Revue des Lettres, Arts, sciences de l'imaginaire et Sciences humaines

ISSN 2308-7676 Vol. 27ième, n° 2, decembre 2025

2

Comité scientifique de Revue

ADOM, Marie-Clémence, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

BOA, Thiémélé Ramsès, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

BOHUI, Djédjé Hilaire, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

COULIBALY, Adama, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

KOFFI LEZOU, Aimée Danielle, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

KONÉ, Amadou, Professeur des Universités, Georgetown University, Washington DC

KOUADIO, N'guessan Jérémie, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

KOUAKOU, Jean-Marie, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët Boigny

LY Amadou, Professeur des Universités, Université Cheick Anta Diop

MADÉBÉ, Georice Berthin, Professeur des Universités, CENAREST-IRSH/UOB

SIDIBE, Valy, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

SISSAO, Alain Joseph, Professeur des Universités, INSS/CNRST, Ouagadougou

VION-DURY, Juliette, Professeur des Universités, Université de Paris XIII

VOISIN, Patrick, Professeur de chaire supérieure en hypokhâgne et khâgne A/L ULM, Pau

WESTPHAL, Bertrand, Professeur des Universités, Université de Limoges

---

Comité de lecture

ADOM, Marie-Clémence, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

ASSI Diané Véronique, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

BEDIA, Jean-Fernand, Maître de Conférences, Université Alassane Ouattara

BODO Cyprien, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

IBO, Lydie, Professeur des Université, Université Alassane Ouattara

KONANDRI Affoué Virginie, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

KONÉ, Klohinwélé, Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

LARROUX N'GUESSAN, Béatrice, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

MONGUI, Pierre-Claver, Maître de Conférences, Université Omar Bongo

N'GORAN, Koffi David, Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

TOH, Bi Tié Emmanuel, Professeur des Université, Université Alassane Ouattara

---

Organisation

Dir. Publication / **KONANDRI Affoué Virginie,**
Professeur des Universités, Université Félix Houphouët-Boigny

Secrétariat rédaction / **ASSI Diané Véronique,**
Maître de Conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

Production / **NGBOFFAI Roland,**
Assistant, Université Péléforo GBON de Korhogo

SOMMAIRE

Thierno Boubacar BARRY, Université Général Lansana Conte de Sonfonia-Conakry (Guinée) et Dr Alassane Abdoulaye DIA, Université Numérique Cheikh Hamidou KANE (Sénégal), **L'individuation, une propédeutique de l'altérité dans l'écriture romanesque d'André Brink et de Ken Bugul** ……page 1

Kisito HONA, École normale supérieure de Yaoundé (Cameroun), **De l'Asie à l'Afrique : migration/voyage d'un topos**……page 16

Hafsa ZABRAOUI, Université Sidi Mohammed Ben Abdellah de Fès (Maroc), **Dire l'Indicible : Cassandre, Leïla Slimani et la parole paradoxale**…… page 32

Bondo MULUNDA et Fiama Kilo MULUNDA, Université de Kamina (RD Congo), **Littérature congolaise et compétence communicative dans la classe de français à Kamina. Pratique et perception des acteurs**……page 47

Laure Sandrine TSAKOU, Université Yaoundé I (Cameroun), **Vocabularisme étatique et construction de l'identité nationale au Cameroun**……..page 62

Konan Valery Justin N'GUESSAN, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), **L'espace judiciaire dans le roman africain : la quête d'une justice plus humaine**……..page 75

Jérôme CONSTANTIN, Lycée français d'Alicante (Espagne), **Analyse d'un personnage secondaire et méconnu de l'œuvre d'Émile Zola : le marquis de Carnavant, personnification d'une classe vouée à disparaître**……..page 87

Elise Nathalie NYEMB, Université *de Yaoundé I* (Cameroun), **La narration de l'africanité dans *Les derniers rois mages* de Maryse Condé** …… page 96

