

Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza /aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos*

Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves**

Christian Dumais***

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años sobre la enseñanza y la evaluación de lo oral,¹ una problemática importante persiste. Los docentes de primaria y de secundaria no tienen acceso a una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral que se apoye en el desarrollo² de los alumnos. Sin embargo, es esencial apoyarse en este último elemento para asegurar un auténtico aprendizaje de lo oral y una evaluación adecuada (García-Debanc, 2004). En el marco de esta contribución, se propone levantar un estado del arte sobre la problemática que atañe a la progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral y el desarrollo de los alumnos. Trataremos primero la enseñanza y la evaluación de lo oral, después la noción de progresión, principalmente en lo que respecta a lo oral y posteriormente el desarrollo en relación con la lengua oral. Terminaremos con las posibles repercusiones de la elaboración de una progresión que se apoya en el desarrollo de los alumnos.

La enseñanza y la evaluación de lo oral

En el curso de los últimos años, la didáctica de lo oral ha ocupado un lugar cada vez más importante en la didáctica del francés, y varios hallazgos importantes se han realizado en el campo de la francofonía: se han llevado a cabo investigaciones sobre la enseñanza y la evaluación de lo oral (Dolz y Scheneuwly, 1998; García-Debanc, 2004; Lafontaine y Cunff, 2006; Lafontaine y Messier, 2009; Dumais y Lafontaine, 2011), lo oral ha

* Esta investigación es financiada por el Consorcio Otawense para la investigación en perseverancia y éxito escolares (Coreper) y por el Consejo de Investigación en Ciencias Humanas de Canadá (CRSH).

**Traducción al español de Pilar Mestre de Caro, doctora en Ciencias del Lenguaje. Colegio Colombiano de Traductores. Correo electrónico: pilardecaro@gmail.com

***Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Quebec en Outaouais, Canadá. Correo electrónico: christian.dumais@umontreal.ca

1 Mencionemos que el término "oral" será utilizado en este texto para hablar de lo oral en francés lengua primera y lengua de enseñanza. Comprendemos por "oral" un objeto de enseñanza/aprendizaje que hace referencia a las capacidades cognitivas, lingüísticas (componentes de la lengua oral) y pragmáticas (que toma en cuenta lo cultural, lo social y lo afectivo, entre otros) y que se refiere tanto a la producción como a la comprensión e incluye lo verbal, lo paraverbal (prosodia, pausas, etc.) y lo no verbal (la mirada, los gestos, etc.). Puede ser la lengua escrita oralizada (lectura o recitación), un habla controlada (según las expectativas escolares, por ejemplo) o el pensamiento espontáneo vocalizado, en directo o diferido, y puede ser dirigido por un solo o por varios hablantes (Nercessian, 1977; Charmeux, 1996; Grandaty y Turco, 2001; Maurer, 2001; Boissy, 2005; Robert, 2008; Simard, Dufays, Dolz y García-Debanc, 2010).

2 Por desarrollo se entiende un proceso progresivo y continuo de cambios ordenados, orientados, acumulativos y durables que lleva a un progreso globalizante y estructurante en el individuo. Esto implica la adquisición de conocimientos, el dominio de habilidades y el desarrollo de actitudes en los campos afectivo, cognitivo, conceptual, experiencial, moral, perceptual, psicomotor y social (Stassen Berger, 2000; Chanquoy y Negro, 2004; Legendre, 2005; Bouchard y Fréchette, 2011).

ocupado un lugar cada vez más importante en los programas de formación (Ministerio de Educación de Québec [MÉQ], 2001, 2004; Ministerio de Educación, del Esparcimiento y del Deporte [MÉLS], 2007). Así mismo, una gran cantidad de material y de recursos didácticos han sido puestos a disposición de los docentes (Dumais, 2011; Lafontaine, 2011). A pesar de estos progresos en didáctica de lo oral, los profesores presentan dificultades al enseñar y al evaluar lo oral (Lafontaine, Plessis-Bélair y Bergeron, 2007; Lafontaine y Préfontaine, 2007). Carecen de referentes (Messier, 2004; Lafontaine y Préfontaine, 2007) y formaciones (Plessis-Bélair, 2006; Lafontaine, 2008) y conocen pocos de los componentes del campo oral (Lafontaine, 2008; Lafontaine y Messier, 2009; Mottet, 2009). Además, los profesores tienen dificultad para saber qué evaluar (Lambiel y Mabilard, 2006; Lafontaine *et al.*, 2007; Lafontaine y Messier, 2009) y las herramientas de evaluación puestas a su disposición no están adaptadas a las diferentes situaciones de comunicación ni tampoco tienen en cuenta las especificidades lingüísticas y discursivas de lo oral que están ligadas al desarrollo del niño y del adolescente (Lafontaine *et al.*, 2007; Dumais, 2011).

