

L'oral à l'école : Enseigner les aspects para-verbaux et non verbaux par la classe à distance¹

Oral at school: Teach the para-verbal and non-verbal aspects by the class from a distance

Anne Sardier

Université de Limoges, CeReS EA3648

Maryline Monteillet

École d'application de Canteloube, Aurillac

Résumé

La question de l'enseignement de l'oral, notamment dans ces aspects para-verbaux ou non verbaux, se pose fréquemment dans le cadre de la classe de français. Ces aspects de la communication orale sont peu enseignés, l'oral pratiqué en classe étant souvent plus proche de l'écrit. La communication à distance, parce qu'elle n'établit pas un contact direct entre les interlocuteurs, mais médié, rend prégnants ces aspects des échanges verbaux. Elle pourrait dès lors être propice au développement de ces-dits aspects chez les apprenants. Nous revenons sur quelques points relatifs à la didactique de l'oral, puis nous rendons compte d'une mise en œuvre ayant eu lieu en classe de CM2 (10 ans) afin de savoir si les dispositifs distanciels peuvent effectivement être favorables à l'enseignement-apprentissage des éléments para- et non verbaux de la communication orale. Au vu des résultats, il semble que la communication médiée puisse faire évoluer les pratiques ordinaires de l'oral et permettre aux élèves d'adopter une réflexion méta-linguistique concernant l'échange oral.

Mots-clés : oral, enseignement, classe à distance, para-verbal, non verbal

Abstract

The question of teaching oral, especially in these para-verbal or non-verbal aspects, frequently arises in the context of the French class. These aspects of oral communication are not really taught, as the oral practice in the classroom is often closer to the written word. Distance communication, because it does not establish direct contact between interlocutors, but mediated, makes these aspects of verbal exchanges significant. It could therefore be conducive to the development of these aspects among learners. We come back to a few points relating to the didactics of oral, then we report on an implementation having taken place in CM2 (10 years old) in order to know if the distance devices can actually be favorable to the teaching-learning of the elements para-verbal and non-verbal of oral communication. In view of the results, it seems that mediated communication can change ordinary oral practices and allow students to adopt a meta-linguistic reflection regarding oral exchange.

Keywords: oral, teaching, distance learning, para-verbal, non-verbal

¹ Cet article prend appui sur un témoignage ayant eu lieu lors du colloque *Écoles, territoires et numérique : quelles collaborations ? quels apprentissages ?* à Clermont-Ferrand, du 16 au 18 octobre 2019, <https://ecole-reseaux.sciencesconf.org/>

I. Introduction

Le présent article se propose de revenir sur une expérience menée à Aurillac au sein de l'université Clermont-Auvergne sous l'impulsion du laboratoire ACTé et de l'inspection académique du Cantal. Dans le cadre du dispositif *Écoles éloignées en réseau*, porté par le laboratoire et le rectorat, la mise en œuvre d'une séquence de littérature entre classe à distance a été expérimentée dans ce département rural de la région Auvergne. Les échanges entre pairs sont fréquemment sollicités en littérature (Giasson, 1990 ; Hébert, 2004 ; etc.), et le cadre de ce type de séquence fournit un point d'ancrage pour travailler la capacité des élèves à mobiliser les compétences langagières nécessaires à une bonne communication orale. Or, ces compétences sont plurielles, elles interviennent au niveau discursif, linguistique et communicatif. Certaines subissent une désaffectation dans le cadre de la classe, tels le volume, le débit, la posture, etc., elles sont peu objet d'enseignement-apprentissage. Pourtant, « l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer » (Plane, 2015, p. 1). Il s'agit dès lors de bien cerner les phénomènes sémiotiques propres à l'oral et de trouver des moyens de les enseigner. Les caractéristiques de l'interaction à distance synchrone (Develotte et al., 2011) accentuent l'importance de la maîtrise des habiletés spécifiques de l'oral. Cette configuration des échanges (la distance) peut alors devenir un ressort permettant de travailler avec les élèves les aspects paraverbaux et non-verbaux de la communication afin de les rendre plus à l'aise dans leur pratique de l'oral, élément déterminant de leur scolarité, et davantage encore avec les épreuves du nouveau baccalauréat français. Nous présentons ci-dessous le cadre de notre étude, puis le déroulement de l'expérience menée dans une classe de CM2, et enfin nous analysons les progrès des élèves du point de vue de la maîtrise de leur compétence langagière orale.