Nour El Houda BELABBES, FLSH Agadir (Maroc) et Hicham BENALI, ENSET Mohammedia (Maroc), **La communication pédagogique à l'ère de l'intelligence artificielle : enjeux, défis et perspectives** ……page 106

Manal SOSSEY ALAOUI et Rachid JADAL, UIZ -Maroc, **Les pratiques déclarées liées à l'articulation oral-écrit en enseignement du français au cycle collégial marocain : entre perceptions et mises en pratiques**…… page 115

Les pratiques déclarées liées à l'articulation oral-écrit en enseignement du français au cycle collégial marocain : entre perceptions et mises en pratiques

Manal SOSSEY ALAOUI
UIZ- Maroc
manal.sosseyalaoui@edu.uiz.ac.ma
Rachid JADAL
UIZ -Maroc
jadal.recherches@gmail.com

Résumé
L'enseignement du français au cycle collégial marocain repose sur le développement conjoint des compétences orales et écrites, tel que préconisé dans les orientations éducatives. Toutefois, une analyse des pratiques enseignantes révèle un déséquilibre au profit du lire-écrire, reléguant souvent l'oral au second plan. Cet article s'inscrit dans une démarche exploratoire visant à interroger les perceptions et les pratiques déclarées de 136 enseignants de français, en mettant l'accent sur l'articulation entre oral et écrit dans leurs approches pédagogiques. À partir d'un cadre théorique croisant les apports de la didactique de l'oral et de l'écrit, et moyennant un questionnaire structuré, l'étude examine les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les choix didactiques déclarés par les enseignants. Les résultats obtenus constituent une première étape dans un projet doctoral plus large, qui vise à comparer les pratiques déclarées aux pratiques effectives observées en classes à l'aide d'une grille d'observation spécifiquement élaborée. Cette contribution permet ainsi de mieux cerner les obstacles, les ressources mobilisées et les logiques d'action qui traversent l'enseignement articulé de l'oral et de l'écrit au collège.
Mots-clés : Enseignement du français ; articulation oral-écrit ; pratiques déclarées

Abstract
Teaching french in Moroccan lower secondary education is based on both development of oral and written skills, as advocated in the national educational guidelines. However, an analysis of teaching practices reveals an imbalance in favor of reading and writing, often relegating oral skills to a secondary role. This article adopts an exploratory approach aimed at examining the perceptions and declared practices of 136 french teachers, with a particular focus on how oral and written skills are articulated in their pedagogical approaches. Drawing on a theoretical framework that combines insights from the didactics of both oral and written language, and using a structured questionnaire, the study investigates the gaps between institutional prescriptions and the didactic choices declared by teachers. The findings represent a first step in a broader doctoral research project, which seeks to compare declared practices with actual classroom practices through a specifically designed observation grid. This contribution thus helps to better identify the challenges, the resources mobilized, and the underlying logics shaping the integrated teaching of oral and written language in lower secondary education.

Keywords : Teaching french ; oral/written articulation ; announced practices

Introduction

L'enseignement de la langue française au cycle collégial marocain est axé autour de l'acquisition des compétences discursives et scripturales permettant de « développer la compétence de communication orale et écrite des élèves selon les compétences générales retenues pour ce cycle » (Programmes et orientations éducatives de la langue française au cycle secondaire qualifiant, p. 9). Bien que l'acquisition de ces compétences soit théoriquement envisagée sur un pied d'égalité, les pratiques déclarées tendent, quant à elles, à privilégier le lire-écrire, souvent au détriment du développement des compétences orales, telles qu'écouter et parler. Suivant cette perspective, plusieurs interrogations émergent quant à la cohérence entre les intentions institutionnelles et les pratiques effectives déclarées par les enseignants. Quels sont les lignes de partages et/ou de frontières entre les prescriptions et les déclarations des enseignants ? Est-ce que les enseignants estiment assurer un enseignement décloisonné de l'écrit et de l'oral ? Et quels obstacles rencontrent-ils lors de la mise en pratique d'un enseignement articulé de l'oral et de l'écrit ?

