

Bruno MAURER
Université de Montpellier III
IUFM de Nîmes
Equipe DIDAXIS

Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire
par une étude du discours des manuels

Cette contribution porte sur un objet dont le statut, pour le moins problématique, pourrait même apparaître à certains comme carrément paradoxal : l'étude de supports écrits, les manuels, consacrés à une réalité d'un tout autre ordre : l'oral.

N'y a-t-il pas là comme une incompatibilité d'ordre sémiotique qui condamnerait d'emblée toute réalisation d'un pareil objet didactique et qui en expliquerait la relative rareté ? Force est de constater qu'à côté d'une profusion de manuels de lecture, ceux relatifs à l'oral sont en nombre beaucoup plus restreint ; et, alors, qu'il existe spécifiquement des ouvrages consacrés à l'écrit, l'oral est pratiquement toujours abordé dans le cadre d'ouvrages généraux de français, livres uniques ou manuels d'expression. Mais nous ne pensons pas que les deux termes soient aussi fondamentalement irréconciliables et penchons pour une autre explication : la faible place de l'oral dans les manuels tient plus selon nous aux orientations générales en matière de didactique du français qu'à une incompatibilité essentielle. Aussi, au moment où la question de l'enseignement de l'oral fait un retour en force dans les discours ministériels et dans les textes officiels, nous voudrions adopter une perspective majoritairement diachronique pour éclairer l'actualité et répondre à quelques questions : quelles pratiques d'enseignement de l'oral le manuel a-t-il historiquement favorisé, véhiculé et lesquelles retrouve-t-on aujourd'hui ? En quoi ces pratiques sont-elles le reflet des évolutions de la réflexion linguistique sur le langage, le statut de l'oral, la prise en compte de la communication ?

Au plan méthodologique, quelques précisions peuvent d'être utiles avant d'entrer dans l'essai d'analyse et de périodisation. Elles concernent :

- la période embrassée :

Nous ne remonterons pas XIX^{ème} siècle, quand l'existence d'une population dialectophone nécessitait un travail oral spécifique allant de la nomination des objets les plus usuels au travail de correction phonétique nécessaire dans des perspectives orthographiques : les textes officiels ressemblaient souvent à des orientations de français langue étrangère et les problématiques de l'oral différaient trop différentes des nôtres pour pouvoir servir de base utile de comparaison. Leur étude mériterait à elle seule d'être l'objet d'une contribution. Notre point de départ sera l'année 1923, marquée par des Instructions officielles importantes qui vont donner le ton en matière d'oral jusqu'en 1972.

- le corpus :

a. des manuels

Le niveau d'étude choisi est l'actuel cycle 3. En effet, bien que l'oral en maternelle soit au centre de l'enseignement du français, les manuels n'existent pas pour ce niveau. Quand au cycle 2, les préoccupations ont toujours été trop

focalisées sur l'apprentissage de la lecture pour que la place accordée à l'oral soit significative du point de vue de l'analyse des manuels scolaires.

Il va de soi que nous n'avons pas pu, dans les limites de cet article, prendre en compte la totalité des ouvrages accordant une place à la didactique de l'oral sur près d'un siècle. Du reste, même le fonds documentaire du CEIDRE¹ de l'IUFM de Montpellier, pourtant riche, comporte trop de zones d'ombre en la matière. Nous avons donc procédé par coups de sonde, sélectionnant parmi les livres uniques de français les manuels les plus utilisés aux différentes époques et donc les plus représentatifs et accordant une attention particulière aux ouvrages dont le titre mentionnait spécifiquement l'oral.

b. des textes officiels

Le regard sur les manuels peut difficilement être coupé d'une analyse des textes officiels. En effet, une des particularité du manuel comme discours didactique est de se constituer dans une relation de dialogisme, plus ou moins avouée, avec ces autres discours que sont les instructions officielles. Un dialogisme qui peut être affiché dans les préfaces et avant-propos quand ceux-ci se réclament des orientations les plus récentes, ce qui est un argument commercial non négligeable en même temps qu'une sorte de label de reconnaissance, ou qui peut être plus subtil et qu'il s'agit de retrouver dans les titres des sommaires, la nomenclature des leçons, ou les types d'activité. C'est pour cette raison que nous contenter d'analyser seulement les discours des manuels serait nous condamner à ne pas en saisir l'originalité, faute de savoir par rapport à quelles options officielles ils constituent de fait des prises de position.

- les lieux d'observation :

Il s'agit ici de préciser dans quelles parties du manuel le discours didactique dont il est porteur se laisse plus particulièrement analyser. Certaines sont fort rentables, comme les préfaces, avant-propos, avertissement ou discours introducteur du livre du maître, quand il existe un tel ouvrage d'accompagnement. Dans ces textes, souvent signés, le discours didactique se fait explicite et souvent, le dialogue avec les documents officiels s'y trouve engagé. Les tables des matières sont également un indicateur précieux en fonction de la présence/absence d'une rubrique consacrée à l'oral, de la place qu'occupe cette matière par rapport aux autres composantes du cours de français et des liens éventuels (thématiques, linguistiques ou textuels) qui sont faits avec elles.

Mais l'étude perdrait à s'arrêter à ces discours déclarés. Dire ce qu'on fait (ou ce qu'on prétend faire) est un type de discours, aisément repérable ; mais les activités concrètes proposées aux élèves tissent aussi sûrement un discours didactique, que l'analyste aura cette fois à charge de reconstruire. C'est en ce sens que nous intégrerons un examen des leçons et des exercices.

