

COMMENT PENSER LES RELATIONS ORAL/ÉCRIT DANS UN CADRE SCOLAIRE ?

Isabelle Delcambre
Équipe Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université Charles de Gaulle – Lille 3

Il est difficile de penser les relations oral/écrit tant l'expression elle-même tend à nous la faire penser sous la forme d'une opposition dichotomique. Par ailleurs, l'intuition linguistique est renforcée par les souvenirs des expériences d'apprentissage où tout oppose les premiers apprentissages langagiers oraux dans le cadre informel de la famille et les apprentissages seconds de l'écrit marqués par les exigences formelles de l'école.

Au-delà de ces premiers constats, je vais, dans cet article, explorer les raisons généralement alléguées pour justifier cette dichotomie, avant de proposer quelques façons de la dépasser. Ces idées généralement partagées sur l'opposition oral/écrit sont ici fortement alimentées par la remarquable synthèse des travaux de linguistes depuis le début du vingtième siècle que Claire Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean présentent sous le titre des « grands mythes séparateurs » au début de leur ouvrage de 1987¹. Ces sources, ainsi que d'autres plus sociolinguistiques, font que mon propos se centre plus sur les questions de langue que sur celles des pratiques ou des discours écrits ou oraux. Ce qui est une limite. D'autre part, ce propos est plutôt général, il ne débouchera ni sur des propositions d'activités ni sur des analyses d'interactions recueillies dans les classes. Il vise à rendre compte de l'état d'une

1. Voir également l'analyse de ces dichotomies dans Nonnon, 2002, 74-77.

question, souvent abordée en recherche dans les champs de la linguistique auxquels s'adjoindra à la fin celui de la didactique. J'espère que cette présentation assez succincte permettra au moins d'aborder certains problèmes d'enseignement ou d'apprentissage de manière moins crispée.

1. DICHOTOMIE ET DÉVALORISATION

Généralement, on (les enseignants, les parents, les lettrés, les chercheurs²) oppose en effet l'oral à l'écrit (ou l'écrit à l'oral, selon le point de vue que l'on prend), et souvent cette opposition sert de soubassement à un jugement dépréciatif. « Ils écrivent comme ils parlent »³. J'avais exploré ce jugement dépréciatif et les modalités de sa construction dans un article précédent publié dans *Recherches* (n° 33, 2000) et dont je reprends ici quelques remarques.

L'opposition dichotomique entre l'oral et l'écrit repose sur la dévalorisation de l'oral par rapport à l'écrit. Cette dévalorisation a été souvent analysée par les linguistes de l'oral eux-mêmes, au vu des difficultés qu'ils ont pu rencontrer à légitimer leur objet d'étude dans un champ dominé par l'analyse de la langue écrite où l'oral est un objet exotique (les patois, les dialectes) et à construire leur démarche comme faisant partie de la description de la langue française face à des linguistes pour lesquels l'oral n'est qu'un objet de curiosité (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987 : 1-2). En effet, dans ces jugements, l'oral est du côté du familier, du vernaculaire, du populaire, de l'argotique, du « parler-jeune » ; l'écrit du côté de l'élaboré, du distingué, du socialement valorisé, etc. Il n'est que de voir le « parler popu » d'un certain président de la République, l'affichage d'une non-maîtrise de la langue lorsqu'il cherche à se montrer spontané et proche d'auditoires populaires ou ouvriers, voire à les séduire par l'usage d'un « registre relâché »⁴. Dans ces situations, il est l'image même de l'association entre populaire et oralité. L'opposition oral/écrit traduit l'opposition sociale entre peuple et dirigeants : l'oral est facilement investi du « danger » que représentaient, à une époque, les classes populaires pour les classes dirigeantes. Elle traduit aussi une opposition entre spontané/élaboré, relâché/contrôlé, voire informel/formel où l'on retrouve les expériences d'apprentissage langagier évoquées en introduction (mais dans cette dernière opposition, le jugement de valeur disparaît au profit d'une description communicationnelle, les implicites ne sont pas les mêmes). L'opposition familier/distingué montre que le jugement sur l'oral et l'écrit portent des valeurs