II. L'oral : des compétences langagières diverses

A. Enseigner l'oral ?

En France, les mises en œuvre proposées dans le cadre de la classe de français s'orientent prioritairement vers la maîtrise de compétences liées à l'écrit avec des recommandations telles « la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 et l'intégration de la classe de 6e au cycle doit permettre d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture » (MENJ, 2018, p. 8). Ainsi, l'étude de la langue est orientée quasi exclusivement vers le texte écrit (lecture et écriture), par une sorte de « scriptocentrisme » (Plane, 2015, p. 1).

Il est vrai que le discours oral mobilise en partie des habiletés langagières mises en œuvre dans tout acte de communication, oral ou écrit, par exemple les éléments qui touchent à l'organisation préalable du contenu, même si cela n'intervient pas systématiquement à l'oral en cas d'interaction non anticipée. La délimitation du sujet, l'organisation logique du discours ou du texte (Lafontaine & Dumais, 2014) correspondant aussi à des habiletés transversales, c'est-à-dire mobilisées dans tout type d'interaction, y compris celle engagée avec son lecteur et qui peuvent varier selon la finalité de la situation (s'agit-il de convaincre, de raconter, d'informer ? etc.). Mais l'oral souffre également d'une « rivalité et [d'une] hiérarchie » (Plane, 2015, p.1) avec l'écrit qui a pour conséquence un recours prégnant à l'oral scriptural et à un enseignement plutôt aléatoire des habiletés propres à la sémiotique de l'oral. Le corollaire étant alors que « les élèves se représentent la langue orale à travers le prisme de l'écrit » (Roubaud, 2016, p. 96).

Pourtant, les didacticiens se questionnent sur les modalités et contenus de cet enseignement de l'oral, en témoignent des ouvrages tels *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* coordonné par Garcia-Debanc & Plane en 2004, ou *Enseigner l'oral à l'école primaire* coordonné par Le Cunff & Jourdain en 2008, voire plus récemment l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, coordonné par De Pietro et al. Le ministère de l'éducation nationale met aussi l'accent sur l'oral dans les programmes pour l'école (MENESR, 2015) et, plus récemment, dans les enseignements au lycée avec l'épreuve de l'oral long préparé par les élèves durant leurs années de première et de terminale. Quelles sont les compétences mobilisées pour une bonne communication orale ? Comment parvenir à

proposer des situations d'enseignement-apprentissage ne portant pas exclusivement sur le contenu à enseigner, mais aussi sur l'ensemble des savoir-faire mis en œuvre dans ce type de situation ?

B. Des habiletés spécifiques de la communication orale

Notons que la différence entre l'oral et l'écrit est liée au caractère **plurisémiotique** de l'oral (ou multimodal) : sont mobilisés simultanément à l'oral des éléments auditifs, visuels, langagiers.

L'interaction en face à face implique la présence conjointe d'au moins deux interlocuteurs ce qui induit des effets sur les paramètres para- verbaux et non verbaux propres à l'oral. Kerbrat-Orecchioni (2005) rappelle d'ailleurs à ce propos que l'oral est caractérisé par :

- un **contact** synchrone entre les interlocuteurs, ce qui les implique physiquement dans l'interaction ;
- un **contexte** d'actualisation déterminant le contenu et la forme des énoncés, notamment en relation avec les réactions de l'interlocuteur ;
- le corollaire aux deux points précédents : une **concomitance** entre la planification du discours et son émission en situation avec son lot de scories propres à l'oral.

Du point de vue verbal, l'oral est dès lors marqué par des caractéristiques qui lui sont propres. Ainsi, la syntaxe de l'oral, avec par exemple sa parataxe, son abondance de constructions pseudo-clivées (Apothéloz et Roubaud, 2015), est distincte de la syntaxe de l'écrit, ce qui fait même dire à Roubaud que « la notion de phrase n'a de réalité qu'à l'écrit » (Roubaud, 2016, p. 94). Par exemple, « les pauses à l'oral ne marquent pas la limite des unités syntaxiques [...] ; elles apparaissent parfois dans des positions où les éléments sont syntaxiquement très liés » (Roubaud, 2016, p. 93). De même, la morphologie (forme phonologique) sera-t-elle un élément déterminant des caractéristiques verbales de la communication orale.

