

## Introduction

**Michel Grandaty**

UMR EFTS, Université de Toulouse, France

**Lizanne Lafontaine**

ÉRLI, l'Université du Québec en Outaouais, Canada

Le rapport au langage étant pointé comme élément majeur d'explication de l'échec scolaire des milieux populaires dès l'école primaire (Lahire, 1993, chapitre V), la maîtrise du langage oral apparaît centrale pour le faire reculer. Historiquement, cette analyse débute en France avec la publication du *Plan de rénovation du français à l'école élémentaire* (1971), sous la direction de l'Inspecteur Général Marcel Rouchette. S'élabore alors un lent cheminement pédagogique pour particulariser un enseignement de la langue orale à travers des activités et des situations pédagogiques spécifiques. Elisabeth Nonnon (1999, 2011) a fait le point sur l'évolution didactique de cet enseignement de l'oral et les multiples difficultés de mise en œuvre effective en classe.

L'enfant arrive à l'école en sachant parler. Au contraire de la lecture et de l'écriture, l'oral apparaît ainsi comme une activité naturelle, spontanée et intuitive (Collino et Mazière, 1999). Cet effet se trouve renforcé si l'on tient compte de la dimension multimodale : gestes, mimiques, situation dans l'espace, voix... (Colletta, 2004). De plus la distinction langue orale - langage oral n'est pas d'emblée évidente comme l'ont montré plusieurs chercheurs ; on pense, en particulier, à Claire Blanche-Benveniste (1990) pour l'étude fine des aspects grammaticaux de la langue orale et à Françoise Gadet pour une description dialectique norme/variation qui s'avère cruciale (2007, chapitre II). Par ailleurs, la notion de genre oral (Dolz et Schneuwly, 1998) qui offre une perspective didactique claire en vue de proposer des objets d'enseignement gagne à être problématisée (Sales Cordeiro et Vrydaghs, 2016).

Dans ce contexte, et c'est la problématique de ce numéro des *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, des recherches récentes tendent à montrer que la plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérables pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique. Ces tâches portent sur ce que Geary (2005) et Sweller (2011) appellent des connaissances secondaires (apparues récemment chez l'espèce humaine comme la langue écrite ou les mathématiques) et pour lesquelles notre cerveau n'aurait pas eu le temps d'évoluer pour permettre la mise en œuvre d'un processus d'adaptation – imprégnation. A contrario, les apprentissages adaptatifs

qui ne nécessitent aucun enseignement concernant des connaissances primaires, présentes depuis des milliers d'années, comme le langage oral ou l'évaluation mathématique de petites quantités. Une limite très importante des apprentissages adaptatifs relève du fait qu'ils ne permettent pas à l'enfant d'apprendre les connaissances qui font partie de son environnement quotidien. Or, le ministère de l'éducation nationale axe une partie des contenus explicites d'enseignement sur l'oral depuis les programmes de 2002 et la langue orale est privilégiée dans le nouveau programme de 2015. L'oral ne ferait-il partie que du domaine des connaissances primaires, inutiles à enseigner? Où situer les actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2008) dans une telle perspective, qu'ils soient simples ou complexes (Vanderveken, 1999)?

Au moment où un changement d'orientation politique, en France, la refondation de l'école, amène à reconstruire les cycles et à mettre l'accent sur la maîtrise du langage en vue de mieux lutter contre l'échec scolaire, il est utile de faire un point sur cette question: le langage oral a-t-il besoin d'être enseigné à l'école et si oui, sous quelle forme? Le dossier abordera cette question en décrivant la nature réelle du rapport entre l'oral et l'écrit afin de se poser ensuite la question de la nature de l'objet oral à l'école (Grandaty, 2006): objet simplement « travaillé » (situations orales plus ou moins contrôlées) ou objet « enseigné » (dispositifs et contrats didactiques explicites)? L'écrit et l'oral sont-ils si distincts et certaines formes d'oral participent-elles du domaine des « connaissances secondes »? Dans le but d'approfondir ces questions les articles suivants composent ce numéro.

