

## **L'oral - les oraux : des parlers aux pratiques langagières et aux genres discursifs disciplinaires.**

### **Approche(s) sociodidactique(s).**

#### **1. La Réforme dans l'enseignement des langues et la prise en compte de la spécificité des populations**

Auteur d'une thèse sur l'histoire de « l'Alliance française<sup>1</sup> et l'émergence de la francophonie » sur la période 1880-1914 (Cortier, 1998), j'ai étudié de façon plus spécifique sur cette période, les « politiques linguistiques et éducatives » (bien que ces termes ne soient pas d'usage à cette époque) dans les colonies et protectorats à travers le développement de l'Alliance française et la naissance d'une didactique spécifique pour les populations indigènes, portant les bases de ce que l'on appelé ensuite *le français langue seconde*.

J'ai pu montrer également à l'instar d'autres chercheurs<sup>2</sup>, comment on assiste dans le dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle à un bouillonnement linguistique et pédagogique, dit “ mouvement de la Réforme ”, manifeste par la diffusion de la méthode directe, l'abondance des congrès internationaux sur les langues, la création d'associations et de revues pour le développement des langues “ vivantes ” mais aussi le développement d'une science toute nouvelle : la phonétique.

Dans les réflexions de l'Alliance française émergent trois axes où l'oral prend une place nouvelle et significative :

- **L'enseignement du français dit « pratique » et « expéditif »** pour les Indigènes des colonies et notamment pour les auxiliaires de l'armée ;
- **Le recours à la méthode directe** pour l'enseignement des populations allogottes dans les régions françaises, les colonies et les protectorats
- **L'enseignement de la phonétique et de la prononciation et celui du français parlé.**

Dans ces trois axes, se trouvent les germes de ce qui deviendra ensuite la didactique de l'oral et des discours oraux, ciblant d'abord la langue parlée, *-les français parlés-*, puis les questions de prononciation (phonétique) et de prosodie, une méthode d'enseignement qui refuse le recours à l'écrit ou à la traduction, les problèmes liés à la variation, les liens avec la vie pratique et la formation technique ou professionnelle, à travers l'utilisation de discours « authentiques »<sup>3</sup> comme supports. On

---

<sup>1</sup> Alliance française fondée en 1884.

<sup>2</sup> Puren, Christian, 1988 ; Christ, Herbert et Coste Daniel, 1993 ; Galazzi, Enrica, 2002, Puren Laurent, 2004 ainsi que divers numéros de *Documents SIHFLES* en ligne <https://dhfles.revues.org/>

<sup>3</sup> L'utilisation de « documents authentiques » deviendra l'une des bases méthodologiques de l'approche communicative en FLE, permettant de concilier apprentissage de la langue et aspects culturels.

verra également que l'arrivée ou le retour de l'oral ne se manifeste jamais seul mais apparaît / réapparaît dans les périodes de crise et de réforme, souvent avec la question de l'orthographe, pour réintroduire justice et équilibre dans l'enseignement pour tous.

### 1.1 L'enseignement pour les Indigènes

Dans les tout premiers bulletins de l'Alliance française, le développement de l'enseignement colonial est présenté comme un devoir et une nécessité : on ne peut soumettre ou exploiter impunément des populations sans s'engager à les élever dans la civilisation. Cette volonté républicaine s'inscrit, il faut le souligner, dans la voie du progrès social, face à une opposition politique de droite (ou extrême-droite) pour laquelle cette fraction de l'humanité n'est pas digne de recevoir instruction et culture française. La spécificité de l'organisation de l'enseignement aux indigènes est soulignée d'emblée dans les réflexions des militaires notamment et se différencie de l'enseignement du français en France ou à l'étranger.

