

- GRANDATY M. & TURCO G. coord. (2001) : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Didactiques des Disciplines. INRP.

Ce rapport de recherche donne à voir la première phase – descriptive – d'une recherche-action annoncée sur l'enseignement de l'oral à l'école primaire, qui viserait à le constituer en objet didactique. Vaste programme, étant donné l'état de la question ...

L'Équipe de recherche a choisi pour ce faire l'oral «transversal», tel qu'il «traverse» les apprentissages scolaires en général, un oral «intégré» aux disciplines, et singulièrement dans des séquences de Sciences et de Technologie. Il s'agit donc d'enseignement et d'apprentissages incidents de l'oral, l'objectif frontal étant d'ordre cognitif et non langagier. Le langagier est ici au service de la construction de savoirs scientifiques et technologiques.

Certes, des recherches en Didactique (des Sciences notamment) ont abordé la question, mais sans prendre en compte les dimensions discursives et linguistiques des interactions et des énoncés, et j'ajouterai : sans prendre en compte les dimensions propres à la Didactique du Français. De ce point de vue, cet «oral pour apprendre» dit G. Turco, «pratiqué constamment en classe», est «à la fois une évidence et un point aveugle». La phase descriptive a donc, dans la recherche-action projetée, une fonction exploratoire, de manière à mieux cerner les contours d'un objet flou, mal défini.

Le corpus de séquences de classe constitué et analysé fait intervenir plusieurs critères : cycles, dispositifs pédagogiques (enseignement magistral, groupes ...), moments dans le cadre d'une séquence (lancement, mise en commun ...), tâche langagière (décrire, expliquer, argumenter...).

Son traitement a été opéré par les huit Groupes (essentiellement d'IUFM) qui constituent l'Équipe, selon des approches complémentaires :

- tâches langagières et interactions orales : pilotage des séances et travail sur les représentations, postures conversationnelles et construction du sens, effets des modes de gestion de l'interaction sur les postures des intervenants et les apprentissages cognitifs;
- conduites langagières et construction de savoirs scientifiques et technologiques : travail oral comme construction sociale et construction cognitive, formulation d'une notion et construction de savoirs, émission d'hypothèses par les élèves et étayage par le maître, conduites discursives d'argumentation et apprentissages scientifiques, conduites discursives et gestion monogérée (individuelle) des interactions.

À t-on affaire à des variables didactiques? On en est ici à un repérage pour une recherche ultérieure, on ne saurait l'oublier. Chaque thème a été étudié sur une séquence ou des extraits de séquences. Pour les raisons dites plus bas, il n'y a pas eu de recherche d'invariants et de spécificités significatives sur l'ensemble du corpus (par exemple l'étude des marques de surface du cheminement cognitif des élèves, suggérée par C. Garcia-Debanco). Ce qui limite évidemment les possibilités de synthèse. Mais l'ensemble de ces analyses

«microscopiques» de séquences de classe présente un très grand intérêt didactique en soi. Il explicite, comme le souligne G. Turco, le «feuilletage» des cheminement individuels et collectifs des élèves et de l'étayage du maître qui se cache sous l'apparente simplicité du dialogue, il en éclaire diverses dimensions, il en débusque les ellipses et les problèmes, il met en question des idées reçues (l'élève silencieux n'est pas nécessairement inactif, par exemple) ... C'est dire la richesse du corpus didactique.

Ceci étant, la volonté de l'Équipe de se construire un ensemble cohérent de références communes à partir de l'étude croisée d'une même séquence (dite du vélo) n'a sans doute pas totalement abouti. Du moins a-t-elle permis d'explicitier les points de vue adoptés par les uns ou les autres, des niveaux d'analyse :

- la démarche scientifique est-elle en place, en cours d'acquisition, ou s'amorce t-elle ?
- quels réseaux de relation, quelles places et quelles fonctions dans l'échange ? quel étayage par le maître ?
- quelles conduites et quelles tâches langagières sont en œuvre ?
- quelles marques de surface seraient indicatrices de quels principes d'organisation de la séquence ? quels dispositifs pour quels apprentissages ?