Ces questionnements présentent un trait constitutif, dudit article qui vise à assoir un cadre théorique lié à l'articulation oral-écrit en enseignement du français au cycle collégial, appuyé par une étude quantitative. Cet article présente un préalable à notre projet de thèse de doctorat en cours qui porte sur les pratiques déclarées et celles effectives des enseignants, et permet d'apporter une vision d'analyse plus large visant à comparer ce qui déclaré avec ce qui est réellement enseigné afin de terminer les logiques d'actions *in situ*, une grille d'observation des pratiques à aspects observables a été spécifiquement élaborée à cette fin.

A l'orée de cet article nous nous contentons de mettre l'accent sur les pratiques déclarées de 136 enseignants au Maroc. Pour ce faire, nous allons porter la focale successivement, sur le cadre théorique lié à l'articulation oral-écrit et son apport en enseignement du français, les perceptions et les mises en pratiques de l'articulation oral-écrit à la lumière des pratiques enseignantes déclarées.

Ainsi, en mettant en lumière les représentations et les pratiques déclarées d'un large échantillon d'enseignants de français au cycle collégial marocain, cet article vise à interroger les écarts entre les prescriptions institutionnelles et les modalités effectives de mise en œuvre de l'articulation entre l'oral et l'écrit. Cette réflexion, qui s'inscrit dans une perspective plus large de recherche doctorale, constitue une première étape vers une meilleure compréhension des logiques d'action qui structurent l'enseignement du français au collège. Elle s'appuie sur un cadre théorique mobilisant les apports récents sur l'articulation oral/écrit en didactique des langues, ainsi que sur une étude quantitative fondée sur les pratiques déclarées de 136 enseignants. Ce travail exploratoire se veut ainsi un jalon vers une analyse plus approfondie des pratiques effectives en contexte réel de classe.

1. De quelques repères théoriques : Qu'en est-il de l'articulation oral-écrit et de son enseignement ?

L'articulation oral-écrit prend tout son sens dans un contexte scolaire où les pratiques restent encore largement marquées par un cloisonnement des compétences langagières, alors même que les recherches contemporaines en didactique promeuvent une approche décloisonnée et intégrée (Dolz & Gagnon, 2008), (Delcambre, 2011), (Soucy, 2022). Surtout que la relation entre les deux codes ; que sont l'écrit et l'oral a longtemps été pensée selon une logique dichotomique, où chacun était assigné à des sphères distinctes. Comme le souligne (Delcambre, 2011) « 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» (Delcambre, 2011, p. 7). Ainsi, nous tenterons de nous interroger sur comment les pratiques enseignantes déclarées en français contribuent-elles à l'articulation et/ou au cloisonnement des compétences écrites et orales en enseignement du français au cycle collégial marocain ? Surtout que l'oral est généralement associé au registre informel et aux apprentissages premiers, tandis que l'écrit relève davantage des exigences formelles et académiques. Comme le souligne (Isabelle Delcambre, 2011) « 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 » (Isabelle Delcambre, 2011, p. 8).

Au-delà de ces constats, l'évolution des objectifs de l'enseignement des langues, notamment l'importance accordée à la compétence de communication, a conduit à reconsidérer cette opposition binaire. L'articulation entre l'écrit et l'oral est désormais au centre de nombreuses réflexions, interrogée dans une perspective de continuité. Cette notion a été explorée dans le champ de la linguistique, notamment par Claire Blanche-Benveniste et Colette Jeanjean en 1987 dans leur ouvrage « *Le français parlé* ». Les autrices y dénoncent les mythes qui opposent oral et écrit, et insistent sur le fait que ces deux formes langagières ne doivent pas être conçues comme totalement autonomes, mais plutôt comme deux extrémités d'un continuum linguistique.

À ces constats linguistiques se sont ajoutées des recherches en didactique, portées notamment par (Bertrand Daunay, 2005), (Soucy, 2022), entre autres. Ces travaux ont pour objectif commun de dépasser la logique de juxtaposition entre l'écrit et l'oral, en envisageant au contraire une articulation didactique fondée sur la complémentarité de ces deux modalités. Ils proposent de concevoir ces deux codes non plus comme concurrents, mais comme des ressources réciproques susceptibles de se renforcer mutuellement dans les situations d'enseignement/apprentissage.