Selon le général Faidherbe, et pour les colonies d'Afrique centrale, il faudrait distinguer désormais deux méthodes d'enseignement du français, **une méthode « classique »** pour les centres civilisés, utilisant les méthodes de lecture et de grammaire de l'enseignement métropolitain, et une **méthode pratique**, assez « expéditive » pour l'enseignement aux indigènes, correspondant à **une simple pratique de la langue orale**, sans aucune recherche grammaticale, lecture et écriture venant éventuellement par surcroît :

- 1) dans les écoles des centres civilisés, et par exception dans les classes où se rencontreront des élèves hors ligne, on emploiera la *méthode classique* qui consiste à faire épeler, lire, écrire, orthographier, etc.
- 2) dans les écoles indigènes des postes avancés, dans les cours d'adultes indigènes, partout où la connaissance pratique de la langue française est seule utile, on aura recours à une *méthode expéditive* : on se contentera d'enseigner aux élèves les mots usuels, on causera avec eux, on leur fera répéter des phrases très simples en s'assurant qu'ils les comprennent exactement. On n'aura besoin ni de plumes ni de papier. Le maître seul pourra se servir de livres d'exercices, et pour le Sénégal, en particulier, des recueils que jadis le Général Faidherbe avait pris la peine de rédiger. (*Bulletin de l'Alliance française*, n°6-7, 1885)

Cette *pratique* de la langue usuelle va devenir la base de la didactique du français pour les indigènes, sous la forme de l'« **école de langage** », passage obligé des indigènes qui ne parlent pas français lorsqu'ils entrent à l'école, à la différence des enfants de colons.

L'Alliance française va régulièrement faire connaître dans les colonnes de son *Bulletin* les travaux pédagogiques qui utilisent *l'enseignement par la parole*, les *méthodes de langage* et les apports de la phonétique. Cette innovation didactique apparaît alors dans les titres de nombreux manuels, tel *Le français enseigné par la pratique* (Havet, 1888).

Nous retrouvons également une volonté d'instituer des cours *pratiques* dans tous les programmes à destination des indigènes<sup>4</sup>, associée à la nécessité d'un enseignement manuel et technique, mais l'introduction du « pratique » et du « technique » correspond également à une revendication de rénovation de cet enseignement en France métropolitaine, enseignement qui fait l'objet de vifs débats<sup>5</sup> dans lesquels s'impliquent des Directeurs de l'Enseignement primaire comme O. Gréard ou F. Buisson. Elle implique une diversification et une démocratisation de l'enseignement, qui passe par l'acquisition en milieu scolaire de connaissances *pratiques*, de « savoir-faire » à destination utilitaire ou professionnelle, tandis que dans l'enseignement classique, on parle « d'étude désintéressée » et « d'érudition ».

Soulignons qu'à cette même période, lors des premiers congrès de l'Alliance française (1889, 1893), plusieurs congressistes, enseignants dans les colonies revendiqueront une nécessaire réforme de l'orthographe :

La réforme aura pour objectif de faciliter à tous, même aux ignorants et aux plus humbles, surtout à ceux-là qui sont le nombre, l'accès à notre langue, d'en faire, non plus seulement un objet de luxe et un outil de haute culture intellectuelle, mais un instrument de civilisation et de conquête morale, plus commode, plus maniable que les langues des nations concurrentes. (M. Rinn, *Bulletin de l'Alliance française*, 44, 1893)

Mais les responsables de l'Alliance française refuseront de se prononcer sur cette réforme, pour ne pas prendre parti dans un débat éminemment politique<sup>6</sup>.

## 1.2. La méthode directe

C'est à la fin du 19<sup>e</sup> siècle que va se diffuser **la méthode directe pour l'enseignement des langues vivantes**, méthode qui sera utilisée en France et dans les colonies pour la francisation des régions ou populations alloglottes (Puren, L., 2004). Cette méthode se distingue par son refus de recourir à la traduction et par la primauté accordée à l'oral, c'est une forme d'enseignement par immersion.

Introduite principalement par l'Inspecteur Irénée Carré pour la francisation de la Bretagne, son usage sera rapidement étendu aux autres populations alloglottes sous le titre *Méthode pratique de langage, de lecture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux enfants des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale* (1889). Elle

---

<sup>4</sup> Pierre Foncin, secrétaire général de l'alliance française, Inspecteur général de géographie, présente son programme de rénovation « De l'enseignement colonial » (*Bulletin de l'Alliance française*, n°52-53, 1894) comme un nécessaire prolongement dans les colonies de l'œuvre de Ferry.