El problema es similar por parte de los alumnos. Estos últimos sienten que no reciben una verdadera enseñanza de lo oral y con frecuencia afirman que no conocen los criterios de evaluación al ser evaluados (Lafontaine, 2008; Lafontaine y Messier, 2009; Dumais, 2010; Sénéchal y Chartrand, 2011). Una de las razones principales que explican este problema de la enseñanza y la evaluación de lo oral para los docentes y los alumnos reside en la dificultad que tienen los docentes para identificar los objetivos de enseñanza/aprendizaje de lo oral y para saber cómo tratarlos en función de los alumnos (García-Debanc, 2004; Lafontaine, 2005).

Efectivamente, hay pocas indicaciones referidas a los criterios de progresión de estos objetos en los programas de estudio (Dolz y Schneuwly, 1996; Gar-

cia-Debanc, 2004; Lafontaine, 2005; Lafontaine y Préfontaine, 2007). Esto dificulta la determinación y la estructuración de los aprendizajes de los alumnos así como la evaluación (Bergeron, Plessis-Bélair y Lafontaine, 2009; Gagnon, 2009). En consecuencia, es necesaria una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral (Maurer, 2001; Dumais y Lafontaine, 2011).

La progresión: un elemento central de la didáctica

Desde hace mucho tiempo, las prácticas escolares se han apoyado en la costumbre, en la tradición, en ciertas doctrinas o en experiencias subjetivas (Simard, 1997). Hoy en día, con la didáctica, se han separado del tradicionalismo y buscan ser mucho más científicas (Simard, 1997; Bronckart y Chiss, 2007). La didáctica permite obedecer al rigor y al espíritu crítico (Simard, 1997; Legendre, 2005; CIIP, 2006; Robert, 2008). Se “esfuerza por estudiar de forma científica los problemas de la transmisión y la apropiación de los saberes escolares” (Simard *et al.*, 2010, p. 14). Lo que sucede entre el docente, el alumno y los conocimientos, lo que ilustra el triángulo didáctico de Chevallard (1985), constituye el objetivo mayor de la didáctica (Bronckart y Chiss, 2007; Chartrand, 2009). La didáctica permite entonces guiar las prácticas de enseñanza y organizar los contenidos, entre otros, por medio de la planificación de la progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje (Simard, 1997; Véronique, 2000; Simard *et al.*, 2010).

La progresión, la cual consideramos como una organización de los objetos que se deben enseñar en un itinerario temporal que se apoya en el desarrollo de los alumnos con miras a un aprendizaje óptimo (Dolz y Schneuwly, 1996, 1998; Coste, 2000; Chartrand, 2009; García-Debanc, Paolacci, Benaïoun-Ramirez, Bessagnet, Gangneux, Beucher y Dutrait, 2010), es un elemento central de la didáctica (Chiss, 2000; Borg, 2001; Nonnon, 2010). Le corresponde entonces a los especialistas en didáctica actuar de

manera crítica con respecto a los objetos prescritos en los diferentes programas y fundar la enseñanza del francés sobre una coherencia de naturaleza didáctica (Aeby, de Pietro y Wirthner, 2001; de Pietro y Wirthner, 2005). Le incumbe asimismo a los especialistas en didáctica proponer cada progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje, cada organización relativamente sistemática de los saberes de manera argumentada y a partir de criterios explícitos (Coste, 2000; Aeby et ál., 2001; Schneuwly, 2007; Chartrand, 2009). De hecho, una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje exige la realización de selecciones y clasificaciones (Rober, 2008; Montaigne, 2009). Esto supone un inventario de los contenidos que se van a enseñar, una selección y una distribución en el tiempo que precise lo que debe ser enseñado (cuándo y por qué) así como una adecuación didáctica (Cicurel, 2000; Porquier, 2000). Todo esto en función de las capacidades de los alumnos (Érard y Schneuwly, 2005). Esto exige además una toma de decisiones sobre la manera de concebir la progresión y el tipo de progresión que se debe implementar (Chiss, 2000). Estos procesos deben ser realizados teniendo en cuenta el entorno escolar y los principales actores implicados, con el fin de garantizar resultados reales (Fourez, 2006).