Du point de vue non verbal, l'oral est également caractérisé par plusieurs « phénomènes sémiotiques spécifiques » (Chabanne, 1999, p. 35) : le locuteur, pour favoriser un bon contact avec son destinataire :

- mobilise sa **voix** : diction (articulation, timbre, prononciation) et faits prosodiques (accentuation, rythme et débit, pauses) ;
- interagit avec son **auditoire** : contact visuel, posture, gestes de l'oral (notamment le « copilotage interactionnel » (Cosnier, 1996, p. 130)).

Ces « unités sont hétérogènes quant à leur statut sémiotique » (Develotte et al., 2011, p.7) : l'une ou l'autre peut dominer selon la situation.

C. Des caractéristiques propres à la communication orale à distance

L'échange à distance présente quelques caractéristiques propres susceptibles de favoriser le développement des aspects non verbaux de la communication. En effet, les tours de paroles sont plus lents, la médiation de l'outil implique une plus grande attention à sa voix ou à ses attitudes comme son regard ou autres mimiques, etc. (Develotte et al., 2011). Il faut alors prêter une attention particulière à son élocution, son débit, voire sa posture face à une caméra. C'est pourquoi les dispositifs d'interaction à distance pourraient être mobilisés pour favoriser un enseignement relatif à la mobilisation de sa voix et à l'interaction avec son auditoire. Le rôle des technologies (la médiation) peut être un tremplin pour les apprenants : les participants sont impactés par la médiation et ils modifient en partie leur comportement pour répondre aux besoins de ce type de communication médiée. La distance implique en effet de se concentrer sur sa diction, son regard (par exemple : vers la caméra ? ou vers l'écran ?), ou ses gestes comme nous le verrons plus bas avec des images extraites des films que nous avons produits.

Nous formulons alors là l'hypothèse selon laquelle cette médiation par l'outil pourra en quelque sorte provoquer chez les apprenants des prises de conscience transférables aussi à la conversation en présentiel. Ainsi, il serait possible de favoriser l'apprentissage d'habiletés à maîtriser dans le cadre des échanges oraux en faisant passer par l'outil.

III. Enseigner les aspects para-verbaux et non verbaux en CM2 : méthodologie de l'étude

L'étude que nous avons menée dans le département du Cantal avec Maryline Monteillet, professeure des écoles maîtresse formatrice, concerne deux classes de CM2 invitées à échanger en ligne par visio-conférence à propos de leurs réactions à la suite de la lecture d'un texte littéraire. Les temps d'échange à distance s'inscrivent ainsi dans le cadre d'une séquence de littérature.

Tableau I Déroulement de la séquence de littérature avec insertion d'échanges à distance

Séances	Contenu et objectifs spécifiques	Modalités de réalisation
0	Présentation mutuelle des classes et du projet	Classe à distance
1	Lecture offerte : découvrir le texte « Consultation », excepté la toute fin	Groupe classe (cl. entière)
2	Lectures théâtralisées par les élèves : s'approprier le texte	Groupe classe (lect. en binôme)
3	Rédaction de la chute par les élèves : émettre des prédictions	Groupe classe (indiv.)
4	Production de questions sur le texte : entraîner sa compréhension	Groupe classe (ateliers)
5	Réponse aux questions : confronter sa compréhension par échange synchrone à distance entre pairs	Classe à distance
6	Écoute des chutes des élèves, lecture de la fin du texte : réagir aux propositions et au texte littéraire	Classe à distance

Nous avons utilisé le logiciel *Via*, mis à disposition par la délégation académique au numérique éducatif de l'académie de Clermont-Ferrand dans le cadre du programme intitulé *Écoles éloignées en réseau*². Ce programme a permis de déployer au sein de l'académie différentes expérimentations relatives à l'utilisation de l'outil numérique dans des objectifs d'apprentissages.

La classe est composée de 24 élèves de niveau assez hétérogène. Madame Monteillet a enregistré les temps de communication orale à distance.

Nous analysons les films relatifs aux temps d'échange entre les deux classes. Pour apporter des éléments de réponse à notre question de départ, nous nous focalisons sur les aspects para-verbaux et non verbaux de la communication en comparant les prises de parole et attitude du premier temps d'échange et celles du deuxième temps d'échange afin de savoir si les élèves ont pu progresser sur la maîtrise de ces aspects de la communication orale.