<sup>5</sup> On peut consulter à ce sujet Pelpel, M. et Troger, V., *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, 1993.

<sup>6</sup> On sait par les travaux de Nina Catach qu'une vive polémique s'était engagée durant l'été 1893, entre les partisans d'une réforme, linguistes phonéticiens tels Passy et Clédat et les opposants à cette modeste réforme, conduits par le Duc D'Aumale, de la famille d'Orléans. Octave Gréard un des plus grands réformateurs de l'instruction publique, associé à Jules Ferry et Ferdinand Buisson, avait fait adopter par l'Académie une note présentant une dizaine de points de réforme qui pourraient être introduits dans le *Dictionnaire*. Cette adoption suscita l'offensive du Parti des Ducs. Tout l'été, on put lire dans la presse les propos tenus sur le sujet par les écrivains et hommes de lettres interrogés par *Le Figaro*. Le 26 octobre suivant la note fut retirée.

sera soutenue aussi bien par la Ligue de l'enseignement que par l'Alliance française. L'inspecteur Carré propose aux instituteurs de reproduire au sein de la classe les conditions dans lesquelles l'enfant a appris à parler sa langue maternelle à la maison, d'où l'appellation de « méthode maternelle » sous laquelle est également connue la méthode directe. Le maître doit procéder de la même manière que la mère de famille qui, pour apprendre à parler à son bébé, va directement de l'objet au mot l'exprimant sans passer par un quelconque intermédiaire. Ainsi, le recours à la langue maternelle de l'apprenant doit être proscrit, l'enseignant s'efforçant, après avoir montré un objet, ou à défaut sa représentation, et l'avoir nommé, de le faire répéter à l'élève directement dans la langue cible. Le maître est, en outre, invité à constituer au sein de sa classe un véritable « musée scolaire » regroupant une grande variété d'objets usuels que les élèves devront apprendre à nommer en français. Parmi les principes<sup>7</sup> qui caractérisent cette approche pédagogique, citons **la primauté accordée à l'oral à travers les exercices de langage, la place centrale du dialogue enseignant-élèves, l'importance de la répétition et de l'imitation**, l'approche inductive de la grammaire, l'appel constant à l'activité physique des élèves ou encore la progressivité des contenus d'enseignement (cf. Puren, 2004 et Cortier & Puren, 2008).

Si la primauté accordée à l'oral, à la conversation même quasi exclusivement en « langue cible » pouvait se justifier pour l'enseignements des langues vivantes étrangères à l'école ou l'enseignement français à l'école primaire, son application en langue seconde dans les régions allophones n'allait pas de soi, d'autant qu'elle a pu s'accompagner de mesures coercitives d'exclusion des parlers locaux et de justifications plus politiques que pédagogiques. L'attitude des enseignants, refusant de prendre appui sur les langues des élèves, les amenait à se replier sur la norme et à rejeter d'emblée toute trace – lexicale, morpho-syntaxique, prosodique – laissée par les langues régionales sur le français. En Bretagne, inspecteurs et instituteurs fustigent régulièrement le « vilain accent breton », cette manière caractéristique qu'ont les élèves de cette région de faire porter l'accent tonique sur l'avant-dernière syllabe et déclare la guerre aux bretonismes, catalanismes, corsicismes, flandricismes, etc. qui émaillent les copies et écorchent les oreilles des maîtres :

« [...] intonations rudes et grossières, accentuations fausses, prononciations vicieuses, chanter faux, mélodie étrange, récitatif bizarrement rythmé, lectures inarticulées, hésitantes, non ponctuées, etc., tout ceci est la description de l'accent breton, tel que les inspecteurs, avec tout le poids de leur autorité, en restituent l'image aux enseignants, afin qu'ils le combattent ». (Prémel, 1995 : 79)

Parmi les moyens mis en œuvre pour combattre les « expressions vicieuses » figure l'affichage en classe des tournures incorrectes dont le patois est la cause.