- les différentes définitions de l'oral :

Une des caractéristiques de la didactique de l'oral est d'être relativement complexe, objet aux dimensions multiples. Pour faciliter la lecture de notre travail et éviter de rompre la linéarité de la démonstration par des détours terminologiques, nous en rappellerons ici quelques-unes, parmi les plus importantes, dont il est bien évident que toutes ne concourent pas à l'exercice des mêmes compétences :

- la récitation : il s'agit d'une activité de production orale à partir d'un texte écrit mémorisé ; les objectifs en sont le travail de la mémoire mais aussi

¹ Centre XXX

l'amélioration de la maîtrise de la langue par intégration de modèles textuels (syntaxiques et lexicaux) venus de l'écrit ;

- la lecture oralisée : il s'agit d'un exercice oral de contrôle d'une activité reposant sur un texte écrit ;

- la lecture expressive : c'est une variante de l'activité précédente, accentuant le caractère oral par un travail sur les rythmes et les intonations témoignant de la compréhension fine et plus simplement d'une lecture-déchiffrage.

- l'exposé, le débat et autres genres oraux : ce qui est visé, c'est la maîtrise de compétences de communication (prise en compte d'une situation de communication) dont font partie la connaissance des caractéristiques formelles de genres discursifs oraux ; travailler le débat, l'exposé mais aussi le récit oral et la description, ou plus rarement le dialogue, c'est aller dans le sens de la construction de compétences relevant d'une textualité de l'oral ;

- les activités d'écoute : rarement prévues dans le cadre d'un manuel, où la lecture prime sur l'écoute, la compréhension écrite sur la compréhension orale, l'écoute est une des dimensions importantes de la didactique de l'oral.

1. Parler comme un livre : l'oral de la leçon d'élocution

1.1. L'élocution dans les textes officiels

La didactique de l'oral a longtemps été le règne d'un ensemble d'activités regroupé sous le terme d'*élocution*. Il est présent dans tous les textes officiels du XX^{ème} siècle jusqu'en 1972, même si quelques années avant cette date, quelques frémissements annonciateurs de changements d'orientation se faisaient déjà sentir. Le terme, on le sait, n'a pas été inventé par la didactique du français. L'élocution, sous la forme latine du mot *elocutio*, est l'une des trois composantes de la rhétorique classique aux côtés d'*inventio* et *dispositio*. Après la recherche des arguments et la façon de les ordonner, l'*elocutio* correspond à l'art d'ornez la parole à l'aide des figures de rhétorique.

On ne se défait pas facilement de ses héritages et l'élocution va garder de ses origines une orientation constante vers un modèle d'un certain type, le modèle écrit, et l'idée qu'il n'est d'autre oral possible que monologal. En cela, l'élocution rejoint l'autre grande activité orale, la récitation, dont il faut remarquer qu'elle est toujours liée au texte poétique.

Pour comprendre ce qu'a été le discours sur l'élocution, point n'est besoin de citer tous les textes officiels qui en définissaient les objectifs et les modalités car de l'un à l'autre, il n'est guère de changement notable. Nous nous contenterons d'en reprendre deux, particulièrement éclairants et bien représentatifs de ceux produits jusqu'en 1972 : il s'agit des Instructions de 1923 et de celles d'août 1941, sur lesquels nous nous appuierons principalement.

Dans aucun de ces documents n'existe de rubrique « Oral ». L'élocution fait partie de l'ensemble « Langue française ». Les Instructions officielles de 1941 précisent quelles sont les activités possibles :

« Exercices d'élocution. Reproduction orale de phrases lues puis de récits faits par le maître ; résumé de morceaux lus en classe ».

On trouve des indications sur la façon de mener à bien ces exercices dans les Instructions officielles de 1923, importantes à plus d'un titre en matière d'enseignement du français, signées par le ministre Léon Bérard et intitulées *Instructions sur les nouveaux programmes de l'école primaire*.

« Au début, on guide l'élève ; on lui demande simplement de répéter ou de résumer ce qu'il vient d'entendre ».

La leçon de langage oral fait une large place à la répétition de modèles, parmi lesquels la parole du maître figure en bonne place mais au premier rang desquels se trouve la langue des textes écrits. En effet, il s'agit avant tout de développer le langage oral par imitation des textes, comme l'expliquent les « Principes généraux » des *Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires* du 5 mars 1942 :

« Il convient de recommander la « reproduction orale » de phrases lues ou la « reproduction de récits faits de vive voix ». Les phrases d'une lecture, exactement reconstituées ou dites de mémoire, enrichissent beaucoup plus le vocabulaire ou la syntaxe que des réponses incomplètes ou appauvrissantes à des questions dont le constat de fait est de manquer de variété. »

Le point de départ de l'activité orale est donc un texte de lecture, qu'il s'agit de répéter jusqu'à en avoir mémorisé des éléments lexicaux ou syntaxiques particulièrement riches, loin en tout cas des « réponses incomplètes ou appauvrissantes » qui semblent caractériser, pour les auteurs de ces textes, les productions marquées par un caractère plus net d'oralité, par exemple les situations de question-réponse. *Parler comme un livre*, pour reprendre l'expression populaire : tel semble être l'objectif avoué.

Pourquoi cette domination du modèle écrit pour ce qui est de la production orale ? Bien entendu, il faut tout d'abord considérer l'ensemble des représentations composant le « Bon Usage de la langue » et qui, depuis le XVII^{ème} siècle, font des écrits notamment littéraires l'étalon de la norme au détriment des productions orales. Mais il faut aussi considérer que la production orale n'est pas conçue dans la perspective d'un enseignement communicatif, mais plutôt comme l'expression d'une pensée : ce sont les Instructions déjà citées de 1942 qui précisent ce statut.