-
2. L'étude de Blanche-Benveniste et Jeanjean porte sur les discours des linguistes eux-mêmes : c'est dire que ces mythes sont répandus, au-delà de la communauté scolaire.
 3. On entend plus rarement « ils parlent comme ils écrivent », en tant que jugement dépréciatif ; on rencontrerait plutôt d'ailleurs « il parle comme un livre », et là, curieusement, le pluriel référant implicitement aux élèves n'est plus guère possible, le singulier passe mieux, référant alors à une personne savante, à un « professeur » (ou quelqu'un qui mime le style professoral), investi du poids du savoir ou de la science. Voir Waquet, 2003.
 4. *Libération*, 6 janvier 2001, « Jean Véronis, linguiste, analyse le parler du président de la République : "Nicolas Sarkozy parle aussi mal que Georges Marchais" ». Le journaliste interviewe le linguiste en guise de présentation de l'ouvrage *Les mots de Nicolas Sarkozy*, édité au Seuil par les sociolinguistes Louis-Jean Calvet et Jean Véronis (2008).

sociales, que le jugement sur la langue est socialement inscrit dans une hiérarchie sociale tout autant que langagière. Il n'y a pas de réflexion sur ces oppositions qui puisse passer sous silence la nature sociale de ce jugement. En guise de conclusion de ce paragraphe, cette citation de P. Bourdieu fait écho à la question des mythologies entourant le couple oral/écrit :

La notion de « langage populaire » est un des produits de l'application des taxinomies dualistes qui structurent le monde social selon les catégories du haut et du bas (le langage « bas »), du fin et du grossier (les gros mots) ou du gras (les plaisanteries grasses), du distingué et du vulgaire, du rare et du commun, de la tenue et du laisser-aller, bref, de la culture et de la nature (ne parle-t-on pas de « langue verte », et de « mots crus » ?). Ce sont ces catégories mythiques qui introduisent une coupure tranchée dans le continuum des parlars. (Bourdieu, 1983, p. 100)

2. DICHOTOMIE ET NORMATIVITÉ

La dévalorisation de l'oral, des formes du français parlé rapportées à un usage populaire ou familier de la langue, est en relation directe avec l'enseignement d'un français « standard », dont la description s'alimente à la description du français écrit, et qui est constitué comme norme pour l'enseignement. Comme le font remarquer Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 21), « le français parlé qui sort de cette opposition est toujours du français “fautif” » (elles parlent de l'opposition français parlé/français écrit). Elles incriminent dans le champ pédagogique les ouvrages (innombrables dans les années 70) qui reposent sur la description d'un « code oral » opposé à un « code écrit » et qui sont fortement orientés par des perspectives orthographiques, notamment avec l'idée que l'information portée par ces deux « codes » n'est pas équivalente, que l'écrit présente une redondance de marques qui en fait la cohérence et la difficulté. On se demande, écrivent-elles, s'il ne s'agit pas de deux langues différentes et l'on propose de nombreuses démarches pour « faire passer de l'oral à l'écrit », c'est-à-dire, faire la différence entre ce qui se dit et ce qui s'écrit, faire passer d'une langue incorrecte familière à une langue correcte scolaire. À côté de ces objectifs de changement de modalités (et d'acculturation à l'écrit), l'« oral scolaire » lui-même, tel qu'il est attendu par les enseignants, dont on trouve de nombreux exemples dans les situations de classe recueillies dans ces années-là (par exemple, Dannequin, 1977) est un oral-écrit : « faire des phrases complètes », « faire de belles phrases », « ne pas dire n'importe quoi » (c'est-à-dire n'importe comment), « parler bien comme il faut » sont des injonctions qui émaillent le discours des enseignants. Et l'ancienneté du travail de C. Dannequin ne doit pas faire croire que ce sont des habitudes révolues. F. Darras, en 1997, analyse la difficulté de la notion de phrase pour les élèves, et les confusions entre oral et écrit que l'on peut observer dans les injonctions des enseignants lorsqu'ils visent à faire mieux parler les élèves. De même, Françoise Gadet (2003 : 73) signale que Josyane Boutet fait des observations similaires de nos jours (Boutet, 2002). Les normes de l'écrit à l'école sont les seules à être reconnues comme valables. La question ici n'est pas de refuser ces normes de la langue écrite qui doivent bien un jour ou l'autre être plus ou moins acquises, elle est plutôt que l'oral, la représentation que

l'enseignant a de l'oral ne soit pas celle d'un pauvre petit langage, auquel il faudrait remédier, pour amener les élèves à « parler comme des livres ».