Suivant cette perspective (Dolz & Gagnon, 2008) proposent une démarche didactique visant à articuler l'écrit et l'oral à travers des activités de rédaction des saynètes et d'improvisations théâtrales. Ils montrent que le travail autour des genres textuels permet non seulement de

développer des compétences spécifiques à l'oral et à l'écrit, mais aussi de favoriser des formes variées d'intertextualité. D'après les auteurs « les formes d'articulation et d'interaction entre l'oral et l'écrit sont diverses et plus complexes : si l'oral sert à l'écrit, le contraire est aussi vrai » (Dolz & Gagnon, 2008, p. 195) (Dolz & Gagnon, 2008, p. 195). L'approche par genres permet ainsi un double bénéfice : elle autorise un travail distinct sur chaque code tout en instaurant des passerelles entre eux, valorisant leur interaction dans une dynamique intégrée.

2. La méthodologie de travail et les modalités du traitement des données

Afin de camper une idée par rapport aux déclarations et aux perceptions des enseignants, nous avons eu recours au questionnaire afin de cibler un échantillon important de praticiens. Ledit questionnaire est structuré en trois parties ; la première partie concerne la caractérisation de l'échantillon (homme/femme ; niveaux enseignés ; manuels utilisés ; ancienneté, etc.). La deuxième partie porte sur la place allouée à l'écrit et à l'oral en enseignement du français au cycle collégial marocain et la troisième a pour objectif de questionner la perception et la mise en pratique de l'articulation oral-écrit en enseignement du français.

Pour mesurer la fiabilité de notre questionnaire, nous l'avons distribué à un échantillon d'enquête, de sept enseignants en dehors de notre échantillon de recherche, et redistribué après trois semaines au même échantillon d'enquête pour pouvoir calculer le coefficient de corrélation de Pearson[1]. Ce dernier permet de mesurer la fiabilité du questionnaire en utilisant le coefficient de corrélation entre le premier et le deuxième jet des répondants.

Tableau 1 : Les parties du questionnaire et le degré de corrélation entre le premier et le deuxième jet

Les parties	Le degré de corrélation
I. La caractérisation de l'échantillon	**1**
II. La place allouée à l'écrit et à l'oral en enseignement du français au cycle collégial marocain	**0,814**
III. La perception et la mise en pratique de l'articulation oral-écrit en	**0,867**

[1] Le coefficient de corrélation de Pearson est une mesure statistique qui évalue la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables quantitatives.

enseignement du français au cycle collégial marocain	

La sommation des degrés de corrélation est significative au niveau r =0,893 (proche de 1). Elle présente une corrélation positive et significative au seuil de p=0,01 (bilatéral)2. Après l'élaboration de ce test, nous avons diffusé le questionnaire en ligne de différentes manières : par les professeurs, les instituteurs, les directeurs d'établissements et sur les réseaux. Les répondants, au nombre de 136 ont réagi de manière anonyme aux différents items. C'est ce qui nous a permis de déterminer les pratiques déclarées des enseignants et d'identifier leurs questions et besoins relativement à la mise en pratique de l'articulation oral-écrit. Les réponses ont été traitées à l'aide d'une analyse thématique pour les trois parties ainsi qu'aux commentaires laissés dans le cadre des questions ouvertes, de manière quantitative pour les questions le permettant et de façon qualitative pour les autres.