« Elocution et rédaction constituent au fond une même discipline. Apprendre à parler ou apprendre à écrire, c'est apprendre à analyser et à traduire sa pensée. »

Le paradigme dominant de cette période est celui du *langage reflet et outil de la pensée*, pas encore celui du langage comme instrument de communication.

Il ne faut pourtant pas en rester à ce constat qui ferait de l'élocution un simple exercice de répétition orale, ou de résumé oral, d'un texte lu. Dès 1923, les textes officiels laissaient la place à des pratiques beaucoup plus ouvertes et même beaucoup plus personnelles. La suite du passage cité plus haut est éclairante à ce sujet :

« Au début, on guide l'élève ; on lui demande simplement de répéter ou de résumer ce qu'il vient d'entendre. Mais peu à peu, on lui laisse plus de liberté : ce sont ses impressions qu'on lui demande de traduire après les leçons et les promenades qu'il a faites (...). Nous ne verrions d'ailleurs aucun inconvénient à laisser des enfants montrant de bonne heure un certain goût pour l'invention raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination. Comme les exercices de

vocabulaire, les exercices d'élocution ne seront féconds que s'ils apportent aux enfants de la joie. »

Le moment d'élocution laisse donc la possibilité, même s'il ne le prévoit pas toujours, de conduites verbales tirant du côté de l'expression orale (« ses impressions ») et ne négligeant pas le recours à l'imaginaire, avec l'évocation « d'histoires dues à leur imagination ». Quant à la référence à l'apprentissage dans la joie, elle ne manquera pas de surprendre ceux qui auraient une vision trop rigoriste du passé en matière de didactique, mais rien ne dit que la joie ait toujours été au rendez-vous dans les classes.

Précisément, qu'en était-il dans les classes ? A défaut de pouvoir effectuer un voyage dans le temps, nous nous contenterons d'étudier la manière dont les injonctions ministérielles étaient traduites en actes dans les manuels de français.

1.2. Un manuel canonique : Dumas L., *Le livre unique de français*, CE2, Hachette, 1929.

La situation de langage suit le texte de lecture : c'est la situation la plus courante de l'élocution. Une rubrique intitulée « Exercices oraux sur la lecture » invite les élèves à commencer par reformuler « Les idées ». Ainsi, à la page 5, l'élève doit répondre à cinq questions : Qui menait Yvette à l'école ? Qui allait la chercher ? Que montrait-elle à son papa ? Pourquoi sa serviette était-elle lourde ? Que faisait-elle en rentrant ?

Il s'agit donc d'un oral portant sur un écrit. La vérification de la compréhension du texte, objectif de lecture, compte autant que l'aptitude à la reformulation, compétence orale. Puis suit la leçon de grammaire, conjugaison et orthographe, à base d'exercices oraux.

Le même formule est utilisée dans trois leçons successives. La quatrième est un moment de bilan et l'occasion d'une rédaction, par rapport à laquelle le moment d'élocution prend un sens nouveau. Cette fois, il est intégré à une rubrique « Préparation à la rédaction ».

(cf photocopie à insérer, p. 25)

On remarque que les questions sont cette fois ciblées sur le vécu de l'enfant, qu'elles l'orientent vers un usage plus personnel du langage. Suit une sorte de bande dessinée muette mais légendée avec des phrases que les élèves ont à compléter d'un mot, d'un groupe ou d'une proposition. Enfin, la consigne d'écriture situe la tâche rédactionnelle dans le prolongement de ce qui a été fait.

Notre propos n'est pas ici de critiquer les conceptions de la production d'écrit qui orientent ces pratiques mais de noter une double orientation : l'élocution, pourtant reliée à un texte, n'empêche pas le recours à des usages personnels du langage oral ; la pratique orale est vue comme une phase de préparation à la rédaction de texte.

1.3. Les évolutions ultimes du modèle de l'élocution : Delpierre P., Furcy P., *Lire et parler*, CE2, Nathan, 1967.

Les dernières années du règne officiel de l'élocution - dont il subsiste encore des traces dans les manuels même s'il n'en est plus question dans les directives - enregistrent quelques aménagements du modèle. Pour en saisir

l'essentiel, nous analyserons un des manuels les plus utilisés au début des années 70, un ouvrage de Delpierre et Furcy au titre évocateur, *Lire et parler*².

Le paratexte, un avant-propos, précise le projet :

« Donner aux élèves le goût de la lecture, les aider à bien s'exprimer, tel est le double but que se propose ce premier ouvrage de la collection « Lire et parler ».

La semaine ménage du point de vue de l'expression orale une variété d'activités, au moins affichée.

« 1^{er} jour : lecture expressive et expression orale

2^{ème} jour : lecture expressive et vocabulaire

3^{ème} jour : lecture expressive et expression dirigée (mieux que construction de phrases, il s'agit d'une initiation aux moyens d'expression, en liaison avec l'enseignement de la grammaire) :

4^{ème} jour : lecture expressive et expression personnelle »

La suite de l'avant-propos expose des justificatifs sur les choix de textes, mais rien sur ce que l'on entend par *expression*, un terme tout de même problématique. Quant à la table des matières, elle ne précise aucun objectif d'oral, puisqu'on y trouve seulement les titres des textes de lecture.

Il faut donc examiner les activités pour savoir ce que recouvrent « expression orale », « expression dirigée » et « expression personnelle »

En expression orale, il s'agit de répondre à des questions en rapport la thématique du texte. Par exemple, pour les pages 4 et 5, après un texte intitulé « Une belle bicyclette » dont les héros sont un lapin et un lièvre, l'expression orale se décline en 5 questions qui exercent différentes compétences. Il faut tantôt expliquer (1. Comment peut-on apprendre à rouler à bicyclette ?), argumenter (2. Est-il prudent de rouler à deux sur la même bicyclette ? Pourquoi ?), décrire (4. Madeleine entretient bien sa bicyclette. Que fait-elle pour cela ? Jean néglige la sienne. Elle roule encore mais elle n'est plus très belle. Décrivez-la.)