3. DICHOTOMIE ET HÉGÉMONIE

Ces représentations dévalorisantes reposent la plupart du temps sur une méconnaissance des spécificités du français parlé, qui fait juger fautifs des fonctionnements « normaux » à l'oral, c'est-à-dire des fonctionnements que les linguistes de l'oral ont établis comme des normes descriptives des pratiques orales (ce qui se fait, d'une manière générale dans les pratiques des locuteurs appartenant à telle ou telle communauté, et non ce qui doit se faire, dans une perspective prescriptive). Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987, 27) en rapportent un exemple classique, emprunté à Borel-Maisonny (1966). L'orthophoniste écrivait à propos de l'énoncé « le petit cheval il a mangé l'herbe » :

Il y a ici une trace indiscutable d'un retard de la parole. L'enfant est au stade où l'énonciation du nom sujet ne suffit pas ; la juxtaposition du pronom est de règle dans son langage.

Les auteurs font remarquer que ce n'est en rien une faute, qu'elle n'est pas propre aux enfants, que tous les adultes la produisent en parlant et qu'elle n'est d'ailleurs pas spécifique à l'oral, puisqu'elle est attestée dans *La Chanson de Roland* (mais, dira-t-on, est-ce que *La Chanson de Roland* est vraiment de l'écrit ?).

La connaissance minimale des fonctionnements du français parlé est en effet indispensable pour porter des jugements sur la langue orale qui ne soient pas biaisés par les normes de l'écrit, qui ne projettent pas sur l'oral la grammaire ordinaire, qui est une grammaire de l'écrit. Marie-Michèle Cauterman a présenté dans *Recherches* (2000 : 91-118) un dispositif de travail qui amène des élèves de 4^e à « faire de la grammaire » à partir d'un corpus oral, dispositif dont je m'étais inspirée pour mener une observation sur les catégories mobilisées en CM2 pour prendre conscience des spécificités de l'oral (Delcambre, 2002). C'est un objet difficile à pédagogiser, qui nécessite une organisation de classe spécifique (des textes oraux enregistrés), des tâches nouvelles comme celles de la transcription (indispensables pour identifier les spécificités de l'oral) et des connaissances sur la description de l'oral qui facilitent les analyses. Dans ce domaine, je ne peux que recommander la lecture de l'ouvrage de C. Blanche-Benveniste (1997) qui donne des aperçus fort clairs sur les spécificités du français parlé.

Face à ces positions qui sont des positions idéologiques sur la langue et sur le français⁵, l'oral est perdant sur tous les plans. Et surtout à l'école où le

5. Idéologie qui a peut-être un soubassement historique, comme le suggèrent Blanche-Benveniste et Jeanjean (1987 : 28) en citant une analyse du français au XVIII^e siècle : « Dans un siècle où le français s'est largement répandu dans les provinces sous forme écrite, où, à la norme de Vaugelas fondée sur l'oral [...] a succédé le modèle – écrit – fourni par les grands écrivains du règne de Louis XIV, puis les “philosophes”, le français pour beaucoup se lit et s'écrit plus qu'il ne se parle. [...] Quand le Romantisme et les révolutions auront revalorisé le parler des peuples, en France, le prestige de l'écrit demeurera inséparable du français et de son orthographe. » (Stefanini, 1983).

scripturocentrisme est dominant. Il n'est que de penser à l'importance des évaluations majoritairement écrites dans le fonctionnement scolaire. Non que cette domination de l'écrit soit forcément un choix de l'école (traduisant une intention maligne et, de là, condamnable) ; le scripturocentrisme est plutôt lié à la fonction de séparation qui est celle de l'école et que traduit le concept de forme scolaire (Reuter, 2007/2010 : 111).

Sur le plan pédagogique, périodiquement, il y a donc des mouvements de balanciers, où l'on tente de restaurer et de re-légitimer un travail sur l'oral dans les classes, avec des justifications institutionnelles variées : place à l'expression (années 70), place à la formation citoyenne (années 2000) pour ne retenir que les plus récents (voir Nonnon, 2000 ; Delcambre, 2004). Ces mouvements de balanciers produisent des recherches pédagogiques et didactiques sur la pédagogie ou la didactique de l'oral dont on peut déjà faire l'histoire. Je n'en retiendrai que les phénomènes plus récents, liés aux deux programmes de recherche INRP qui se sont développés de 1995 à 2001, avec une centration d'abord sur la description du rôle de l'oral dans les apprentissages, des relations entre l'oral et la construction des savoirs (*Repères* n° 17, 1998, *L'oral pour apprendre*), puis un passage aux problèmes d'enseignement de l'oral, avec la construction de dispositifs pour travailler, évaluer l'oral en classe et des propositions pour la formation des enseignants à ces objectifs (*Repères* n° 24-25, 2001-2002, *Enseigner l'oral*). Le livre *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (Garcia-Debanc et Plane, 2004) est également un bon outil théorique et pédagogique qui s'appuie sur les recherches menées dans ces années-là à l'INRP.