Una antigua preocupación

Los escritos científicos nos muestran que la noción de progresión es una preocupación presente desde hace varios siglos en educación y que esta es problemática (Véronique, 2000; Borg, 2001; Bronckart y Chiss, 2007; Chartrand, 2009). En efecto, de acuerdo con Bronckart y Chiss (2007), desde el siglo XVII Comenio criticaba en su *Didáctica Magna* (1638/2002) las prácticas educativas en boga en ese entonces, principalmente la falta de progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje. Para Comenio, los objetos de enseñanza/aprendizaje de los programas escolares no debían ser enseñados de manera dispersa ni tampoco a todo momento. Según

Bronckart y Chiss (2007, p. 4), Comenio recomienda que los objetos de enseñanza/aprendizaje “sean seleccionados y organizados en una progresión que considere las capacidades cognitivas de los alumnos en los diferentes niveles de escolaridad”.

Este mismo discurso sobre la progresión ha sido retomado por varios autores en el siglo XX. Tal es el caso de Vygotsky (1934/1985) para quien es necesaria una progresión, ya que resulta imposible aprender y construir todo a la vez. Adicionalmente, escritos recientes en didáctica del francés (Aeby *et al.*, 2001; Borg, 2001; Birks, 2001/2002; Garcia-Debanc, 2004; CIIP, 2006; Chartrand, 2008; Chartrand y de Koninck, 2009; Gagnon, 2009; Montaigne, 2009; Nonnon y Dolz, 2010) constatan una preocupación aún bastante palpable en lo que respecta a la progresión. La necesidad de la progresión queda entonces claramente expresada (Bailly, 2000; Birks, 2001/2002; CIIP, 2006).

La noción de progresión en la didáctica del francés

A pesar del hecho de que “el problema de la progresión de los aprendizajes a través de los ciclos escolares es central para la didáctica del francés” (Simard et ál., 2010, p. 274), esta noción ha sido poco abordada de manera explícita en el curso de los últimos años. Requiere un trabajo importante de reflexión (Aeby *et al.*, 2001). Ya sea en Quebec o en otro contexto francófono, las escasas progresiones propuestas en la disciplina del *francés* no parecen ser satisfactorias para los diferentes actores del medio (Lafontaine, 2005; Chartrand, 2008, 2009; Beaumanoir-Secq, Cogis y Elalouf, 2010). Con frecuencia, las progresiones no corresponden a las necesidades didácticas (Bailly, 2000). Efectivamente, en la enseñanza actual del francés cuando los objetos de enseñanza/aprendizaje son programados, esto no se hace en función de las capacidades cognitivas de los alumnos, sino más bien en función de los contenidos lingüísticos y de una cierta tradición (Chartrand

y de Koninck, 2009). Se trata más de una cuestión de repartición de los objetos de enseñanza/aprendizaje, es decir, de una repartición de estos objetos en una disciplina, más que de una progresión de estos (Chartrand y de Koninck, 2009). Esto tiene como consecuencia la incertidumbre sobre los objetos de enseñanza/aprendizaje que se proponen a los alumnos según su desarrollo y sus capacidades cognitivas. En el funcionamiento escolar, los contenidos de enseñanza deben seguir una secuencia y tienen que estar organizados de acuerdo con una progresión (Érard y Schneuwly, 2005). Aeby *et al.* (2001) recomiendan, en lo que se refiere a la disciplina del francés: a) crear una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje que permita, tanto a maestros como alumnos, tener puntos de referencia; b) procurar que la progresión resalte las prioridades para los alumnos en ciertas etapas de su desarrollo; c) tener en cuenta dentro de esta progresión los desarrollos recientes de las teorías psicopedagógicas, psicolingüísticas y didácticas. Esto debe aplicarse principalmente en lo relacionado a lo oral.

Lo oral y la progresión

Rara vez se le consagra a lo oral una progresión que tome en cuenta la evolución de la complejidad de los objetos de enseñanza/aprendizaje de manera progresiva y que se apoye en un marco teórico definido (una tipología o una taxonomía por ejemplo) (Bailey, 1994; Boissinot, 1999; Jurado, 2005). Además, los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral no han sido lo suficientemente explicitados y definidos en los programas y su conocimiento por parte de los docentes es a menudo demasiado general para llegar a una enseñanza de lo oral mediante la cual se pudiese llegar a una real evaluación (Daunay, 2000; Maurer, 2001; Garcia-Debanc, 2004; Grandaty y Dupont, 2010). Los docentes tienen entonces pocas precisiones acerca de la progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral (Boissinot, 1999; Maurer, 2001). Esto conlleva que no tengan satisfac-

toriamente a su disposición “una construcción razonada y progresiva de la competencia de expresión oral” (Boissinot, 1999, p. 63).

Algunas progresiones catalogadas

A la fecha se han clasificado algunas pocas progresiones de lo oral. Se trata de las propuestas por Charmeux (1996), por Chartrand (2008) y por el MÉLS (2011a, 2011b), las cuales están lejos de ser completas.