² Il est possible de trouver toutes les informations sur cette action sur : <http://www.ac-clermont.fr/action-educative/numerique-educatif/la-strategie-et-le-pilotage-academique/ecole-eloignee-en-reseau/>

Pour dégager des indicateurs précis, nous nous référons à Lafontaine & Dumais (2014) qui synthétisent les compétences en jeu dans la communication orale dans le cadre de la didactique de l'oral au secondaire.

Tableau II Grille d'analyse des effets de la communication médiée sur l'apprentissage du para- et non verbal (9-10 ans)

Composantes de la communication orale	Indicateurs
Para-verbal	Diction (articulation, timbre de voix, prononciation) Accentuation (mises en valeur) Rythme et débit (pauses) Volume (intensité de la voix)
Non verbal	Attitude, gestes, regards, posture Contact avec l'auditoire (formules, attention à l'écoute, etc.)

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, le tableau 3 montre que la présente étude se focalise sur deux aspects peu enseignés de la communication orale. Les éléments verbaux ne en effet seront présentement pas étudiés car il nous semble qu'ils font déjà l'objet d'un enseignement dans la classe (bien que souvent guidés par l'écrit comme nous l'avons signalé plus haut).

IV. Résultats : des élèves intéressés aux aspects para- et non verbaux

A. Quels effets sur les aspects para-verbaux ?

Concernant les aspects para-verbaux de la communication, les remarques des élèves nous donnent un premier indice de leurs progrès. Ci-dessous quelques répliques ayant eu lieu avant la mise en œuvre, puis lors des deuxième et troisième séances d'échanges à distance :

Tableau III Remarques d'élèves sur certains aspects de la communication

Avant	Pendant (séances 5 et 6)
C. : « <i>mais maitresse, il faudrait peut-être s'entraîner d'abord ?</i> » I. et M. : « <i>comment on va faire ?</i> », « <i>on sera assis ?</i> » J. : « <i>je ne veux pas...</i> »	... « <i>ils parlent pas assez fort</i> » ... « <i>il va trop vite</i> » ... « <i>attends !</i> »

Ces quelques remarques révèlent un déplacement concernant les intérêts des élèves. Au début, ils expriment leurs inquiétudes concernant l'utilisation de l'outil, ou leur rôle ou attitude face à la caméra. Une élève exprime sa réticence face à la mise en œuvre qui lui est annoncée. Mais, après avoir été rassurée par l'enseignante et après s'être entraînée (notamment sur sa posture), cette élève a tout de même pris la parole le jour *j*.

Durant le dispositif ces inquiétudes n'apparaissent plus et les remarques concernent alors essentiellement les aspects para-verbaux de la communication. En quelques sorte, il semble que l'observation des autres élèves a fourni un exemple négatif propice aux apprentissages³. Par la suite,

³ Nadeau & Fisher mentionnent, dans un autre domaine, les effets positifs de ces « exemples négatifs » : Nadeau & Fisher, 2006, p.178.

les élèves veillent en effet au **volume** et au **débit** dans leur prise de parole. Ils effectuent un effort de concentration important sur cet aspect de la communication afin que le volume soit maintenu jusqu'à la fin de la lecture. Ils ont également dû ralentir le débit car les auditeurs leur ont fait savoir qu'ils ne comprenaient pas et qu'ils devaient parler plus lentement.

Par ailleurs, les élèves parleurs sont amenés à parler dans le micro, cet élément de médiation a des conséquences positives sur les aspects concernant la diction et le volume des élèves. Les élèves écouteurs devant prendre des notes à partir du discours de leur camarade, volume, **diction** et débit sont d'autant plus déterminants.