3. Les principaux résultats

Parmi les répondants, (45) sont issus de la région Souss-Massa et qui regroupe à elle seule 33,1 % des répondants, puis vient la région Fès-Meknès avec un nombre de (19) et un pourcentage de 14%. Ensuite les deux régions ; celle de l'Oriental avec un nombre de (10) et un pourcentage de 7,4 % et celle de Rabat-Salé-Kenitra avec un nombre de (11) et un pourcentage de 8,1 %. Après vient la région de Laâyoune-Sakia Lhamra avec un nombre de (9) et un pourcentage de 9,6%, puis la région de Tanger-Tétouan-Al Hoceima avec un nombre de (8) et un pourcentage 5,9 %. Les régions de Draa-Tafilalt, Marrakech-Safi, Casablanca-Settat, Béni Mellal-khénifra, Guelmim-Oud Noun avec un nombre de (6) et un pourcentage de 4,4 % chacune. Enfin la région Dakhela-Oued Ed Dahab avec un nombre de (4), et un pourcentage de 2,9%.

L'ancienneté professionnelle des répondants est répartie comme suit : 19,9% ont moins de 5 ans d'ancienneté, 32,2% entre 5 et 10 ans, 29,4 % ont de 11à 20 ans et 12,5 % ont plus de 21 ans d'ancienneté et concernant les niveaux enseignés qui peuvent aller d'un de jusqu'à deux

[2] Il est nécessaire de noter que le coefficient de corrélation (r) signifie la force et le sens de la relation entre deux variables. Tandis que le niveau de signification signifie la probabilité que la relation soit due au hasard.
Le coefficient de corrélation de Pearson (r) quantifie la force et la direction de la relation linéaire entre deux variables. Sa valeur varie entre -1 et +1 : une valeur proche de +1 indique une forte corrélation positive, et une valeur proche de -1 une forte corrélation négative. Le niveau de signification statistique (p) détermine la probabilité que cette relation soit due au hasard. Par convention, un résultat est considéré comme statistiquement significatif lorsque $p < .05$, et très significatif lorsque $p < .01$ (bilatéral).

niveaux enseignés chacun sont répartis comme suit ; 65,4% pour la première année collège, 64,7% pour la deuxième année et 61,8% pour la troisième année.

Par rapport aux déclarations des enseignants et qui concernent leurs logiques d'actions, elles seront réparties comme suit : 1). Les perceptions liées à l'articulation oral-écrit 2). L'intégration de l'oral et de l'écrit et leur mise en pratique à la lumière d'un enseignement articulé 3). Les obstacles qui entravent l'articulation oral-écrit.

3.1. Les perceptions liées à l'articulation oral-écrit

82,4% déclarent adopter un enseignement décloisonné, où l'écrit et l'oral sont enseignés de manière intégrée, contre 17,6% qui confirment adopter un enseignement cloisonné de l'écrit et de l'oral. Ce résultat indique une forte majorité (plus de 4 enseignants sur 5) qui affirme intégrer l'oral et l'écrit dans leurs pratiques pédagogiques. Ce qui reflète une évolution des pratiques vers une approche plus transversale des compétences langagières, en accord avec les recommandations institutionnelles récentes (programmes officiels, didactique intégrée...). La volonté d'assurer une continuité entre les compétences langagières, suppose une mise en synergie des compétences orales et écrites, favorisant le transfert et la réutilisation des savoirs dans des situations variées. Une minorité maintient encore une séparation entre les deux modalités, qui peut s'expliquer par ; des représentations disciplinaires anciennes ou des habitudes ancrées, un manque de formation ou de ressources pour mener un enseignement intégré, ou encore par les contraintes institutionnelles (temps, programmes, évaluation, etc.)

Ces résultats indiquent une adhésion majoritaire des enseignants praticiens à une conception intégrée de l'enseignement, comme en témoigne (Soucy, 2022):

> En effet, plusieurs chercheurs sont d'avis qu'écouter, parler, lire et écrire ne devraient pas être enseignés de manière cloisonnée (Bilodeau et Chartrand, 2009 ; Doubet et Southall, 2018 ; Graham 2020 ; Lord, 2017 ; 2018 ; Simard et al., 2019), mais que la didactique du français devrait plutôt « fournir un mode d'appréhension intégré » (Simard et al., 2019, p. 73). (Soucy, 2022, p. 1).

