expression d'un point de vue, du récit autobiographique à développer dans un kamishibai. La majorité des dimensions abordées sont généralement intégrées dans des activités pratiques des élèves. Deux tensions émergent par rapport à ce constat :

- 1) *Tension par la difficulté du choix des composantes du genre ou de l'acte de parole à développer en classe.* Ce choix se fait souvent de manière intuitive sans une évaluation préalable critériée des capacités et des difficultés réelles des apprenants. Pourtant, si on regarde la suite des séquences, on remarque que ce sont prioritairement les dimensions liées à l'élaboration de contenus, ainsi que celles qui ont trait à la textualisation, qui sont travaillées. La réflexion sur la situation de communication tout comme celle concernant la planification restent secondaires. De manière générale, on remarque que la production orale est avant tout abordée en classe d'accueil de globalement, sans une prise en considération des différentes dimensions du texte ou de l'acte de parole. Les enseignants feraient-ils le pari que les capacités des élèves à produire des textes dans leur langue d'origine seront transférées au français?
- 2) *Tension entre un travail intégré ou décroché :* tous les contenus abordés dans les séquences ne sont pas également intégrés dans les activités de compréhension et de production orales. Les niveaux d'intégration sont très variables. Parfois, on voit apparaître des dimensions transversales ou des activités de répétition qui sont difficiles à mobiliser en produisant des actes de parole ou des genres de texte.

La troisième question de recherche portait sur les caractéristiques des objets et des démarches proposés dans les activités d'enseignement. Entre les quatre enseignants, nous constatons une

diversité importante dans les choix effectués. Il existe pourtant une correspondance forte entre les activités de structuration et les activités sur les actes de parole. Cette correspondance reste exceptionnelle dans le cas des activités sur les genres textuels, étant donné qu'elle n'est visible que chez un seul enseignant. On constate quand même une série de tensions importantes :

- 1) *Tension dans l'articulation entre compréhension et production* : les enseignants ne développent pas les mêmes démarches dans le même ordre. La compréhension est considérée à quelques reprises comme une base de travail pour la production. C'est le cas de la première enseignante étudiée. Mais, du fait que les primo-arrivants sont dans un contexte immersif, les enseignants travaillent souvent directement la production orale, mobilisant des acquisitions spontanées des élèves. Contrairement à l'enseignement du FLE qui donne plus d'importance à la compréhension qu'à la production, l'enseignement dans les classes d'accueil joue davantage les interactions dans les deux sens entre compréhension et production.
- 2) *Tension entre parole authentique et structures préétablies*. La recherche montre qu'il y a des exercices structuraux sur la langue et des activités à partir des productions spontanées des élèves. Mais ce ne sont ni les unes ni les autres qui dominent. Les activités les plus fréquentes sont des activités de communication structurée. La tension est de voir comment les trois éléments s'articulent. Parallèlement, l'écoute, la répétition de structures préétablies ou l'utilisation de *canevas* en vue de produire un texte oral offrent des jalons utiles à la production de textes. La répétition de dialogues restreint l'expression libre, mais dote l'apprenant de structures, notamment l'élève en difficulté. La parole spontanée est régulée en fonction des besoins de chaque élève, mais par l'intégration de modes de dire et de structures normés.
- 3) *Tension concernant le rapport entre activités langagières et métalangagières*. Les *séquences à actes de parole* ont pour finalité de faciliter l'expression des élèves, de les doter d'un bagage langagier utile en milieu exolingue, mais aussi de les amener à réfléchir sur la structuration de la langue. Cependant, les pratiques indiquent que les activités de réflexion sur la langue s'articulent plus ou moins fortement avec la production orale. Aucune des activités observées n'est à dominante théorique, mais elles portent sur l'exercitation de dimensions grammaticales en vue d'améliorer l'usage. Pourtant la réflexion métalangagière est importante pour que l'élève puisse construire des références et on peut se demander comment améliorer l'articulation entre expression et réflexions grammaticales?

- 4) *Tension entre enseignement d'un registre de langue standard ou de langue familière.* Étant donné que les structures d'accueil visent l'intégration rapide des primo-arrivants en milieu exolingue, les enseignants proposent des mots ou structures propres à un registre de langue familier pour aider l'apprenant à comprendre, se faire comprendre et tisser de nouveaux liens. Paradoxalement, les attentes des milieux professionnels exigent l'usage d'une langue orale standard. Dans quelle mesure doit-on privilégier l'un ou l'autre? Et, surtout, comment y parvenir sachant que la compréhension des différents registres demande une bonne maîtrise de la langue?

L'observation des classes d'accueil s'avère un lieu fondamental pour mieux comprendre la spécificité de l'enseignement aux primo-arrivants. Comme nous l'avons montré, elles constituent le lieu par excellence de « bricolages intelligents », d'un champ à un autre (FLM et FLE), d'une méthode à une autre.

Références

- Beacco, J.-C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. *Le français dans le monde, Numéro spécial: méthodes et méthodologies* 42-49.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français: usages de la langue parlée*. Leuven-Paris: Peeters.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne ; Paris: Delachaux et Niestlé.
- Chiss, J.-L. (2005). L'enseignement du français aux hétérogénéités linguistiques et culturelles. Dans V. Conti & J.-F. De Pietro (Édit.), *L'intégration des migrants en terre francophone: aspects linguistiques et sociaux* (p. 127-132). Lausanne: Editions LEP.
- CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: Secrétariat général de la CIIP.
- Collès, L., & Maravelaki, A. (2004). Les classes-passerelles: un laboratoire didactique. *Enjeux*, 60 113-132.
- Cuq, J.-P., & Davin-Chnane, F. (2007). Français Langue Seconde: un concept victime de son succès? Dans M. Verdelhan-Bourgade (Édit.), *Le Français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 11-28). Bruxelles: de Boeck.
- Davin-Chnane, F. (2008). Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques. Dans J.-L. Chiss (Édit.), *Immigration, école et didactique du français* (p. 21-61). Paris: Didier.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Didactique des langues. Dans A. van Zanten (Édit.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 141-145). Paris: PUF.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editions.
- Durussel, C., Raimondi, E., Corbaz, E., & Schaller, M. (2012). *Pages d'accueil*. Lausanne Editions Antipodes.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *Revue des HEP*, 1 37-56.
- Grinberg, L., & Grinberg, R. (1986). *Psychanalyse du migrant et de l'exilé*. Lyon: Césura.
- Lazure, R. (1995). *Vers une didactique du français oral. État de question des recherches menées entre 1970 et 1990*. (Université de Montréal, Montréal).
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Portine, H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. *Le français dans le monde, Numéro spécial: Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones* 91-105.
- Rispail, M. (2008). Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE. *Le français dans le monde*, 43 50-62.
- Rodríguez Seara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián*, 1, 1-20. Tiré de http://www.uned.es/catudela/revista/index_publici.htm
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Surian, M., & Gagnon, R. (2014). Dimensions contextuelles et enseignement du français en classes d'accueil : enquête sur les pratiques au postobligatoire. Dans J.-F. de Pietro & M. Rispail (Édit.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme: Vers une didactique contextualisée* (p. 219-238). Namur: Presses universitaires de Namur.