Autant de pistes possibles de recherche-innovation et de recherche-description ultérieures. Notons, et c'est là un point essentiel, le travail conceptuel qui a permis d'avancer dans la «didactisation» d'un certain nombre de notions psycholinguistiques (tâches discursives, conduites langagières, reformulations, étayage, négociation du sens ...). Il est dommage en ce sens que des notions propres à la Didactique du Français, et singulièrement aux recherches INRP 1er Degré, comme la notion de «lieux d'intervention didactique» (utilisée sans explicitation dans le chapitre conclusif), ou «variables didactiques», n'aient pas été l'objet de la même attention ... Ce qui est pour le moins paradoxal.

Le rapport présente, à juste titre, les limites de cette phase exploratoire par rapport à l'ambition du projet, et les problèmes de recherche auxquels elle a dû répondre. La nouveauté du thème, l'absence de théorie cohérente dans le champ et la dispersion des travaux de référence potentiels existants disent assez qu'on est, comme souvent en Didactique du Français, dans une zone de problèmes mal définis, et qu'il s'agit d'abord d'essayer d'y voir plus clair.

Certains problèmes sont inhérents au type de dispositif de recherche choisi, qui repose sur des équipes de «terrain», composées de maîtres et de formateurs qui n'ont pas tous une expérience de recherche. Et la nécessité d'une formation des maîtres aux didactiques des Sciences et de la Technologie dans une perspective constructiviste est vite apparue comme un préalable incontournable.

D'autres problèmes tiennent à la nature des données : recueil, transcription et traitement de données issues de séquences orales enregistrées dans le déroulement ordinaire, donc en partie non prévisible, de la classe. Le traitement d'interactions orales en classe pose de toute façon des problèmes complexes : délimitation des unités analysées, position de questionnement, principe de

séquentialisation, indices discursifs, linguistiques et autres de l'activité cognitive et des apprentissages réalisés ...

Autant de réalités difficiles à gérer dans le modèle de recherche en trois ans imposé par l'Institution, sans doute pertinent pour des recherches expérimentales de laboratoire, mais inadapté à des recherches de terrain, opérant dans des conditions «écologiques». Et l'on comprend bien que si le choix d'observer des classes ordinaires garantit la fiabilité et la pertinence didactique des données recueillies, les exigences de la situation réduisent d'autant les ambitions de la recherche descriptive proprement dite et alourdissent la charge de travail, compte tenu d'une durée trop étroite. Il n'en reste pas moins que l'exposé de ces problèmes et la justification des voies de solution choisies constitue l'un des points forts du rapport, notamment pour les formateurs de maîtres, mais aussi les chercheurs en éducation qui ne sont pas toujours conscients de la complexité, de l'épaisseur pluridimensionnelle de l'oral en classe.

D'autres problèmes enfin, particulièrement importants pour la recherche-action à venir, tiennent à la contextualisation didactique et sociale de la recherche.

Ainsi, suffisait-il de noter que la première année de recherche a été dominée par des exigences de formation des maîtres, et la mise en place de pratiques innovantes, faute desquelles certains moments décisifs de la démarche de construction des savoirs (émergence et traitement des représentations, travaux de groupes ...) n'auraient tout simplement pas existé dans toutes les classes, ou sous des formes trop frustes pour favoriser les interactions orales? En somme, un temps préalable d'innovation, en l'occurrence interdisciplinaire, touchant à la fois aux didactiques des Sciences et du Français, a été nécessaire. C'est là un point méthodologique important, vrai sans doute de toute recherche de terrain en didactique, et qui serait à assumer comme tel. Il s'agit en effet d'un passage obligé pour une recherche-action, ne serait-ce que pour l'homogénéisation minimale des pratiques de classe. Une description d'ensemble – même sommaire – des pratiques des maîtres et l'analyse des problèmes qu'ils ont rencontrés aurait permis une caractérisation didactique de la population enseignante considérée et une gestion explicite de son hétérogénéité probable. Plusieurs contributions signalent le caractère singulier des données, et pas seulement pour cette raison-là, et invitent à la prudence lors de l'interprétation, prévenant les glissements sémantiques, du particulier au général, que toutes n'évitent pas.