<sup>7</sup> Bien que Carré n'en fasse jamais mention, les principes de cette méthode étaient inspirés directement des théories de Pestalozzi, connues en français sous les appellations d'« enseignement intuitif », d'« enseignement par l'aspect » ou encore d'« enseignement par les yeux ».

### 1. 3. En Europe et dans le monde : développement des langues vivantes

Du côté des langues « vivantes », les points de vue des « linguistes pédagogues », pour partie ancêtres de nos actuels “didacticiens”, encouragent davantage l’émulation que la concurrence entre les langues, prônée par les politiques. On se plaint alors à constater que, grâce aux travaux des comparatistes et des phonéticiens, au dévouement des enseignants, les langues *vivantes* permettent aux peuples d’entrer en relation et en communication sur un mode pacifique et sympathique. Ceci n’est toutefois possible qu’à la condition que les langues vivantes prennent réellement le pas sur les langues anciennes, deviennent dans tous les pays la base de l’enseignement et que la parole et le langage soient la base de toute méthode d’apprentissage.

#### 1.3.1. Passy et la *Fonétique*

Le français Paul Passy<sup>8</sup> sera, grâce à ses travaux sur **les parlers** et son *alphabet phonétique international* (sic) l’un des promoteurs de cette nouvelle pédagogie. Il fonde donc une *Association phonétique des professeurs de langues vivantes*, qui diffuse le système de notation encore en vigueur en France, l’Alphabet Phonétique International ou API. Il oriente ses recherches systématiquement vers l’étude du français parlé et publie en 1886 un premier ouvrage à usage didactique pour les apprenants étrangers : *Le français parlé. Morceaux choisis à l’usages des étrangers avec la prononciation figurée*, dans lequel on voit bien que l’oral est déjà perçu dans ses dimensions spécifiques avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses, tandis que la connaissance de la variation et des genres est introduite à travers la variété des textes, que l’on trouve dans le recueil, transcrits phonétiquement.

« Je me suis appliqué à graduer la prononciation parallèlement au style, donnant dans les deux premiers morceaux, le langage familier de la conversation, avec ses élisions, ses contractions et ses assimilations nombreuses, plus loin une prononciation de plus en plus soignée, devenant tout à fait littéraire dans les morceaux oratoires ou poétiques de la fin du volume. (Passy, *Préface*, 1886)

Ce type de support pour l’enseignement du français aux étrangers, avec des conversations, des expressions et une phraséologie de la vie courante ou des situations spécifiques, n’est pas chose nouvelle dans l’enseignement des langues. On trouve déjà durant le Moyen-Age des publications à

---

<sup>8</sup> Paul Passy est issu d'une famille qui s'est illustrée au XIX<sup>e</sup> siècle dans la politique et les sciences, il est le fils du lauréat du prix Nobel de la paix, Frédéric Passy. Il fonde en 1886 l'*Association phonétique internationale*, qui regroupait à l'origine des professeurs de langue et participe à l'élaboration de l'Alphabet phonétique international. Phonéticien brillant et anticonformiste, partisan d'une réforme radicale de l'orthographe (« l'orthographe simplifiée »), il marque de son enseignement l'École Pratique des Hautes Études (EPHE, Sorbonne).

l'usage des voyageurs et commerçants, notamment les *Manières de langage* attestées au 14<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup> qui utilisent par exemple des dialogues entre maîtres et valets, clients et aubergistes, clients et artisans. Autre aspect important des travaux comparatistes en phonétique, la mise en évidence des ressemblances à l'oral. Selon Passy, les travaux comparatistes ont montré l'intérêt de la phonétique pour mettre en évidence les ressemblances alors que les écritures, complexifiées par les phénomènes orthographiques, ne font souvent que renforcer les divergences.

*La plupart des phonéticiens [...] se basant sur ce fait incontestable, quoique méconnu jusqu'ici que la langue parlée est l'origine de la langue écrite, [ils] insistaient sur la nécessité d'étudier en premier lieu la langue parlée et de ne s'occuper qu'ensuite de la langue littéraire. (Passy, 1886 : 7).*

Passy conclura à l'issue de cette publication que **les formes écrites et orales ont atteint un point de divergence inacceptable** et sera le premier linguiste à publier une proposition de réforme dans *Les sons du français, leur formation, leur combinaison* (sic, 1887).