En primer lugar, la progresión propuesta por Charmeux (1996) está construida a partir de investigaciones sobre la adquisición de la escritura en el niño. Se presenta un itinerario del aprendizaje de lo oral desde la escuela materna hasta el grado octavo de educación en Francia, estableciendo vínculos con lo escrito. Los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral están divididos en dos categorías: las situaciones funcionales de toma de la palabra y las actividades destinadas a desarrollar las competencias de lo oral. A pesar de presentar algunas situaciones de toma de la palabra y de las competencias que se desarrollan en lo oral, en relación con los elementos lingüísticos de acuerdo con ciclos, no se realiza ninguna indicación precisa en cuanto al desarrollo de los alumnos con respecto a los objetos de enseñanza/aprendizaje. No existen indicaciones precisas de los aprendizajes que se deben hacer, y los objetos de enseñanza/aprendizaje parecen estar incompletos (objetos ausentes, como por ejemplo la postura y la velocidad de locución). Tampoco se suministran indicaciones sobre la tipología escogida para esta progresión.

En lo que respecta a la progresión propuesta por Chartrand (2008), esta engloba todas las competencias de la disciplina del francés de secundaria y hace un énfasis en los géneros textuales. Se hace una progresión de los géneros, pero no hay indicaciones precisas acerca de los objetos que se deben enseñar en la parte oral. No es posible saber cuáles objetos de la enseñanza/aprendizaje de lo oral se deben enseñar de acuerdo con el desarrollo de los alumnos.

Igualmente, esta progresión se limita a la secundaria. No se da ninguna indicación para la primaria. Sin embargo, se encuentran indicaciones sobre el tipo de progresión —la progresión en espiral—,³ sobre las teorías que fundan la progresión —las teorías de Vygotsky— y sobre el principio organizador de la progresión. Se trata de una tipología basada en los géneros textuales.

En lo que respecta a las progresiones propuestas por el MÉLS en primaria (2011a) y en secundaria (2011b), específicamente en lo oral, estas no parecen apoyarse en el desarrollo de los alumnos, sino principalmente en la tradición y en lo que estaba presente en los programas precedentes (Chartrand, 2011). No se presenta ninguna referencia o indicación para situar al alumno en relación con su desarrollo. Se trata más bien de instrucciones que se dan acerca de la manera de utilizar la progresión.

Por ejemplo, para todos los conocimientos incluidos en la competencia *comunicar oralmente* en primaria, se indica que el aprendizaje debe hacerse en tres etapas: el alumno aprende primero con la intervención del docente, después puede utilizar por sí mismo el conocimiento al final del año escolar, y finalmente reutiliza este conocimiento (MÉLS, 2011a). A pesar de estas instrucciones, no es posible saber qué es lo que el alumno está en condiciones de hacer de acuerdo con su desarrollo, y mucho menos si se ha logrado el aprendizaje teniendo en cuenta sus capacidades. Es difícil conocer las expectativas que el docente debe hacerse sobre el alumno para cada uno de los aprendizajes. No se indican parámetros que pueda observar para determinar si el alumno comprende y pone en práctica de manera adecuada el aprendizaje. En lo que se refiere a la organización

de las progresiones en primaria y en secundaria, esta reside en las modalidades del discurso que se articulan en los géneros. Estos constituyen la base a partir de la cual se organiza el trabajo de apropiación de nociones, conceptos, procedimientos y estrategias presentes en las progresiones. Se proponen géneros, pero es el docente quien decide cuáles son los que se adaptan a su caso (MÉLS). Esto no permite saber si los géneros que pueden escoger los docentes son adecuados al desarrollo de los alumnos. Por último, estas progresiones no responden a una de las críticas de los programas de los años 2000, las cuales señalan una ausencia de definición clara de los saberes y de los objetos de enseñanza/aprendizaje (Simard *et al.*, 2010).

Lo que no está definido en los programas (MÉLS, 2004, 2007; MÉQ, 2001) ya no lo está en estas dos progresiones. Por consiguiente, los objetos de enseñanza/aprendizaje no aparecen de manera explícita.

A pesar del interés que representan estas progresiones, una se refiere únicamente a los alumnos de secundaria y ninguna permite saber específicamente cuáles son los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral que pueden ser enseñados en función del desarrollo de los alumnos. Sin embargo, de acuerdo con Tardif (2006), el desarrollo de los alumnos debería primar en toda progresión, lo cual no sucede en este caso.

El desarrollo

De acuerdo con Nonnon (2010),

para teóricos y docentes, pensar una progresión implica una dimensión epistémica, que reposa en el análisis de los objetos de enseñanza (para discernir sus elementos y jerarquizarlos) y en la aprehensión de su dificultad de apropiación por parte de los alumnos (en función del desarrollo en una determinada edad) (p. 11).