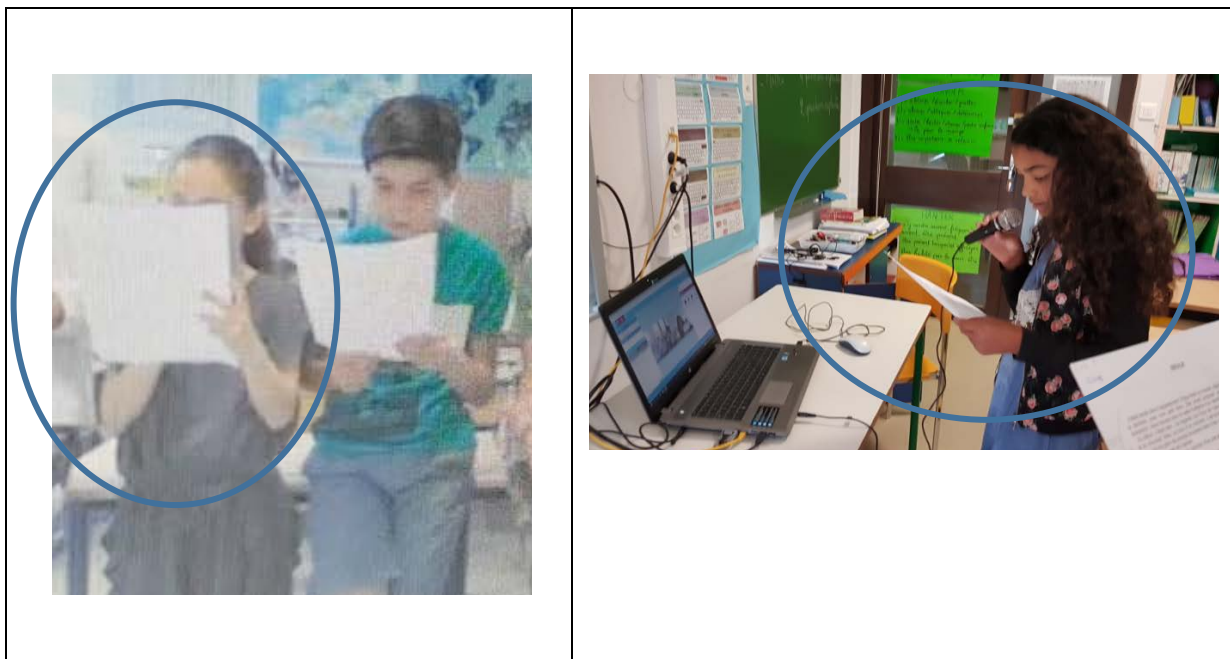
En revanche, nous avons trouvé peu d'indices pouvant nous faire dire que la mise en œuvre pouvait produire des effets sur l'accentuation dans la prise de parole.

En outre, la remarque de C. révèle l'intérêt qu'il porte à l'entraînement pour une bonne prise de parole devant des élèves d'une classe qu'on ne connaît pas, avec un micro, etc. Dans ce projet, le dispositif distanciel fournit ainsi un déclencheur au travail concernant la communication orale.

B. Quels effets sur les aspects non verbaux ?

Sur les aspects non verbaux, les élèves ont pris notamment conscience du rôle du corps dans la communication orale :