La forte proportion d'enseignants qui déclarent privilégier un enseignement décloisonné explicitent les relations binaires qu'ils entretiennent pour assurer un enseignement articulé, dont lequel chaque compétence présente une aide pour l'autre et inversement, ces relations sont organisées dans l'histogramme à barres horizontales ci-dessous :

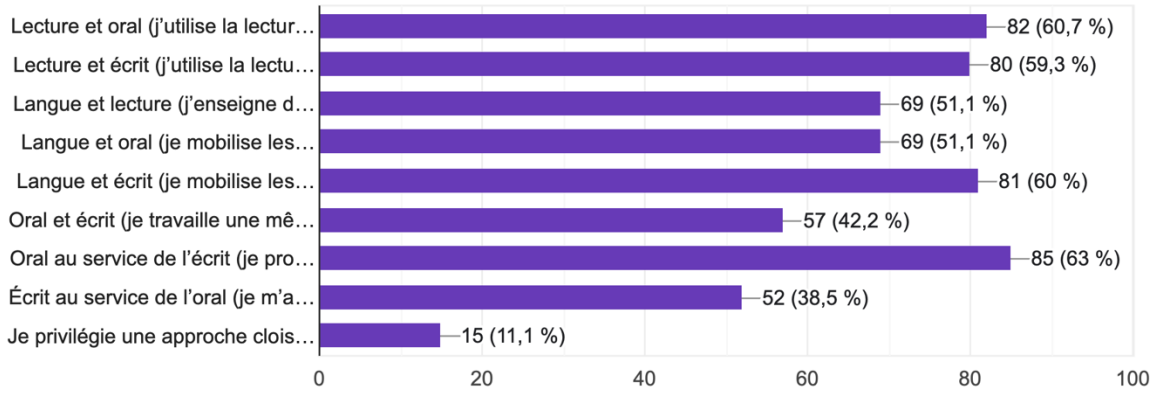

Figure 1 : Histogramme à barres horizontales des activités articulées en classe de français.

Lecture/oral avec un pourcentage de 60,7%, lecture / écrit avec un pourcentage de 59,3%, langue/lecture et langue/oral avec un pourcentage égal de 51,1% chacune, oral/écrit avec un pourcentage de 42,2%, l'oral au service de l'écrit avec un pourcentage de 63%, l'écrit au service de l'oral avec un pourcentage de 38,5% et une approche décloisonnée, qui consiste à faire travailler chaque compétence à part présente 11,1%. Afin d'appuyer ces chiffres, qui témoignent de l'adoption d'une approche intégrée, certains répondants signalent, dans les questions ouvertes, leurs perceptions par rapport à ce sujet, comme l'illustre ces extraits :

> « L'articulation entre l'écrit et l'oral favorise la production orale des élèves en leur permettant d'enrichir leur vocabulaire, de structurer leurs idées et de s'approprier des tournures syntaxiques correctes. L'écriture sert de support pour organiser la pensée, ce qui facilite une expression plus fluide et cohérente à l'oral. » (Répondant 40)

> « L'articulation écrit-oral pourra favoriser la production de l'oral des élèves puisque l'écrit peut constituer un support pour l'oral, une aide pour les apprentissages (enrichissement du vocabulaire, prononciation...) au même titre que la production orale ou l'usage du langage est au service de l'écrit.» (Répondant 130)

> « L'articulation entre l'écrit et l'oral permet de renforcer la production orale des élèves en facilitant l'acquisition du vocabulaire, la structuration des idées et l'amélioration de la prononciation. En passant par l'écrit, les élèves peuvent organiser leur discours, choisir un lexique précis et s'exercer à formuler leurs idées avant de les exprimer oralement. De plus, la lecture à haute voix ou la répétition de textes écrits permet de travailler l'intonation, le rythme et la justesse de la prononciation. Ainsi, l'écrit devient un support efficace pour préparer et enrichir la parole. » (Répondant 80)

3.2. L'intégration de l'oral et de l'écrit et leurs mises en pratiques à la lumière d'un enseignement articulé

L'analyse des pratiques enseignantes en matière d'intégration de l'oral et de l'écrit en enseignement du français révèle que près de 70 % (69,9 %) déclarent intégrer l'oral à la fois comme objet d'enseignement et comme objet médium. Autrement dit, l'oral est à la fois enseigné explicitement (ex. : débat, prise de parole, argumentation) et utilisé comme moyen au service de l'acquisition d'autres compétences, notamment l'écrit.