4. INTÉGRATION ET PERSPECTIVE LINGUISTIQUE

Si l'on veut dépasser les représentations mythologiques succinctement évoquées ci-dessus, il faut penser l'oral et l'écrit comme deux faces d'un même objet, ou deux modalités d'usage de la même langue. Cette position est défendue par les linguistes et les sociolinguistes que j'ai citées jusqu'ici. Elles s'opposent clairement à l'idée que l'oral et l'écrit seraient deux codes distincts, même si leurs études montrent abondamment les spécificités qui distinguent l'oral de l'écrit. La perspective de C. Blanche-Benveniste et de C. Jeanjean est « d'intégrer la description du français parlé à une grammaire d'ensemble du français (1987, 5) ; celle de la sociolinguiste, F. Gadet est de faire la description des variations du français en fonction des usages des différents membres de la communauté qui le parlent⁶. Toutes les deux problématisent leurs recherches comme des tentatives de penser l'hétérogène :

6. Les études variationnelles sont nombreuses, elles peuvent prendre des perspectives chronologiques, sociologiques, situationnelles ou géographiques (Gadet, 2003, p. 7-10). C'est un champ complexe que je ne compte pas développer plus avant. Mais je souhaite faire part d'une petite trouvaille : le site très sérieux d'un vaste projet de recherche universitaire sur les français parlés dans le monde (*PFC, Phonologie du français contemporain*), qui donne accès à des extraits oraux et à des analyses de documents utiles pour l'enseignement. Certes, cela intéresse au premier chef les enseignants du français langue étrangère ou seconde, mais les enseignants du français langue première y trouveront

Les théories linguistiques décrivent le système de la langue, généralement considéré comme homogène ; elles ne sont donc pas prêtes à prendre en compte l'hétérogène, qu'il soit apporté par le parlé face à l'écrit, ou par le non-standard face au standard. (Gadet, 1996/1997, p. 8)

Par ailleurs, les oppositions sommaires identifiées ci-dessus ne tiennent guère si l'on prend en compte la diversité des formes de discours oral et de discours écrit.

Prendre en compte toutes sortes de « français parlés » et aussi le français écrit, c'est évidemment rendre l'objet d'analyse plus compliqué ; et il semble que beaucoup de linguistes aient redouté cette hétérogénéité ; c'est sans doute une des raisons qui ont poussé à séparer si bien écrit et oral, et à imaginer une grammaire spécifique « du français parlé spontané ». Nous pensons précisément qu'il s'agit là d'un grand problème passionnant posé par la linguistique contemporaine : comment traiter de l'hétérogène ? (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987, p. 3)

La dichotomie repose sur une simplification des pratiques observées, une réduction de l'oral à des situations d'oral spontané et familier (Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1987, p. 3). Or l'oral se pratique aussi dans des situations formelles et solennelles, socialement reconnues, culturellement légitimes : par exemple, dans le monde social, les conférences, les discours officiels de toutes sortes, voire les débats politiques, et dans le cadre scolaire, les cours magistraux, les exposés devant la classe, les oraux d'examens et de concours, etc. L'oral se pratique de façon monologique et pas uniquement en dialogue avec autrui dans un cadre de conversation familière, etc. Et dans ce cas, il présente des spécificités qui le différencient de l'oral de la conversation entre pairs et le rapprochent dans une certaine mesure des genres de discours écrits⁷. De même, l'écrit se pratique de manière familière, ordinaire, dans des contextes de relations non formelles : pensons aux petits mots laissés sur la table de la cuisine ou passés en douce au copain dans la classe, aux notes à usage personnel, à la correspondance entre intimes, et, depuis le développement de l'écriture électronique, aux mails, SMS et chats, bien évidemment. Et dans ces situations, l'écrit présente des caractéristiques qui le rapprochent en partie de l'oral (surtout par l'usage d'un lexique marqué, par l'usage du verlan, etc.). Mais l'étude de Fairon et Klein (2010) montre que bien des caractéristiques de l'écrit sont conservées : graphies normées du *ph* de « philo », *rh* de « rhume », *th* de « thématique », doubles lettres dans « anniversaire, aller », etc. Par ailleurs, la phonétisation des chiffres et des lettres (*KC* pour « cassé » ; *KII* pour « câlin », etc.) peut être analysée comme un trait de créativité de l'écrit plus que de l'oral...