Tableau IV Exemples de posture 1er échange / 3e échange

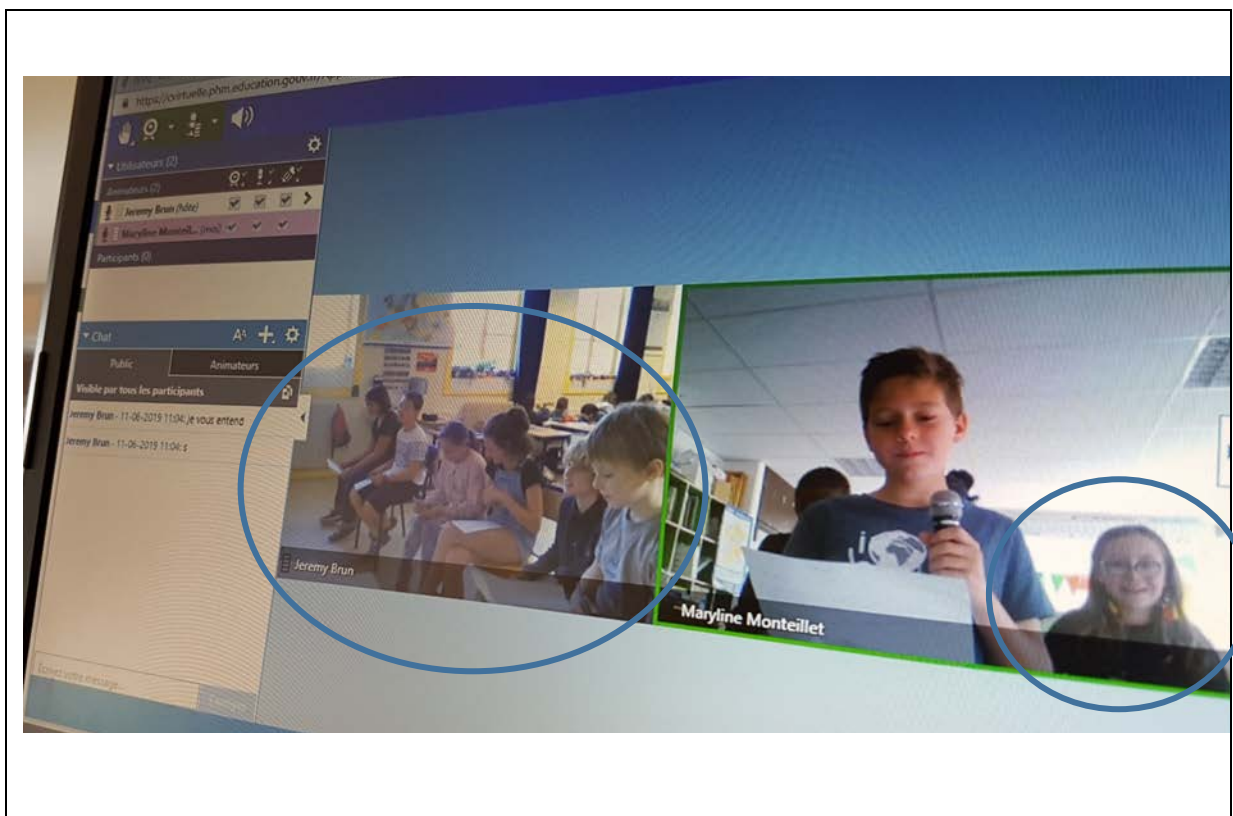


Les deux images du tableau ci-dessus montrent que les élèves prennent conscience du rôle de leur posture dans la communication. Comme ci-dessus, les camarades observés (colonne de gauche) qui cachent leur visage avec leur feuille de lecture, qui n'établissent pas d'interaction physique avec leur interlocuteur, constituent un exemple négatif qui entraîne l'adoption d'une **posture optimale** pour la communication : feuille baissée, posture bien droite devant l'ordinateur et la caméra. Les élèves des deux classes peuvent ainsi progresser dans la prise de conscience du rôle de leur posture dans la communication avec les autres.

Il est à noter ici que l'enseignante a elle-même profité de ces images et des réactions de ses élèves pour expliciter le rôle des éléments non-verbaux dans la communication en prenant comme prétexte que les interlocuteurs étaient à distance et avaient donc besoin de bien voir et bien entendre.