L'expression dirigée est une série d'exercices oraux visant en fait des apprentissages grammaticaux. Pour la même semaine, sur le thème « Idée de la phrase » et après le rappel du fait que « La phrase commence par une majuscule et se termine par un point », on demande aux élèves de :

1. Reconstituer les phrases (des mots, des phrases à trous)

2. Relire le paragraphe 1 et compléter des phrases.

3. Répondre par une phrase. Les questions sont du type : « Que possède le lièvre ? », sans que rien ne soit dit sur le type de phrase attendu : phrase nominale ou verbale ? Reprise attendue du GNS ou pronom suffisant ?

Enfin, voici la rubrique Expression personnelle

1. Alain apprend à sa jeune sœur à rouler en bicyclette.

Comment se tiennent-ils ? Que fait Catherine, que fait Alain ? Que disent-ils ?

2. Le cycliste accidenté. *Où l'accident s'est-il passé ? Par quoi a-t-il été provoqué ? Comment s'est retrouvé le cycliste ? Et la bicyclette ? Que disaient les témoins ? Quelles ont été les suites de l'accident ?*

L'ensemble suit la fin de l'histoire du lièvre et du lapin cycliste. On voit mal ce qui différencie l'expression personnelle du premier jour de la semaine et

² Il s'agit pour l'édition citée de Delpierre P., Furcy P., *Lire et parler*, CE2, Nathan, 1967.

l'expression orale qui la termine. En tout cas, le système d'énonciation qui est en cause, car dans ce qui est appelé « Expression personnelle », l'élève n'est bizarrement jamais invité à dire *je*. S'il y a expression, c'est pour le moins dans une perspective fort distanciée.

Au contraire même, dans le reste du manuel, c'est la partie « Expression orale » qui invite l'enfant à parler à la première personne. Par exemple, à la page 13, on lui demande : « Pourquoi François est-il ennuyé ? Aimerez-vous rester toujours comme vous êtes, redevenir petit comme vous l'étiez à quatre ans, ou grandir très, très vite ? Pourquoi ? »

On retiendra de ce manuel l'importance égale accordée à l'oral et à l'écrit, visible dans le titre et l'avant-propos, l'accent mis sur l'expression, l'effort fait pour structurer l'enseignement de l'oral et le mettre en rapport avec la grammaire et le fait que les enfants sont déjà invités à tenir des conduites verbales diversifiées, allant du récit à l'argumentation et à l'explication en passant par la description.

Au total, le discours didactique proposé témoigne d'évolutions notables par rapport aux pratiques classiques de l'élocution. La part d'invention l'emporte sur la dimension de répétition des modèles, l'idée qu'il faille un enseignement structuré de l'oral est clairement portée et la variété des types de discours oraux est abordée

Ces évolutions vont être reprises et portées plus loin par les réformes des années 1970.

2. Les influences de la linguistique structurale et le renouvellement des pratiques

Le discours des manuels en matière d'oral va être considérablement renouvelé du fait de l'émergence d'un discours institutionnel radicalement nouveau qui commence à apparaître en 1971, dans le Plan Rouchette, synthèse de travaux de recherche menés depuis 1963 et qui trouve sa traduction dans les Instructions de 1972. S'y trouvent concrétisées à la fois les exigences sociales nées d'une prise de conscience politique et les avancées considérées comme capitales de la linguistique structurale en matière de description de la langue.

Du point de vue de l'oral, ces textes sont à la fois positifs et négatifs. Positifs car ils inscrivent l'oral au premier rang des réalités langagières, qu'ils popularisent la notion de communication en faisant entrer dans l'enseignement les schémas dus à Shannon et Weaver puis à Jakobson et qu'ils mettent en avant de nouveaux modes de travail, particulièrement propices au développement de l'oral : les travaux de groupe.

Mais dans le même temps, s'inspirant de la linguistique structurale, ils accordent toute l'importance à la langue comme système formel ; les limites alors infranchissables seront la minoration de la variation, réduite à la problématique des registres, et la centration sur la langue comme système abstrait. Le niveau d'analyse, au mieux phrastique, ne permettait pas encore de réflexion sur la textualité de l'oral.

2.1. Le plan Rouchette de janvier 1971 et les Instructions officielles de 1972

Paru en janvier 1971, le Plan Rouchette, du nom de l'Inspecteur Général qui coordonna les travaux de plusieurs chercheurs, donnait le ton dans son « Préambule » :

« Nous souhaitons que le français soit enseigné comme une langue vivante, que l'enfant apprenne à s'exprimer oralement et par écrit, à comprendre ce qui est dit et écrit »

Les Instructions officielles de 1972, qui en reprennent les principaux développements, sont un texte riche et important, dont nous présentons ici de façon synthétique les principales orientations en matière d'oral.

L'affirmation paradoxale de la priorité de l'oral

La linguistique appliquée fournit la notion de priorité de l'oral. L'oral est premier parce que l'enfant parle avant de lire et d'écrire. La priorité de l'oral fonde, dans les démarches d'enseignement, la première étape, celle de la pratique intuitive orale et pense l'approche de l'écrit comme le passage de l'oral à l'écrit. Pour autant, priorité ne veut pas dire primauté. En effet, le Préambule du Plan Rouchette prend la peine de préciser :

« Il n'est pas recommandé de faire porter tout l'effort sur l'expression orale : on constate seulement que , sur celle-ci, doit être fondé l'apprentissage de l'expression écrite parce qu'elle est prioritaire ou , si l'on veut, antérieure. »

L'écrit n'en perd donc pas pour autant son statut dominant.