Il s'agit donc dans cette perspective de ne pas prendre oral et écrit « comme des entités », mais comme « des formes d'actualisation de la langue » qui présentent de

de multiples exemples courts de français parlé et des analyses qui peuvent être fort utiles, malgré la centration sur l'entrée phonologique. Voir notamment une carte de France présentant des parlers d'une dizaine de locuteurs différents du nord au sud et de l'est à l'ouest, <http://www.projet-pfc.net/pfc-presentation-du-francais-oral>, et un joli document en chti sur la page d'accueil du site.

7. Chanfraut-Duchet (2005) expose les conditions auxquelles on peut, selon elle, former des lycéens à passer du « parlé » à « l'oral public » de l'exposé.

grandes variations selon les paramètres de la distance ou de la proximité (Gadet et Guérin, 2008). Ces diverses formes d'actualisation de la langue s'organisent en un continuum dont les pôles sont d'un côté des situations de communication favorisant le spontané (proximité physique ou symbolique), de l'autre la contrainte et le contrôle (distance physique ou symbolique). Ce pourrait être ainsi un objectif d'enseignement que de faire réfléchir les élèves sur la langue comme un objet variable à partir de leur conscience linguistique et en appui sur leurs multiples expériences langagières⁸. Introduire en somme un peu de sociolinguistique et de perspective variationniste dans les pratiques grammaticales à l'école⁹.

5. INTÉGRATION ET PERSPECTIVE DIDACTIQUE

Le dernier point de cet article vise à rendre compte de deux points de vue de didacticiens sur l'oral et l'écrit dans l'univers scolaire.

Tout d'abord, la description de situations langagières scolaires a amené de nombreux chercheurs, didacticiens ou linguistes spécialistes de l'analyse des interactions verbales, à observer l'extraordinaire mélange de l'oral et de l'écrit dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, un linguiste, Robert Bouchard, a défini les situations scolaires d'interactions verbales comme des situations oralo-graphiques (Bouchard, 1998). Il montre que le travail de l'enseignant consiste en des activités verbales orales qui ne sont jamais isolées, jamais séparées d'objets écrits (textes, cartes, graphiques, etc.). Cette articulation étroite et incessante est proposée par Bouchard comme une spécificité de l'interaction pédagogique. J'ai fait, en ce qui me concerne, une observation analogue (Delcambre, 2002) concernant le travail des élèves, lorsqu'en groupes ils travaillent à analyser un texte. L'articulation entre travail à l'oral, pour se comprendre mutuellement et se mettre d'accord sur l'analyse à mener, et travail sur/avec de l'écrit (qu'on lit, qu'on cite, qu'on réécrit, etc.) fait qu'il est quasiment impossible de désintriquer les deux modalités langagières. J'avais proposé à l'époque de remiser au placard l'idée d'une didactique de l'oral qui reposerait sur l'identification et le développement de moments d'oral « pur ». É. Nonnon (2002), dans une perspective similaire, analyse les tâches langagières d'élèves de CM2 engagés dans la préparation d'un exposé et montre quelles stratégies d'écriture peuvent soutenir la prise de parole et comment c'est dans le passage d'un « mode sémiotique à un autre » (et dans les deux sens) que l'écriture peut remplir sa fonction d'outil cognitif.

Plus que dans l'analyse des passages de l'oral à l'écrit, ou de l'écrit à l'oral, ce serait donc, pour moi, dans l'analyse des relations voire des interactions entre les

8. On peut se reporter à l'article que Claude Vargas a présenté dans *Recherches* n° 26 (1997) où il expose les bases de ce qu'il appelle une didactique plurinormaliste de la langue qui s'appuie sur la diversité sociale et linguistique des usages langagiers et permet de s'éloigner d'une vision normative ou puriste de la langue.

9. Mais, il y a fort à faire, comme le montre l'analyse par David (2008) de quelques grammaires universitaires, où il constate la difficile prise en compte de la variation linguistique dans les ouvrages de référence.

deux modalités linguistiques qu'il convient de se poser la question de l'oral et de l'écrit à l'école.