Martine De Grandpré, Lizanne Lafontaine et Ginette Plessis-Bélaïr s'intéressent aux pratiques en oral pragmatique d'enseignantes québécoises de la maternelle 5 ans et du 1<sup>er</sup> cycle du primaire (élèves de 6 à 8 ans). Elles présentent les résultats d'une recherche qualitative descriptive menée auprès d'enseignants qui ont accepté d'être observés, interrogés et de remettre leurs documents pédagogiques afin de pouvoir dresser un portrait des pratiques. Dans leur article, elles démontrent que l'oral pragmatique peut être enseigné au moyen d'activités planifiées et d'activités spontanées et présentent les objets d'enseignement/apprentissage et les stratégies pédagogiques issus des activités planifiées.

Christian Dumais s'intéresse à la progression des apprentissages en oral selon le développement intégral d'élèves de 6 à 17 ans. Il propose, dans son article, les résultats de sa recherche théorique, dont la méthodologie est l'anasyntèse, soit un processus général d'élaboration d'un modèle. Il propose ainsi une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral comportant un volet structural et un volet pragmatique qui pourrait répondre, du moins en partie, à ce besoin de description et de caractérisation de ce qu'est l'oral.

Lizanne Lafontaine, Éric Morissette et Myriam Villeneuve-Lapointe s'intéressent au concept de littératie vu comme une compétence générale qui permet à toute personne d'avoir accès au monde extérieur, d'interagir, de communiquer à l'oral et à l'écrit, d'apprendre et de socialiser. Ils présentent les résultats de deux recherches-action-formations portant sur les pratiques de littératie volet

oral d'enseignantes québécoises du préscolaire et du primaire de milieu défavorisé (élèves de 5 à 12 ans), pratiques motivant davantage les élèves de ce milieu. Les auteurs montrent aussi comment les enseignantes ont intégré l'oral en classe et font état du renouvellement de leurs pratiques.

André Tricot et Stéphanie Roussel décrivent l'approche des apprentissages humains, fondée sur la différence entre connaissances primaires et secondaires. Les prémisses de la théorie, la théorie elle-même et ses implications sont discutées dans la première partie de l'article. Dans la seconde partie, les principales critiques de la théorie sont présentées, que ces critiques soient épistémologiques, méthodologiques ou sur le contenu même de la théorie et ces applications. L'ensemble des autres contributeurs se situe au regard de ce paradigme.

Elisabeth Bautier inscrit son article dans une réflexion sur les inégalités scolaires et sociales liées aux usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires. Elle décrit une pluralité de paradoxes qui expliquent la récurrence de la question de « l'enseignement de l'oral », récurrence qui, au demeurant, cohabite avec des difficultés réelles des enseignants pour réduire celles des élèves dans les apprentissages et s'interroge sur la fonction principale d'un enseignement de l'oral.

Roxane Gagnon et Joaquim Dolz présentent un ensemble de travaux empiriques sur l'enseignement des genres formels oraux. Ils montrent comment analyser les capacités de compréhension et de production de l'oral au long de la scolarité obligatoire. Ce faisant, ils montrent comment l'identification du caractère second des visées sociales, langagières et cognitives des tâches proposées à l'oral constitue une condition de prise en charge des difficultés des élèves dans le développement du langage en général mais aussi pour le choix d'objets d'enseignement, de dispositifs d'enseignement et des modes d'ajustement des pratiques enseignantes à la diversité des performances langagières orales des élèves.

Kathleen Sénéchal s'intéresse à l'ingénierie didactique visant à outiller l'enseignement de l'oral, démarche renouvelée par une collaboration avec deux enseignants de troisième et de quatrième secondaire (élèves de 14 à 16 ans). Deux séquences didactiques portant sur les genres oraux de la discussion et de l'exposé critique ont été créées et expérimentées dans le cadre de cette ingénierie collaborative. Leur mise en œuvre est auscultée et analysée afin de justifier l'importance d'un enseignement explicite de certaines caractéristiques des genres choisis et d'établir la légitimité des contenus enseignables.