De l'élocution vers la communication.

Le texte de 1972 marque la fin du terme élocution, qui n'est repris que pour être mis à distance et qui disparaît ensuite des textes officiels.

« Les exercices d'élocution et de rédaction ne sauraient être des occasions de faire fonctionner le langage à vide, mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité de l'enfant, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent. »

« S'exprimer pour les autres, comprendre ce que les autres disent » : le changement de paradigme est net, du *langage reflet de la pensée* au *langage outil de communication*. L'objectif communicatif, sous l'influence des travaux de R. Jakobson et du sociolinguiste B. Bernstein, va être traduit en termes d'adaptation du registre de langue à la situation et d'acquisition d'une langue structurée, "élaborée". Concrètement, dans les classes, le passage de la communication maître-élèves à la communication entre élèves va être encouragé : exposés, entretien, délibérations (assemblées d'élèves) font leur apparition.

Maîtrise de la langue et échec scolaire

La lutte contre l'échec scolaire trouve sa légitimité dans les observations des sociologues.

« La réussite scolaire est largement conditionnée par la maîtrise de la langue dont les enfants peuvent faire preuve - et ceci quels que soient les efforts des maîtres. Des recherches sociologiques ont en effet confirmé que les enfants retardés le sont principalement par des déficits de langage, et qu'ils appartiennent le plus souvent à des milieux socioculturels défavorisés. Un entraînement plus méthodique à la pratique de la langue doit tenir compte de ces faits » : ce que le

Plan de rénovation propose de traduire dans une démarche dialectique qui fait alterner libération et structuration, liberté et contrainte.

La méthode : le couple structuration-libération

"Si toute langue est à la fois contrainte et liberté, la liberté du langage de l'enfant est d'autant plus grande qu'il domine mieux la langue qui en est le moyen. L'expression rencontre à un certain moment une contrainte à laquelle l'enfant doit se soumettre et qui est la condition de ses progrès. On peut donc considérer dans la conduite de la classe des moments de libération de l'enfant, à l'oral comme à l'écrit, s'exprime sans contrainte, et d'autres moments de travail systématique où il se soumet à une discipline qui est celle même que la langue s'impose à elle-même pour une meilleure communication " (Plan Rouchette, 2.2.2).

2.2. Un manuel canonique : NAJAC, *Apprendre à s'exprimer, Exercices oraux*, CE1 et CE2, O.C.D.L., 1974

Il s'agit d'un ouvrage collectif, un des rares manuels à cibler spécifiquement des exercices oraux. Pour autant, le fait que les exercices soient oraux ne présage pas sur le fait de savoir si les compétences visées relèvent également de ce domaine.

Pour le savoir, commençons par lire les « Notes pour le maître », situées à la page 3 de l'ouvrage, et qui se réclament explicitement des Instructions officielles.

« Ce livre correspond à la place que les instructions du 4 décembre 1972 assignent à l'expression orale.

La psychologie génétique nous enseigne que l'enfant construit son langage à partir des matériaux qu'il trouve dans son entourage. De là les problèmes pédagogiques que posent les enfants venant de milieux sociaux différents. Cette situation de fait a conduit NAJAC à reconnaître la nécessité de concevoir à ce niveau privilégié de l'enseignement élémentaire - sans cependant mettre en place une activité pédagogique spécifiquement compensatoire - un programme qui permet à l'enfant au cours d'exercices oraux³ de découvrir par l'expérience de la manipulation les moyens d'expression (morpho-syntaxiques, lexicaux et prosodiques) de la langue écrite et orale. »

On observe que la langue orale n'est pas distinguée de la langue écrite. Il y a une sorte de reflux vers un point situé en amont de cette distinction et qui n'est pas discursif ou textuel, mais linguistique dans l'acception la plus « dure » de ce terme : morpho-syntaxe, lexique, prosodie. De ce fait, l'oral risque d'être plus présent en tant que canal de communication utilisé pour la résolution des exercices que comme objectif propre.

Le livre du maître d'un ouvrage de la même série, *Mieux s'exprimer, objectifs pédagogiques et présentation des travaux*, 1975 explique pourquoi (p. 3) :

« Plus que de proposer des exercices sur la langue orale, il s'agit, pour l'équipe NAJAC de mettre à la disposition des élèves un matériel pédagogique qui leur permet de faire *oralement* le maximum d'exercices, sans se soucier du caractère spécifique de l'écrit ou de l'oral. »

³ C'est nous qui soulignons.

La forme de travail privilégiée est le travail en groupe et ses bénéfices escomptés en terme d'oral sont pointés, à la page 4 des « Notes pour le maître », « Ainsi naît et a lieu une tribune où l'on discute en français sur des problèmes de français », et les modalités de travail sont précisées à la page 5 :

« Lors de cette tribune, le maître se devra de conduire les débats, ici de favoriser la discussion, là de la tempérer ; afin de ne point trop tuer le « nerf » du dialogue, le maître se gardera de reprendre trop souvent les élèves. Il sera cependant, durant les discussions de groupe, celui qui aide à parvenir à une pensée claire exprimée en termes précis ». On retrouve bien sûr traduite la volonté de libération ; mais au-delà, ce qui devient très important du point de vue du manuel lui-même, c'est qu'il *est prévu comme inducteur d'activités orales*.

L'ouvrage lui-même est divisé en trois sections : « Manipulations », « transformations morpho-syntaxiques », « invention de textes (exercices d'élocution⁴, histoires à continuer, saynètes) ». Les deux premières sont l'illustrations des options structurales dans la découverte des notions grammaticales, la dernière est la part réservée à l'expression.