En la enseñanza actual del francés, los programas tienden a presentar una organización sistemática de los contenidos lingüísticos, a menudo asociada

3 La progresión en espiral se basa en el retorno periódico de los mismos objetos de enseñanza/aprendizaje, pero con un grado de complejidad creciente (CIIP, 2006; Simard *et al.*, 2010; Nonnon, 2010). Consiste en una “profundización progresiva de un mismo objeto, enseñado en contextos diferentes con miras a alcanzar niveles de dominio cada vez más altos” (Chartrand, 2009, p. 259).

a una progresión, sin que haya precisiones sobre el desarrollo de los alumnos, sobre sus intereses y sus orientaciones psíquicas y sociales (Aeby et ál., 2001; Tardif, 2006). Es sin embargo esencial tener en cuenta el desarrollo de los alumnos para garantizar un aprendizaje auténtico y una evaluación adecuada, sobre todo en lo que se refiere a lo oral (Troadez y Martinot, 2003; Garcia-Debanc, 2004; Tardif, 2006). El desarrollo debe ser el fundamento de la elaboración de una progresión (Tardif, 2006).

Actualmente, las diferentes progresiones propuestas tienen algunas limitaciones, como la falta de documentación rigurosa de los aprendizajes estabilizados, los aprendizajes en vía de adquisición y los aprendizajes por realizar (Tardif, 2006). Esto conlleva que los docentes a menudo no tengan otra alternativa que la de confiar en su experiencia y su juicio profesional (Tardif, 2006; Love, 2009). De hecho, “la ‘coherencia’ efectiva de la enseñanza depende a menudo, de manera pasiva y algo aleatoria, de los medios de enseñanza puestos a disposición o impuestos, sin que ofrezcan puntos de referencia...” (Aeby et ál., 2001, p. 13).

Según Tardif (2006) esta constatación fragiliza en gran medida la evaluación de aprendizajes en los programas, ya que la ausencia de trayectorias teóricas de desarrollo con respecto a la progresión de los alumnos y de los estudiantes crea un vacío que los docentes y maestros pueden difícilmente llenar en diversos casos. Es necesario también reconocer que esta realidad no solo debilita la evaluación, sino también al aprendizaje en sí (p. 122).

Más que nunca, los docentes requieren referentes para los aprendizajes de lo oral, con el fin de poder enseñar y evaluar eficazmente lo oral (Lafontaine et ál., 2007; Chartrand y de Koninck, 2009). De acuerdo con Safra, Hébrard y Thévenet (1999), “Se está con frecuencia lejos de una evaluación que permita adaptar las situaciones a la evolución de los logros y al ritmo de los niños...” (p. 21). Los docentes preci-

san de una clarificación de los objetos de enseñanza en función del desarrollo de los alumnos, requieren una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral (Daunay, 2000; Aeby et ál., 2001; Jurado, 2005).

El estudio de estos escritos permite constatar que, de manera aislada, en el curso de los últimos cuarenta años han sido desarrolladas varias investigaciones empíricas sobre los diversos objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral, teniendo en cuenta el desarrollo de los alumnos. Investigaciones en didáctica del francés, así como en disciplinas contributivas (como la psicolingüística, la lingüística y la psicología) han abordado por ejemplo los gestos (Colletta, 2004) y los enlaces (*la liaison*) (Basset, 2000). No obstante, no ha hecho todavía ningún trabajo de síntesis de estas investigaciones con miras a intentar proponer una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral que se apoye en el desarrollo de los alumnos. Es sin embargo esencial dar a conocer los resultados de estos estudios que se ocupan de lo oral (Garcia-Debanc, 2004). La ausencia de un trabajo importante de análisis y síntesis sobre el tema, a partir de una metodología sólida de investigación, podría explicar esta zona difusa de lo oral que es la ausencia de una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral en francés lengua primera, que se apoye en el desarrollo de los alumnos. Los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral requieren entonces, a partir de resultados de estas investigaciones empíricas, ser seleccionados y organizados en una progresión que tome en cuenta las capacidades de los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria, es decir de los 6 a los 17 años⁴

⁴ Este periodo cubierto y orientado por el MÉLS permite el aprendizaje y el desarrollo de la lengua oral de los alumnos a partir de los diferentes objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral. Es importante precisar que los alumnos de 6 a 12 años (primaria) consolidan y desarrollan la práctica de lo oral, mientras que los alumnos de 12 a 17 años (secundaria) analizan y manejan el lenguaje (aspecto pragmático) (Cadet, 1998; Daviault, 2011). Los alumnos, durante toda la escolaridad obligatoria, desarrollan su competencia para

(Aeby et ál., 2001; CIIP, 2006; Bronckart y Chiss, 2007). Una progresión de este tipo ofrecería a los docentes resultados de investigación que permitan enseñar lo oral y evaluar en función del desarrollo de los alumnos, y esto, asegurando al mismo tiempo una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje.