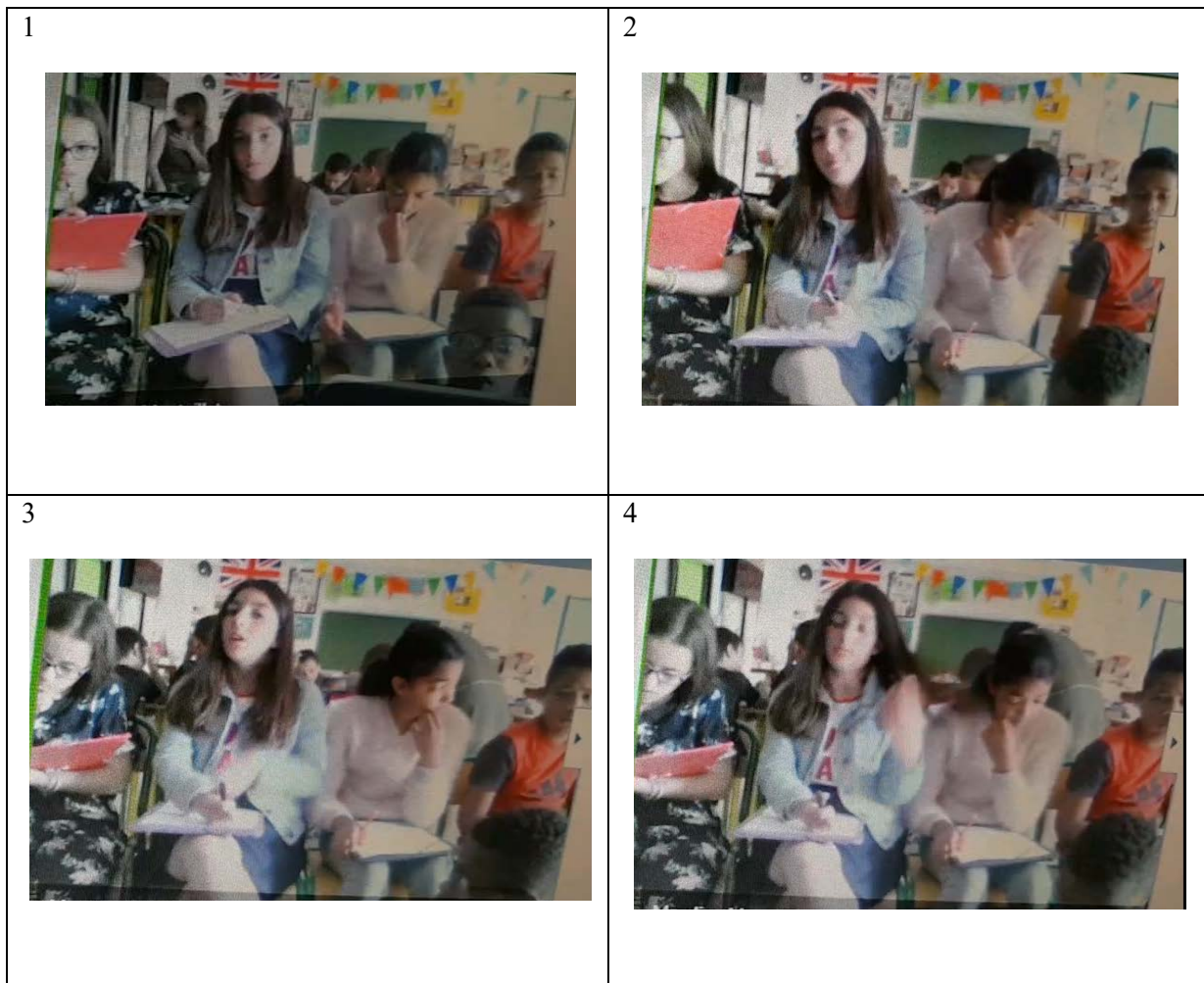
Dans le dispositif mis en place, tous les élèves de la classe ne s'expriment pas au micro (cela pour des raisons organisationnelles). Il en découle que deux types d'individus écouteurs apparaissent : ceux de l'autre classe qui ont à interagir, mais aussi ceux de la classe présente qui ont pour rôle de valider éventuellement la prise de parole de leur camarade parleur. Le dispositif à distance joue alors un rôle sur ces deux types d'écouteurs :

Tableau V Postures de parleur et d'écouteurs



Nous remarquons dans les captures d'écran du tableau 5 les postures d'écoute de l'autre classe : les élèves sont concentrés et prennent des notes, certains regardent l'écran du camarade qui parle. Ils adoptent une **attitude d'écoute attentive**. Nous voyons également derrière l'élève parleur une écouteuse prêtant attention aux effets qu'elle peut produire sur l'**auditoire** à distance : elle lui sourit. Elle semble se situer à mi-chemin entre une posture de parleuse et une posture d'écouteuse. Cela nous paraît intéressant dans la mesure où le fait de n'être pas directement parleuse lui permet de s'entraîner à une posture avenante favorable à une bonne écoute de son interlocuteur et pouvant mener vers l'adoption de comportement de type mimo-gestuel favorisant l'interaction (Cosnier, 1996).

Néanmoins, cette situation d'écouteuse filmée, peut jouer également un rôle moins positif dans l'appréhension du rôle du corps dans la communication. En témoignent les quatre captures d'écran ci-dessous :



Tableau VI Posture d'écoute : le biais de la caméra

Si, dans les images du tableau 6, nous remarquons des élèves en posture d'écoute attentive, nous voyons également le biais entraîné par la caméra et le fait que les élèves puissent se voir eux-mêmes. Si, précédemment, cet aspect de l'organisation du dispositif à distance les a aidés à adopter une posture adéquate, nous voyons ici que, pour l'élève au centre du cadre, l'image et la posture deviennent prépondérantes et prennent le pas sur l'écoute du parleur. Il nous semble que nous touchons là à une limite de ce type de mise en œuvre qui met en lumière l'image de soi véhiculée par la caméra, au risque de transformer la séance de classe en série d'égo-portraits (ou *selfies*).