La page 10 des « Notes pour le maître » montre que l'on quitte le cadre de la phrase pour prendre en compte le discours : « Alors que les exercices qui précèdent avaient pour but, à l'intérieur des limites de la **phrase**, l'amélioration des moyens d'expression linguistiques des enfants, les présents exercices visent à favoriser chez les élèves l'esprit d'invention, l'expression libre dans le **discours**. »

L'analyse de la rubrique « Histoires à continuer » est particulièrement importante parce qu'elle est un bon témoin de l'évolution des représentations en matière de didactique du français.

Nous partirons d'un exemple entre beaucoup d'autres, d'une consigne donnée. Il s'agit de l'exercice 4, page 81.

« On sonne, Martine ouvre la porte. Il n'y a personne, mais devant elle, par terre, elle voit une boîte. Martine l'ouvre et trouve trois petits chats.

Que ferais-tu à sa place ? »

On voit qu'il ne s'agit pas réellement d'une histoire à continuer mais d'une invitation à se mettre à la place, puisqu'il s'agit de passer de la personne 3 à la personne 1. Et que rien n'est dit du mode sur lequel l'activité va se dérouler : conditionnel ou indicatif ?

Notons aussi que cette activité orale n'est pas liée à une activité de transformation ou de manipulation grammaticale : c'est que l'oral n'est pas en rapport avec la grammaire, mais avec l'expression écrite. Comme cela est écrit, « Chaque histoire pourra être le *pré-texte* à un texte à rédiger »⁵.

Conclusion :

Dans les faits, les manuels de français de cette période font donc passer de l'élocution, du « parler comme un livre », à la communication promouvant une sorte de « parler pour écrire ». Cette tendance, on l'a montré, était déjà présente dans les pratiques relevant de l'élocution : elle se trouve confortée. On mesure

⁴ On mesure à quel point on a pu tourner en quelques années le dos aux pratiques d'élocution. Ce qui s'appelle ainsi, peut-être pour rallier quelques nostalgiques, sont des jeux poétiques d'assonances du type « Chasseur sachant chasser... », à écouter puis à répéter le plus vite possible...

⁵ « Notes pour le maître », page 10.

aisément le chemin qui reste à parcourir pour en arriver au couple « lire-écrire » qui domine actuellement la didactique du français.

3. Le creux de la vague : les années 80-90 et le retour en force de l'écrit sous l'influence des linguistiques textuelles

La fin de *La Maîtrise de la langue à l'école*, de 1992, comprenait un important développement, cinquante-six pages au total, intitulé « Lire et écrire des textes à l'école : de nouveaux savoirs pour de nouvelles exigences ». Une courte citation suffit à montrer l'orientation autour du couple lire-écrire :

« Par ailleurs, et c'est l'une des réflexions importantes de ces dernières années, il apparaît avec évidence que les activités de réception et de production d'écrits, c'est-à-dire de lecture et d'écriture, doivent plus largement se conjuguer pour asseoir les apprentissages. »

L'articulation parler/écrire, dominante dans les années 70, s'efface derrière le couple lire-écrire.

3.1. De Chevènement à Bayrou : l'écrit au centre des apprentissages

Les Instructions du 11 mai 1985, signées par J.-P. Chevènement, renforcent la domination du « Lire-écrire-compter » avec un accent particulier mis sur la lecture, l'orthographe, la grammaire. La nouveauté vient de l'affirmation qu'au centre n'est plus seulement placée la lecture mais le couple lecture-écriture.

La rubrique « Pratique de la langue orale » comprend quatorze lignes qui ne vont pas au-delà de proclamations d'intention très en retrait par rapport au texte de 1972. En voici un extrait :

« La parole du maître est claire, bien articulée, correcte, elle offre aux élèves l'exemple d'une langue simple et juste, car elle leur sert de modèle. Le maître engage l'élève à oser prendre la parole, à savoir écouter ses camarades, à formuler ce qu'il veut dire. Les exercices ont pour but de l'habituer à exprimer ses idées de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser son vocabulaire. »

Le programme du CM prévoit « Usage de différents modes de discours (narration, description, argumentation, etc.) et de différents niveaux de langue. Entraînement à l'exposé (compte-rendu, présentation de projet, discussion) et au dialogue. »

La terminologie reprend des termes en vogue dans les travaux sur l'écrit, en faisant référence à ce qui est alors nommé des « modes de discours ». Une nouveauté est à noter, l'entraînement au dialogue, mais pour laquelle la suite du texte reste très silencieux.

Le cap sur l'écrit est maintenu le 15 février 1990 dans un discours de L. Jospin intitulé « Une nouvelle politique pour l'école primaire ». Quand le ministre rappelle les exigences de réussite scolaire et l'importance à cet égard de la maîtrise de la langue, il en conclut à l'importance... de la lecture.

« Pour toutes ces raisons, ainsi que le prévoit le rapport annexé à la loi d'orientation, je mets en place un plan pour la lecture, élément essentiel d'une action plus large en faveur de la maîtrise de la langue. »

La conséquence en est la minoration de l'oral.

Quant aux programmes de 1995, de F. Bayrou, ils affirment vouloir donner une « place particulière à 3 domaines qui prennent une importance croissante à l'école et dans la société » :

- lecture et utilisation des ressources documentaires ;

- image
- informatique.

L'oral reste quant à lui toujours l'objet des mêmes discours... d'intention.

3.2. L'oral, parent pauvre des manuels

Bien évidemment, les éditeurs emboîtent le pas des ministères successifs et les manuels produits se font l'écho des recommandations.