Ce double statut de l'oral montre une volonté de décloisonnement des compétences langagières, en cohérence avec les approches didactiques récentes qui soulignent l'importance de ne plus enseigner oral et écrit de manière isolée. Cette posture pédagogique permet de développer des compétences transversales, en mettant l'accent sur la complémentarité entre les modalités langagières.

En comparaison, une minorité des répondants considère l'oral uniquement comme un objet d'enseignement (14,7 %), ou uniquement comme un médium d'apprentissage (15,4 %). Ce déséquilibre illustre une évolution des pratiques en faveur d'une intégration plus réflexive et stratégique de l'oral, qui ne se limite pas à l'apprentissage des compétences orales elles-mêmes, mais s'inscrit dans une dynamique globale de développement des capacités langagières, y compris écrites.

Ces données renforcent donc l'idée selon laquelle l'enseignement du français tend à s'inscrire dans une approche intégrée de la langue, en s'éloignant d'un cloisonnement traditionnel entre oral et écrit, au profit de dispositifs pédagogiques articulés et cohérents.

3.3. Les obstacles qui entravent l'articulation oral-écrit

Malgré une volonté affirmée d'intégrer l'oral et l'écrit dans une approche décloisonnée, de nombreux enseignants se heurtent à des obstacles structurels, pédagogiques et didactiques qui freinent la mise en œuvre effective de cette articulation. Ces freins, souvent identifiés dans la littérature spécialisée (Bucheton & Soulé, 2009 ; Plane, 2014), se retrouvent également dans les pratiques déclarées. L'un des premiers obstacles réside dans les représentations traditionnelles de l'oral et de l'écrit, encore perçues comme deux compétences distinctes. L'écrit conserve un statut dominant et évaluatif, souvent perçu comme le plus « scolaire » et plus légitime que l'oral, ce qui tend à marginaliser les activités orales dans les pratiques pédagogiques. Par conséquent, certains enseignants hésitent à investir l'oral comme objet d'apprentissage à part entière ou à l'utiliser comme levier pour développer l'écrit.

Un autre obstacle majeur est d'ordre institutionnel et organisationnel. Le manque de temps dans les progressions annuelles, les exigences des programmes, ainsi que l'absence d'outils d'évaluation clairs pour l'oral, rendent difficile l'intégration équilibrée de l'oral et de l'écrit. De nombreux enseignants déclarent également être insuffisamment formés à des dispositifs didactiques intégrés, ce qui les conduit à maintenir une organisation cloisonnée des apprentissages.

Par ailleurs, les contraintes liées à la gestion de classe, en particulier dans des contextes hétérogènes ou peu favorables à la prise de parole, limitent les possibilités d'exploiter l'oral comme un outil d'apprentissage de l'écrit. L'oral spontané, parfois difficile à réguler, est alors perçu comme peu compatible avec les exigences de production écrite structurée.

Enfin, l'analyse des réponses au questionnaire montre que si 82,4 % des enseignants déclarent adopter un enseignement décloisonné, 17,6 % indiquent conserver une séparation entre oral et écrit. Ce chiffre, bien que minoritaire, révèle l'existence d'un noyau de pratiques encore résistantes, probablement liées aux obstacles mentionnés précédemment.

Conclusion

Les résultats du questionnaire révèlent une forte adhésion de principe à l'idée d'articuler les compétences orales et écrites, toutefois les pratiques enseignantes déclarées montrent que cette adhésion théorique ne se traduit pas toujours dans les déclarations des enseignants. Ces derniers confirment l'existence d'un écart entre convictions et pratiques, souvent dû à des freins institutionnels, curriculaires ou méthodologiques. Ce croisement permet d'identifier trois grands profils de pratiques déclarées :

1. Pratiques cloisonnées : oral et écrit traités séparément, sans ponts didactiques.
2. Pratiques instrumentales : l'un des deux codes sert de tremplin à l'autre, mais sans articulation explicite.
3. Pratiques intégrées : conception d'activités articulant oral et écrit, dans une logique de continuité.