Las repercusiones en el campo de la educación

La elaboración de una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral que se apoye en el desarrollo de los alumnos permitiría colmar un vacío teórico. Tendría repercusiones científicas en el campo de la educación y más precisamente en el campo de la didáctica de lo oral. Igualmente, dicha progresión tendría impactos en el campo de la psicología, puesto que sería efectuado un trabajo importante de análisis y de síntesis en relación con el desarrollo de los alumnos de 6 a 17 años y la lengua oral. Ello tendría igualmente incidencias directas en la enseñanza. Tal progresión podría ser retomada por las instancias ministeriales para la creación de los programas de estudios y podría ser utilizada para la formación inicial en enseñanza.

Muchas otras repercusiones podrían observarse en el área de francés e incluso en el conjunto de las disciplinas. Efectivamente, la progresión podría ayudar y guiar al docente en la enseñanza y la evaluación de lo oral. Es él quien tiene a cargo la responsabilidad de confrontar a los alumnos con nuevas realidades, con nuevos aprendizajes y con la profundización de estos últimos. El docente debe preceder a sus alumnos planificando y preparando la enseñanza (Chevallard, 1985; CIIP, 2006; Char-

trand y de Koninck, 2009). Para ello necesita una progresión, a fin de poder organizar y planificar su enseñanza, para garantizar el desarrollo de los alumnos y hacerlos progresar (Masson, 2000; Lafontaine, 2005; CIIP, 2006; Chartrand, 2008). Una progresión le permitiría al docente procurarse líneas de acción, identificar las intervenciones prioritarias en función de público al que se dirija y organizar su acción de manera eficaz y coherente (Dolz y Schneuwly, 1996; García-Debanc, 2004; Gagnon, 2009). Podría apoyar mejor a los alumnos en los aprendizajes de lo oral (Love, 2009).

El alcance de un trabajo como este sería igualmente importante para los alumnos. Estos últimos, gracias a una enseñanza de lo oral más adaptada a su desarrollo, podrían incrementar más su competencia para comunicar oralmente y aumentar su nivel de alfabetización.⁵ Esto les proporcionaría mejores posibilidades de acceder al mundo que los rodea, de interactuar, de aprender y de socializar (Trehearne, 2005; Lebrun, 2008). Una progresión permitiría también a los alumnos conocer mejor las expectativas sobre ellos y tener mejores puntos de referencia acerca de lo oral (Birks, 2001/2001).

Conclusión

Como ha sido posible constatar, resta por hacer mucho trabajo en lo que respecta a la progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral. En efecto, el estado del arte de trabajos efectuado hasta ahora ha permitido mostrar que la progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje es un problema actual, de orden científico y didáctico. Resulta más que pertinente la realización de un trabajo de profundización que permita la elaboración de objetos

comunicar oralmente al trabajar a menudo los mismos objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral, pero de manera diferente y más profunda (Simard et ál., 2010). Puesto que con frecuencia los mismos objetos son trabajados, resulta pertinente crear una progresión de los objetos de enseñanza/aprendizaje para los alumnos de 6 a 17 años.

5 La literacidad es la capacidad “de utilizar el lenguaje y las imágenes de forma amplia y variada para ver, escuchar, hablar, leer, escribir, comprender, comunicar, pensar de manera crítica con el fin de alcanzar un objetivo y desarrollar sus conocimientos en clase, en la escuela, en la casa o en la comunidad” (Moreau, Leclerc y Landry, 2010, p. 43).

de enseñanza/aprendizaje y que satisfaga las expectativas del entorno escolar y científico.