Le fait est évident, quelques titres phares ciblant sur ce couple : il en va ainsi pour *Le livre-miroir*, *Entrelignes*, ou *Expression écrite*⁶.

La composante orale disparaît purement et simplement de la plupart des livres-uniques de français, au centre desquels se trouve le couple lecture-écriture. Le plus souvent, elle ne figure pas dans les tables des matières, pourtant fort détaillées, ni même dans les différents discours d'escorte. Les préfaces ou avant-propos de séries très utilisées comme *Le français au CM2*, *La courte-échelle*, ou *L'atelier de français*⁷ n'utilisent pas une seule fois le mot. La palme revient même à ce dernier manuel qui affirme aborder « l'ensemble des domaines d'enseignement » et qui n'évoque pas cette composante.

Un ouvrage comme *A la croisée des mots*⁸ présente sa rubrique s'exprimer dans une double page qui est un éclaté du manuel (p.4-5) : « Deux leçons pour mieux s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit ». Or, l'examen des leçons révèle que toutes sont centrées sur l'expression écrite, aucune n'étant consacrée à l'oral.

La régression est importante par rapport aux manuels de la fin des années 1970, dont certains étaient relativement riches du point de vue de l'entraînement à la communication orale et des liens tissés entre oral et grammaire⁹. A cet égard, le statut réservé à la grammaire dans les instructions des années 90, discipline auxiliaire au service la lecture et de la production d'écrits, n'est pas non plus très favorable à la pratique de l'oral.

A défaut d'un enseignement réfléchi de l'oral, en fonction d'objectifs précis, les manuels se bornent au mieux à un retour, qui ne dit pas son nom, vers les pratiques les plus restrictives de la défunte élocution.

Après la lecture d'un texte, et après avoir assuré la compréhension, on demande son avis au lecteur au travers de quelques questions. Il en va ainsi par exemple pour la question n°4 de la page 17 de *La courte échelle CM1*¹⁰, où après la lecture d'un texte sur une inondation intitulé « Sita et la rivière », on demande : « Imagine ce qui a pu se passer avant que cette histoire ne commence. Depuis quand pleut-il ? Où sont les parents de Sita ? Pourquoi est-elle seule au moment de la crue de la rivière ? »

⁶ Séménadisse B., Gauthereau C., Clamens L., *Lecture-écriture. Le livre miroir*, Magnard, 1992.

Panchout-Dubois M. (dir.), *Entrelignes*, Hatier, 1998.

Schneuwly B., Revaz F., *Expression écrite*, Nathan, 1994.

⁷ Guéroult D., Léon R., Coucelle M., Hamel S., *Le français au CM2*, Hachette, 1984.

Landier J.-C., Marchand F., *La courte-échelle*, Hatier, 1996.

Roure D. (dir.), *L'atelier de français*, Bordas, 1995.

⁸ Heine M., Dejoux P., *A la croisée des mots*, Istra, 1994.

⁹ Nous pensons ici à un manuel que nous n'avons pas en la place d'analyser dans le cadre de cette contribution : Roux P., *Entraînement à l'expression écrite et orale*, CM2. Hachette, 1979.

¹⁰ Landier J.-C., Marchand F., *La courte-échelle*, Hatier, 1996.

Dans un autre manuel, *A la croisée des mots CM2*¹¹, p. 27, au travers d'une leçon sur les registres de langue dans une rubrique « Vocabulaire », l'élève est invité à associer à l'oral les discours familiers pour réserver le soutenu à l'écrit...

Ceci suffit à montrer qu'après les avancées certaines de la linguistique structurale, la période des années 80 et 90 a été marquée dans les manuels par un retour en arrière considérable et même une régression vers des représentations fausses, comme cette association entre oral et familier.

L'oral ayant atteint le creux de la vague ne pouvait, dans un mouvement de balancier bien connu dans l'histoire de la didactique, que connaître un nouveau retour en grâce. On conviendra en tous cas qu'il ne pouvait guère tomber plus bas... Les facteurs internes à l'histoire de la didactique, cette déshérence presque totale, vont en quelque sorte rejoindre des préoccupations d'ordre politique et social pour préparer le terrain à une réévaluation de la didactique de l'oral.

4. L'apparition de nouvelles théories de référence. Un nouveau départ ?

4.1. Le retour de la linguistique dans les Instructions sur l'oral

En matière d'oral, les instructions officielles les plus récentes font appel à de nouvelles théories de référence.

En attendant de nouvelles instructions de primaire, on peut toujours se reporter à celles du collège pour voir de quels courants elles vont peut-être s'inspirer.

De manière générale, l'importance de l'oral dans les derniers textes officiels du collège s'est considérablement accrue : il est même affirmé que sa place est équivalente à celle de l'écriture et de la lecture. Le document *Le collège des années 2000*¹² dit qu'il faut "partager plus équitablement ce "pouvoir de dire" qui est aussi pouvoir de penser et de défendre un point de vue face aux autres" (p. 7).

Parmi les objectifs, figure en bonne place la nécessité de former les élèves à l'utilisation des différentes formes de discours qui sont exploitées à l'oral. Cela va bien sûr de l'activité de narration (à la première ou par la troisième personne) et de description (avec un accent particulier mis sur la position et le point de vue de l'observateur) à d'autres formes de discours oral comme le discours explicatif et le discours argumentatif. Pour être intéressants, ces objectifs n'en sont pas moins relativement traditionnels et on les retrouve dans *La maîtrise de la langue à l'école primaire*, de 1992.