Le développement des usages didactiques de la phonétique constitue sans doute l'un des points originaux des travaux des linguistes de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, insistant sur les écarts importants entre écrit et oral, préjudiciables à l'acquisition des langues. De plus la phonétique favorise la “ communication sympathique ” entre les peuples. Déjà en 1865, la première *Internationale des travailleurs* reconnaissait “ qu'une langue universelle et qu'une réforme de l'orthographe contribueraient puissamment à l'unité des peuples et à la fraternité des nations ” (Bandelier, 1997 : 131). Un premier pas vers le plurilinguisme se crée ainsi par l'intermédiaire de cette “ internationale phonétique ” (Coste, 1993) à vocation pacifiste.

**La création en 1894 à l'Alliance des cours de vacances pour étudiants et enseignants étrangers**, puis le développement de ce type de cours dans des centres de villégiature de la Manche et dans des universités comme Grenoble ou Lausanne, sont l'une des étapes pour la diffusion de ces méthodes et la création de réseaux et associations professionnelles.

### 1.3.2. Ferdinand Brunot et la phonétique à l'Alliance française

A l'Alliance française de Paris, les *Cours pour étrangers* créés en 1894, sont confiés à des professeurs éminents. Leur premier directeur, Ferdinand Brunot<sup>10</sup>, est connu pour sa monumentale *Histoire de la langue française* (1905-1973), son enseignement à l'Ecole Normale Supérieure de Sèvres et son engagement dans les commissions de réforme de l'orthographe et de la grammaire scolaire. En

<sup>9</sup>*Manières de langage, manuel d'enseignement du français destiné aux anglophones*, 1396 ; ms. de base Cambridge Univ. Dd.XII : Collection de petites scènes dans lesquelles les formules de salutation ainsi que les scènes d'auberge et de marché pour voyageurs et commerçants sont nombreuses.

<sup>10</sup> J.C. Chevalier lui a consacré de nombreux articles dans les revues *Langages* N°114, 1994, *Documents SIHFLES* N°3, 1989, entre autres.

collaboration avec un inspecteur de l'enseignement primaire, N. Bony, il publiera une *Méthode de langue française* (1905-1911). Il sera nommé en 1920 doyen de la Sorbonne, où il fonde l'Ecole de *Préparation des Professeurs à l'Etranger*, répartissant ainsi ses tâches entre l'Ecole Pratique de l'Alliance et l'université<sup>11</sup>.

A l'Alliance, les programmes des cours opposent les *enseignements théoriques* (phonétique expérimentale, grammaire historique, littérature française) aux *enseignements pratiques*, pendant lesquels les auditeurs sont répartis en petits groupes (le didactique restructure le pédagogique) : séances *pratiques* de phonétique expérimentale<sup>12</sup>, cours de grammaire usuelle, cours d'explication de textes et de rédaction (où l'on insiste sur la connaissance des règles grammaticales *pratiques*), cours analytique et théorique de prononciation et de diction française, accompagné d'une étude comparée, basée sur l'examen des défauts des étrangers. Dans les comptes rendus des premiers cours, on voit se développer un engouement pour la *pratique* du français « vivant », d'un français pour la conversation, d'un français déjà « fonctionnel » qui devient la marque d'un esprit moderne, celui des défenseurs des langues vivantes, du « français moderne », celui des linguistes impliqués dans la diffusion du français (P. Meyer, G. Paris, A. Meillet, F. Brunot).

### 1.3.3. Les Archives de la parole

Ferdinand Brunot va également créer en 1911, au sein de la Sorbonne, avec l'aide de l'industriel Émile Pathé, les *Archives de la Parole*.

Ces Archives sont la première pierre d'un *Institut de phonétique* voulu par l'Université de Paris. Les *Archives de la Parole*<sup>13</sup> se situent dans la perspective de l'histoire de la langue puisqu'il s'agit, grâce au phonographe, d'enregistrer, d'étudier et de conserver des témoignages oraux de la langue parlée. La grande originalité des Archives de la Parole – s'inspirant en cela des *Phonogrammarchiv de Vienne* en Autriche – va être de produire et de créer ses propres archives sonores. Guillaume Apollinaire, Émile Durkheim, Alfred Dreyfus, etc., mais aussi nombre de locuteurs « anonymes » ou étrangers vont laisser le témoignage de leur voix aux Archives de la Parole.