D'après les déclarations des praticiens, trois types de freins systémiques liés à l'articulation oral-écrit se dégagent de l'analyse thématique, des :

- Freins curriculaires : les programmes officiels, bien que promoteurs d'une approche communicative, ne proposent pas de progression intégrée entre oral et écrit. La

structuration en unités thématiques centrées sur un genre textuel écrit empêche souvent une planification intermodale.

- Freins matériels et temporels : les enseignants évoquent une charge horaire contrainte et l'absence de ressources adaptées. Cela freine la conception d'activités hybrides qui demandent une préparation spécifique (par exemple, des débats suivis de comptes rendus écrits, ou des récits oraux nourris par des lectures).

- Freins représentatifs : certains enseignants continuent d'opposer oral et écrit selon une logique de valeur : l'écrit étant perçu comme scolaire et évaluatif ; l'oral comme informel, spontané, difficile à contrôler et à évaluer.

Ces freins, souvent entremêlés, conduisent à des pratiques juxtaposées, où chaque compétence est traitée pour elle-même, sans jonction didactique à intérêts pédagogiques. Malgré les limites observées, certains enseignants déclarent mettre en place des pratiques porteuses d'une réelle articulation. Ces pratiques reposent souvent sur des projets langagiers contextualisés, où l'oral et l'écrit se répondent au sein d'une même séquence afin d'assurer une articulation des compétences orales et écrites équitable, inclusive et fonctionnelle et loin d'une juxtaposition artificielle.

L'ensemble des résultats nous invite à formuler des propositions concrètes, non exhaustives en faveur d'une transformation des pratiques déclarées, à savoir :

1. Former les enseignants à concevoir des séquences intégrées, en les outillant avec des démarches fondées sur des genres oraux/écrits (exposé/dossier, débat/article, saynète/nouvelle, etc.),
2. Intégrer dans les programmes une logique spiralaire où chaque compétence est envisagée dans un jeu de va-et-vient avec l'autre,
3. Élaborer des outils d'analyse réflexive permettant aux enseignants de repérer les formes d'articulation ou de cloisonnement dans leurs propres séquences (grilles d'auto-analyse, vidéos commentées, etc.).
4. Créer des ressources didactiques hybrides qui facilitent l'intégration oral-écrit (banques de tâches langagières complexes, canevas d'activités interactives, capsules d'évaluation formative, etc.).

Références bibliographiques

BLANC A.-C., GAGNON R., & COLOGNESI S., 2023, L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. Le Français aujourd hui, 222, 53-67.

SCHEEPERS, Caroline 2017, L'écrit et l'oral réflexifs, un tissage heuristique.

DESCHEPPER Catherine et COLOGNESI Stéphane, 2019, Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone?

CELLIER M., & DREYFUS M, 2001, L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. Repères, 24(1), 89-111.

DELCAMBRE Isabelle, 2011, Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ?

LAROUI R., MOREL M., & LEBLANC, S., 2014, Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. Phronesis, 3(1-2), 111-120.

LAFONTAINE Lizanne, BERGERON RéaL, PLESSIS-BELAIR Ginette, 2008, L'articulation oral-écrit en classe Une diversité de pratiques.

CAPPEAU Paul, 2017, La relation oral/écrit : Un rocher de Sisyphe ?

SOUCY E., 2022, Vers une définition de l'approche intégrée du français. Formation et profession, 30(3),1.

BILODEAU Sylvain et CHARTRAND Suzanne-G, 2009, Décloisonner les différentes sous-disciplines du français Conception et pratique

NODUS SCIENDI ISSN 2308-7676 Vol. 27ième, n°2, décembre 2025