L'évolution essentielle des instructions de collège tient au fait que l'accent est mis sur le dialogue et ses règles, sur l'apprentissage de l'oral quotidien. Le texte pose même la question de la dimension pragmatique du dialogue :

“ La perspective générale du discours donne une importance particulière à la dimension pragmatique et du dialogue : la visée des interlocuteurs dans l'échange, le travail sur ses conditions de réussite et d'échec, aussi bien en observation et analyse qu'en production. ”

Pour entrer dans cette dimension pragmatique, un nouveau concept fait son apparition en FLM, celui d'*acte de parole* depuis longtemps utilisé en FLE. Le Document¹³ d'accompagnement des programmes de 3^{ème}, (page 29) y fait référence dans la partie intitulée "Grammaire du discours" :

¹¹ Heine M., Dejoux P., *A la croisée des mots*, Istra, 1994.

¹² Supplément au B.O. n° 23 10-6-1999.

¹³ *Programmes de 3^{ème} et documents d'accompagnement*. Paris, CNDP, 1996.

"Il paraît important de faire comprendre aux élèves que parler à autrui c'est exercer sur lui une forme d'action, qui peut être adaptée ou non à la situation de communication, et entraîner des malentendus ou des affrontements (verbaux ou physiques) si elle est inadaptée. L'étude des actes de parole est donc essentielle."

La suite du texte relie cette étude à une problématique sociale :

"Il est très important, en revanche, d'amener l'élève à prendre conscience de cette triple dimension des actes de parole, en particulier dans une optique de formation du citoyen. En effet, on ne peut donner un ordre à autrui qu'en fonction d'une certaine hiérarchie sociale ; on ne peut obtenir une réponse qu'après avoir posé une question précise à une personne susceptible d'apporter une réponse ; on ne peut affirmer son opinion qu'en tenant compte de celle d'autrui et en évaluant les risques et les enjeux du désaccord ou de l'accord. "

Il s'agit d'objectifs nouveaux assignés aux enseignants de collège, auxquels ceux-ci sont souvent mal préparés et pour lesquels les manuels existants sont inadaptés.

4.2. De nouvelles activités dans les manuels pour de nouveaux objectifs

L'oral est en train de refaire son apparition dans les sommaires des manuels, des pages spécifiques lui sont parfois consacrées dans des livres-uniques de français récemment parus. Pour illustrer ce propos, nous avons choisi d'examiner *L'île aux mots. Tout le français au CM¹⁴*, paru 1998. L'« Avant-propos », signé par Alain Bentolila, directeur de collection, emploie des expressions comme « parler », « maîtrise de la parole » ou « expression orale », disparus depuis des années des textes de même nature :

« Savoir parler, lire et écrire sont des performances et des compétences solidaires les unes des autres. »

« 10 séquences d'expression orale forment un vrai parcours de maîtrise de la parole. »

Se présenter - décrire

Questionner - décrire

Témoigner - donner son avis (1)

Convaincre - donner son avis (2)

Raconter - donner son avis (3)

(+ photocopie d'une page)

La nouveauté de l'approche est d'être exprimée en termes de paroles. Bien entendu, un acte de parole comme « raconter » ou « convaincre » peut être rapproché des approches textuelles, ce qui en limite l'originalité. De plus, on conçoit que les limites d'une page pour aborder deux actes soient bien insuffisantes pour permettre un réel apprentissage. Il n'en reste pas moins que le manuel traite d'actes de parole comme « se présenter », « questionner » ou « témoigner », qui se laissent moins facilement réduire à des activités textuelles et sont plus orientés vers des formes sociales et quotidiennes de la communication, ce qui est une incontestable nouveauté dans le champ de la didactique.

D'un point de vue méthodologique, l'oral est mis en scène sous la forme d'une petite bande dessinée présentant les actes de parole étudiés dans une situation de communication. Un questionnaire guide l'attention de l'enfant, puis

¹⁴ *L'île aux mots. Tout le français au CM*. Nathan, 1998.

une boîte à mots fournit les tournures à utiliser pour réaliser les actes de parole ; enfin, des jeux de rôles sont conçus comme moments de réinvestissement. Même si les modalités en sont critiquables, ces activités figurent pour la première fois dans des manuels de français.

Conclusion

De nouveaux objectifs, intégrant une partie de l'oral du quotidien, de nouvelles activités pour un nouveau discours didactique des manuels de français sur l'oral : quelques signes avant-coureurs d'un renouveau de l'oral en français langue maternelle commencent à apparaître.

Il n'en reste pas moins que la nature même du manuel ne lui a pas encore permis d'intégrer l'exercice de certaines dimensions constitutives de l'oralité.

En tant que support écrit, présentant des documents écrits, il est mal adapté aux apprentissages relevant de la compréhension orale. Pour travailler dans ce domaine, le manuel doit évoluer vers un produit multisupport et intégrer, comme cela se fait depuis longtemps dans le domaine des langues étrangères, des ressources audio, voire audio-visuelles, sous forme de cassettes ou de disques compacts.

En tant que forme d'organisation de contenus d'enseignements, il semble par ailleurs condamné à toujours rester à l'écart d'un important courant de recherche, celui qui privilégie les formes d'oral réflexif, les oraux intermédiaires servant à l'appropriation des connaissances. En effet, ces courants didactiques, dont les maîtres-mots sont conduites verbales, reformulation, étayages, ne se laissent guère réduire à un enseignement programmé et à des contenus pouvant être mis en progression : or, ce sont là deux des principales caractéristiques des savoirs susceptibles d'être appris par le biais d'un manuel.

Le manuel saura-t-il relever le défi sur ces deux terrains ? C'est en tout cas une des mutations auxquelles il lui faudra faire face dans un proche avenir pour adopter un discours didactique à la hauteur des missions que l'institution se prépare à donner à la didactique de l'oral.