Au-delà du caractère singulier de leurs données, plusieurs contributions esquissent des repères pour la recherche à venir, et tel était bien l'objectif de la phase exploratoire. Elles ouvrent à des questions-clés d'ordre interdisciplinaire qui, notons-le, dépassent le cadre de l'oral «intégré» aux disciplines : à quelles conditions didactiques les interactions orales favorisent-elles la constructions de savoirs scientifiques et technologiques? et inversement, à quelles conditions didactiques la construction de savoirs scientifiques et technologiques favorise-t-elle une maîtrise meilleure des conduites discursives en jeu (par exemple, l'argumentation orale)? C'est poser la relation de la discipline «Français» aux autres disciplines en termes d'interférences, d'interactions et non de subordi-

nation. Ce qui suppose que l'oral soit non seulement une dimension transversale de toutes les disciplines, mais un objet d'enseignement / apprentissage à part entière, dans le cadre d'une discipline Français qui ne soit pas réduite à la juxtaposition de la littérature et de la grammaire, même au sens le plus large.

L'oral «intégré» aux autres disciplines, c'est incontestablement un élément important. Mais c'est loin d'être le tout de l'oral. En ce sens, on peut s'étonner que le chapitre conclusif du rapport porte sur l'oral scolaire en général (après une rapide mention de la limitation de la recherche à des séquences de Sciences et Technologie), comme s'il n'y avait aucun problème. Réduction implicite ou extrapolation induite? Le champ potentiel de l'oral est vaste et divers : l'oral pour s'exprimer, l'oral pour échanger (situations non disciplinaires issues de la vie de la classe ...), l'oral poétique ou dramatique, l'oral pour apprendre (en Sciences et Technologie certes mais aussi en Éducation physique et sportive, Éducation artistique, Histoire et Géographie) ..., sans oublier l'oral en Français pour pratiquer et observer la diversité et la variation de l'oral dans la vie sociale (l'oral pour apprendre en Français – langagier et métalangagier, métalinguistique ..., mais aussi la langue parlée à la radio, à la TV ou au cinéma, dans les CD ou les DVD ...).

Ce qui pose (au moins) deux questions fondamentales. D'une part la question de la transférabilité des apprentissages. Rien ne prouve que les apprentissages langagiers réalisés dans une discipline, un «genre didactique» donnés soient transférables à d'autres. En tout état de cause, on ne saurait extrapoler des usages de l'oral dans une discipline aux autres disciplines, et encore moins à d'autres usages, d'autres discours. Un problème de recherche qui reste largement ouvert.

D'autre part, se pose la question des objectifs de l'enseignement de l'oral. Le rôle de l'école est-il d'enseigner des pratiques non familières aux élèves (discours littéraires et scientifiques, métalinguistiques, débat organisé ...) et / ou de faire pratiquer / observer la diversité, la variation de l'ensemble des genres et des discours oraux, de leurs formes et de leurs fonctions, tels qu'ils vivent et évoluent dans la communication sociale, culturelle? Comment définir la maîtrise du langage oral et de la langue orale aujourd'hui, et quelles seraient les conditions didactiques de cette maîtrise par tous? Cette question, qui relève tout autant de la politique de la langue, que de choix socio-philosophiques et sociolinguistiques, est posée depuis trente ans en ces termes, notamment dans le Plan de Renovation INRP des années 70. En somme, l'objectif majeur est-il la maîtrise des usages scolaires du langage (voir les nouveaux programmes) ou la maîtrise de l'ensemble de ses usages sociaux (scolaires compris)?

Ces deux questions, la transférabilité des apprentissages, les objectifs de l'École en matière de «maîtrise du langage et de la langue», restent un objet de débat. L'Équipe semble s'être tenue en deçà. Je ne suis pas sûre que la recherche y ait gagné.

Hélène Romian