La deuxième perspective didactique avec laquelle je souhaite terminer cette réflexion est celle de Jean-François Halté (2005) qui lui aussi remet en cause le couple oral/écrit vu comme une opposition dichotomique. Il propose l'idée que les deux modalités linguistiques sont deux faces d'une même compétence à recevoir et produire des discours et que la dichotomie ne tient pas au vu d'une perspective didactique centrée sur les apprentissages langagiers. Il fait, d'abord, une analyse des obstacles à la constitution de l'oral comme un objet scolaire légitime. Pour lui, l'oral est « un mauvais objet » soit qu'il est trop englobant et trop composite (oral pour communiquer, pour apprendre, à enseigner), soit qu'il « catalyse et précipite toutes les inquiétudes socio-scolaires qui traversent le système éducatif » (*ibid.*, 20) et dont les dichotomies relevées ci-dessus sont une rapide illustration. Il montre que les spécificités discursives (les tâches, les conduites, l'engagement interactionnel) ne sont pas propres à l'oral et qu'il n'y a pas d'intérêt pour la didactique à « penser l'oral sans travailler dans le jeu des relations structurelles entre l'oral et l'écrit » (*ibid.* 26). Il plaide enfin pour que, dans la didactique des activités langagières qu'il appellait de ses vœux, le travail sur l'oral serve à mieux comprendre l'écrit, si « contre-intuitif » pour les élèves. Apprendre à écrire, c'est apprendre à faire long, faire tout seul, faire complet, faire fini et faire hors contexte énonciatif, pour reprendre ses catégories (*ibid.* 29), tout le contraire de ce que l'élève a appris à faire à l'oral. L'oral, dit-il, a perdu face à l'écrit, face au scripturocentrisme de l'école, et l'enseignement de l'écrit est un échec, comme est un échec la démocratisation de l'école. Mais travailler à clarifier ce que l'on fait à l'oral peut permettre de mieux comprendre les fonctionnements spécifiques de l'écrit. C'est probablement dans l'articulation entre les deux modalités que le travail sur la langue et les discours peut prendre sens pour les élèves et les enseignants. Face aux constats pessimistes de J.-F. Halté, il reste donc la voie difficile de construire des grammaires de l'hétérogène et des didactiques des activités langagières, où l'on n'oppose pas écrit et oral et où l'on travaille à y voir un peu plus clair dans leurs interactions.

LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : OPHRYS.
- Blanche-Benveniste, C., Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris : INALF/Didier Érudition.
- Borel-Maisonny, S. (1966). *Langage oral et écrit*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme polylogue praxéologique. Dans F. Grossmann, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (p. 193-210). Grenoble : IVEL-LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit populaire ? *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, Vol. 46, *L'usage de la parole*, 98-105. url : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179

- Boutet, J. (2002). « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-École-Intégration Enjeux 130*, 163-177.
- Cauterman, M.-M. (2000). Saisie d'oral. *Recherches*, 33, 101-118.
- Chanfrait-Duchet, M.-F. (2005). Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élocutio dans l'exposé scolaire. Dans J.-F. Halté, M. Rispaïl, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 35-46). Paris : L'Harmattan.
- Dannequin, C. (1977). *Les enfants bâillonnés*. Paris : CEDIC.
- Darras, F. (1997). Mais qu'est-ce qu'une phrase ? *Recherches*, 26, 209-219.
- David, J. (2008). Variétés de la langue et diversité des approches grammaticales francophones. *Le français aujourd'hui*, 162, 41-58.
- Delcambre, I. (2002). L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? *Pratiques*, 115-116, 93-106.
- Delcambre, I. (2004). Que nous apprennent les relations oral-écrit sur le statut de la trace écrite dans l'univers scolaire ? *Recherches*, 41, 233-240.
- Fairon, C., Klein, J.-R. (2010). Les écritures et graphies inventives des SMS face aux graphies normées. *Le français aujourd'hui*, 170, p. 113-121.
- Gadet, F. (1996/1997). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Paris : OPHRYS.
- Gadet, F., Guérin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162, 21-27.
- Garcia-Debanc, C., Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière. Dans J.-F. Halté, M. Rispaïl, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Nonnon, É. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Recherches*, 33, 75-90.
- Nonnon, É. (2002). Des interactions entre écrit et oral : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115-116, 73-92.
- Reuter, Y. (2007/2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Stefanini, Jean (1983). Approches historiques de la langue parlée. *Recherches sur le français parlé*, 5, 7-22.
- Vargas, C. (1997). La langue : de quoi en perdre son français. *Recherches*, 26, 17-31.
- Waquet, F. (2003). *Parler comme un livre. L'oralité et le savoir (XVI^e-XX^e siècle)*. Paris : Albin Michel.