Referencias

- Aeby, S., de Pietro, J.-F. y Wirthner, M. (2001). *Français 2000. Propositions et interrogations de la recherche pour l'avenir de l'enseignement du français en Suisse romande*. Neuchâtel: INRP.
- Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Bailly, D. (2000). Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2? En D. Coste y D. Véronique (Dirs.), *La notion de progression* (pp. 119-131). Lyon: ENS Éditions.
- Basset, B. (2000). *La liaison à 3, 7 et 11 ans: description et acquisition*. Mémoire de maîtrise inédit, Grenoble 3.
- Beaumanoir-Secq, M., Cogis, D. y Elalouf, M.-L. (2010). Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 47-70.
- Bergeron, R., Plessis-Bélaïr, G. y Lafontaine, L. (2009). Une place pour les savoirs oraux dans l'enseignement? En R. Bergeron, G. Plessis-Bélaïr y L. Lafontaine (Dirs.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 1-8). Québec: Les Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Birks, R. (2001/2002). Quelle grammaire pour quel apprenant? Priorité à la grammaire de l'oral. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 229-239.
- Boissinot, A. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements: de l'école primaire au lycée* (Rapport No. 99-023). Francia: Inspecteur générale de l'Éducation nationale.
- Boissy, J. (2005). *Dictionnaire pratique de l'école: à l'usage des étudiants et professionnels*. Paris: Vuibert.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris: Les Éditions Didier.
- Bouchard, C. y Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contexte éducatif*. Québec: PUQ.
- Bronckart, J.-P. y Chiss, J.-L. (2007). *Didactique, Didactique des disciplines, Didactique de la langue maternelle, Encyclopédie universalis*. Recuperado el 15 de octubre del 2008, de www.universalis-edu.com/index.htm
- Cadet, B. (1998). *Psychologie cognitive*. Paris: In Press Editions.
- Chanquoy, L. y Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Paris: Hachette Supérieur.
- Charmeux, É. (1996). *Apprendre la parole*. Toulouse: Éditions Sedrap.
- Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois* [Numéro hors-série]. Québec français.
- Chartrand, S.-G. (2009). Proposition didactique d'une progression des objets à enseigner en français langue première au secondaire québécois. En J. Dolz y C. Simard (Dirs.), *Pratiques d'enseignement grammatical: Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 257-288). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, S.-G. (2011). *Enseigner selon une progression pour permettre des apprentissages significatifs et solides*. Recuperado el 30 de noviembre del 2011, de http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_f956480a808d_Progression_AQPF_21_nov11.pdf
- Chartrand, S.-G., y de Koninck, G. (2009). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français (suite). *Québec français*, 154, 143-145.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

- Chiss, J.-L. (2000). La progression: un problème typiquement didactique. En D. Coste y D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (pp. 67-70). Lyon : ENS éditions.
- Cicurel, F. (2000). La progression, entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. En D. Coste y D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (pp. 103-117). Lyon: ENS éditions.
- CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: Corps, langage et cognition*. Sprimont: Mardaga.
- Comenius, J. A. (1638/2002). *La grande didactique*. Paris: Klincksieck.
- Coste, D. (2000). Le proche et le propre: Remarques sur la notion de progression. En D. Coste y D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (pp. 9-20). Lyon: ENS éditions.
- Daunay, B. (2000). L'oral au rapport! ou comment l'Institution s'empare de l'oral, *Recherches*, 33, 7-28.
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Montreal: Chenelière éducation.
- De Pietro, J.-F. y Wirthner, M. (2005). Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande. En É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Dir.), *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale?* [CD-ROM]. Quebec: AIRDF/PUL.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38, 49-75.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Dumais, C. (2010). Les pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'oral du point de vue d'élèves de troisième secondaire. En M. Mottet y F. Gervais (Dir.), *Didactique de l'oral: des programmes à la classe* (pp. 99-111). Osnabrück: Epos français.
- Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral. En L. Lafontaine (Dir.), *Activités de production et de compréhension orales: Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores* (pp. 17-46). Montreal: Chenelière Éducation.
- Dumais, C. y Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33 (2), 285-302.
- Érard, S. y Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? En J.-P. Bronckart, E. Bulea y M. Pouliot (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 69-97). Ginebra: Presses universitaires du Septentrion.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer: enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés* (3^e ed.). Bruselas: Éditions De Boeck.
- Gagnon, R. (2009). Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? En R. Bergeron, G. Plessis-Bélair y L. Lafontaine (Dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 175-197). Quebec: PUQ.
- Garcia-Debanc, C. (2004). Évaluer l'oral. En C. Garcia-Debanc y S. Plane (Dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* (pp. 263-310). Paris: Hatier.
- Garcia-Debanc, C., Paolacci, V., Benaïoun-Ramirez, N., Bessagnet, P., Gangneux, M., Beucher, C. y Dutrait, C. (2010). Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 201-226.
- Grandaty, M. y Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe: discours, métadiscours, interactions verbales et*