Le dispositif à distance permet ainsi de mettre l'accent sur le rôle du corps dans l'acte de communication. Nous rendons compte ci-dessous d'un échange que nous illustrons avec deux captures d'écran afin de pouvoir analyser un certain type de geste mis en œuvre par les élèves :

Tableau VII Questions du parleur / gestes de l'écouteur

Interactions verbales	Interactions physiques
<p>Parleur 1 : Est-ce que vous avez bien entendu ?</p> <p>Écouteur 1 : Y a un où on n'a pas</p>	

<p>bien entendu</p> <p>Parleur 1 : Oui ou non ?</p> <p>Écouteur 1 : Y en un qu'on n'a pas entendu</p> <p>Parleur 1 : Si vous avez entendu faites le pouce oui, sinon non</p> <p><i>Geste des écouteurs</i> →</p>	
<p>Parleur 1 : Bon ben, vous voulez qu'on relise ?</p> <p>Écouteur 2 : Oui</p> <p>Parleur 2 : Ah, d'accord</p> <p>Parleur 1 : Si vous voulez qu'on relise faites le pouce oui</p> <p><i>Geste des écouteurs</i> →</p> <p>Parleur 1 : Vous voulez qu'on relise ? On recommence !</p>	

Dans cette séquence, à partir des questions du parleur les élèves adoptent une « gestualité illustrative » pour se faire comprendre. Cosnier distingue « 4 "questions du parleur" : - Est-ce qu'on m'entend ? - Est-ce qu'on m'écoute ? - Est-ce qu'on me comprend ? - Qu'est-ce qu'on en pense ? » (Cosnier, 1996, p. 131). Ici le parleur se concentre sur deux de ces questions (du fait de l'outil et des difficultés techniques qui apparaissent parfois pour se faire entendre) : m'entendez-vous ? qu'en pensez-vous ? un nouveau code est établi entre les interlocuteurs pour bien se faire comprendre : le « pouce oui » ou le « pouce non ».

Ce qui nous semble ici intéressant en termes d'apprentissage, c'est le fait que les élèves parleurs ont un souci aigu de la réception de leur lecture par les écouteurs, ils prêtent attention à leurs interlocuteurs et c'est un effet positif qui pourra être mobilisé par la suite par l'enseignante dans les interactions orales.

V. Conclusion

Finalement, tant du côté des élèves que du côté de l'enseignant, il s'avère que le fait de communiquer à distance implique une préparation spécifique qui participe à l'amélioration de la qualité de la prestation du communicant qui prend soin d'être « prêt » au moment de la rencontre.

Une gestuelle et une élocution adaptées sont convoquées. Le dispositif met en lumière les éléments para- et non verbaux (visage plus avenant, élocution plus lente et plus articulée, etc.) qui sont également mobilisés dans le mode de communication en présence, mais peu enseignés. Il peut ainsi permettre de faire évoluer les pratiques ordinaires de l'oral. Il fournit un inducteur favorable à la réflexion et les élèves développent des compétences linguistiques de l'ordre du méta-langagier.

Références

Apothéloz, D. et Roubaud, M.-N. (2015). Constructions pseudo-clivées. *Encyclopédie grammaticale du français*. [En ligne] http://www.encyclogram.fr/notx/003/003_Notice.php

Chabanne, J.-C. (1999). Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction humoristique. Dans J.-M. Dufays et L. Rosier (dir.), *Approches du discours comique, actes de la journée d'étude Adiscom-Corhum, juillet 1995* (pp. 35-33). Bruxelles : Mardaga.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.

Cosnier, J. et Develotte, C. (2011). Le face à face en ligne : approche éthologique. Dans C. Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* (pp. 27-50). Lyon : ENS Éditions.

Develotte, C., Kern, R., Lamy, M.-N. (dir.) (2011). *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel*. Lyon : ENS Éditions.

De Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.) (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 605-630.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). Conversations en présentiel et conversation en ligne. Dans C. Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* (pp. 173-196). Lyon : ENS Éditions.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Montréal : Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018). Programmes du cycle 3. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, 30. [En ligne] https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). Programmes pour les cycles 2, 3, 4. *Bulletin officiel spécial n° 11*. [En ligne] https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_0k_508673.pdf

Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chenelière éducation, Gaëtan Morin éditeur.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné. *Les Cahiers pédagogiques*. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

Roubaud, M.-N. (2016). La phrase à l'épreuve des textes scolaires (élèves de 5 à 8 ans). *LIDIL, revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 93-114.

Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. Dans C. Develotte, R. Kern, M.-N. Lamy (dir.), *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* (pp. 117-143). Lyon : ENS Éditions.