- construction de savoirs à l'école primaire*. Paris: INRP.
- Grandaty, M. y Dupont, P. (2010). Apprendre "à échanger et débattre" à l'école primaire dans le domaine de la littérature: la question de la progression. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 147-171.
- Jurado, M. (2005). *Continuité des apprentissages, l'oral de l'école au collège, IA-IPR de Lettres, pour le groupe de travail L'oral de l'école au collège*. Recuperado el 15 de octubre del 2009, de <http://www.acversailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-03/oralmj2.pdf>
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 95-109.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélair (Dirs.), *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratiques* (pp. 87-104). Quebec: PUQ.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales. Présentation de genres oraux et exploitation de documents sonores*. Montreal: Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. y Le Cunff, C. (2006). **Les représentations** de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lafontaine, L. y Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du nouvel Ontario*, 34, 119-144.
- Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. y Bergeron, R. (2007). La didactique du français oral au Québec: un historique, quelques réflexions et des questions actuelles. En G. Plessis-Bélair, L. Lafontaine y R. Bergeron (Dirs.), *La didactique du français oral au Québec: Recherches actuelles et applications dans les classes* (pp. 1-41). Quebec: PUQ.
- Lafontaine, L. y Préfontaine, C. (2007). Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33, (1), 47-66.
- Lambiel, N. y Mabillard, S. (2006). *La progression de l'enseignement de l'oral*. Mémoire de licence inédit, Université de Genève, Genève.
- Lebrun, M. (2008). L'oral au service de la compréhension en lecture. Pour une littératie intégrée. En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélair (Dirs.), *L'articulation oral-écrit en classe* (pp. 105-120). Quebec: PUQ.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^a ed.). Montreal: Guérin.
- Love, K. (2009). Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across the disciplines. *Language and Education*, 23 (6), 541-560.
- Masson, M. (2000). Progression et séquence pédagogique dans l'enseignement de la géographie de l'école au second cycle du lycée. En D. Coste y D. Véronique (Dirs.), *La notion de progression* (pp. 55-66). Lyon: ENS éditions.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris: Éditions Bertrand-Lacoste.
- Messier, G. (2004). *Enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue d'enseignement au secondaire: mise en oeuvre d'un modèle didactique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montreal, Canada.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Quebec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec (2011a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sports (MÉLS), Gouvernement du Québec (2011b). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montaigne, A. (2009). *Nous allons construire une progression*. Recuperado el 20 enero del 2009, de http://74.125.113.132/search?q=cache:ZUAevKriZ0IJ:culturedel.info/grcdi/wp_content/uploads/2008/06/texte_seminair_grcdi2009_amontaigne.doc+agn%C3%A8s+montaigne+progrression&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=ca
- Moreau, A. C., Leclerc, M. y Landry, L. (2010). Les ateliers de lecture et d'écriture au préscolaire: Expériences d'enseignement-apprentissage. En M. Hébert y L. Lafontaine (Dirs.), *Littérature et inclusion: Outils et pratiques pédagogiques* (pp. 37-57). Québec: PUQ.
- Mottet, M. (2009). Parler en bon français, Quelle représentation les futurs enseignants du français en ont-ils? *Québec français*, 155, 89-91.
- Nercessian, E. P. (1977). *L'oral et l'écrit du français: un essai de définition de la problématique et une analyse différentielle des deux modes d'expression* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montreal, Canada.
- Nonnon, É. (2010). La notion de progression au coeur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Nonnon, É. y Dolz, J. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères: Recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 1-253.
- Plessis-Bélaïr, G. (2006). La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation: Au coeur de l'enseignement et de l'apprentissage. En J. Loisel, L. Lafortune y N. Rousseau (Dirs.), *L'innovation en formation à l'enseignement: pistes de réflexion et d'action* (pp. 105-122). Québec: PUQ.
- Porquier, R. (2000). La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. En D. Coste y D. Veronique (Dirs.), *La notion de progression* (pp. 87-101). Lyon: ENS éditions.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Safra, M., Hébrard, J. y Thévenet, S. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* (Rapport No 99-024). Francia: Inspecteur générale de l'Éducation nationale.
- Schneuwly, B. (2007). Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. En É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard y N. Sorin (Dirs.), *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche* (pp. 9-26). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Sénéchal, K., y Chartrand, S. (2011). État des lieux de l'enseignement du français (ELEF). *Les Cahiers de l'AQPF*, 1 (1), 4-5. Recuperado el 31 de enero del 2011, de <http://www.aqpf.qc.ca/contentDocuments/Janvier2011Vol1No1.pdf>
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent: ERPI.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. y Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruselas: De Boeck.

- Stassen Berger, K. (2000). *Psychologie du développement*. Mont-Royal: Modulo éditeur.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.
- Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle: Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal: Groupe Modulo.
- Troadec, B. y Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif: Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris: Éditions Belin.
- Véronique, D. (2000). Vers une redéfinition de la notion de progression: La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. En D. Coste y D. Véronique (Dir.), *La notion de progression* (pp. 145-154). Lyon: ENS éditions.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.