---

<sup>11</sup> Documents SIHFLES, 44, 2010, *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)* : <https://dhfles.revues.org/2727>

<sup>12</sup> Ces cours sont décrits par E. Galazzi, « Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent : un rêve technologique d'autrefois », *Etudes de linguistique appliquée*, N°90, 1993, p.73-84.

<sup>13</sup> <http://gallica.bnf.fr/html/und/enregistrements-sonores/archives-de-la-parole-ferdinand-brunot-1911-1914>

Sans nous attarder trop sur l'histoire passionnante de la phonétique<sup>14</sup>, il faut souligner l'importance prise par les « machines parlantes » pour l'éducation de la voix et de l'oreille, d'abord grâce aux travaux de T. Rosset (Institut de phonétique de Grenoble) puis à l'Institut de phonétique de Paris, dirigé par P. Fouché à partir de 1932. Ce dernier a joué un grand rôle dans la diffusion d'une conception de la phonétique, prolongeant celle de Passy, qui a largement orienté le FLM et le FLE. Soulignons aussi l'importance pour le développement de la phonétique de l'Institut britannique de Paris, fondé en 1894 sous le nom de « Guilde franco-anglaise ». Associé à l'Ecole normale supérieure de Sèvres, il a été l'un des premiers centres d'enseignement de la phonétique, ainsi que de la traduction. Il fut rebaptisé « Institut Britannique de Paris » en 1927, année au cours de laquelle on fonda également un Institut français à Londres<sup>15</sup>.

### Conclusion de la première partie

Si la méthode directe est bien le point dominant des débats et de l'effervescence régnant dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes jusqu'en 1914, la première guerre mondiale, en didactique, comme dans la plupart des domaines, fera rupture en France et les Instructions officielles de 1923 (Ministre Léon Bérard) présenteront des activités orales où la langue parlée n'a plus sa place, hormis celle du maître. On y voit affirmées l'importance de l'élocution et de la parole du maître (ce que l'on retrouvera régulièrement dans les Instructions officielles, notamment celles de Chevènement, 1985), le principe de l'imitation, et des activités de lecture à haute voix et de récitation. « L'élocution garde de ses origines rhétoriques une orientation vers le modèle écrit et l'idée qu'il n'est d'oral que monologal. En cela, elle rejoint l'autre grande activité, la récitation, toujours liée au texte poétique » (Maurer, B., 2002)<sup>16</sup>. S'il en est ainsi dans l'enseignement primaire et secondaire, en raison justement des contraintes multiples imposées par le système scolaire, il n'en va pas de même à l'Alliance, qui au sein de son *Ecole Pratique*, ouverte en 1919, pourra poursuivre un enseignement original, dans la ligne des innovations didactiques issues de la Réforme.

<sup>14</sup> On pourra lire sur ce sujet les articles et l'ouvrage de Enrica Galazzi (2002) *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues* (fin XIX<sup>e</sup> – début XX<sup>e</sup> s.), editrice La Scuola, Brescia

<sup>15</sup> Il fonctionna ensuite pendant quarante ans comme institut privé situé rue de la Sorbonne, bénéficiant du soutien de l'Université de Paris, ainsi que de plusieurs universités britanniques, dont Cambridge, Durham, Glasgow, Londres, Oxford, dont il encadrait les étudiants. Les cours étaient donnés par Marguerite Peyrolaz, auteur du *Manuel de phonétique et de diction française*, Larousse, 1968. Remerciements à Odile Ledru-Menot pour ses éclairages à ce sujet. cf. : <http://www.forumdeslangues.net/forum/GB.htm>

<sup>16</sup> Maurer, B., 2002, « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Etude de linguistique appliquée*, 125, 53-67, <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-53.htm>



## **2. Du Français fondamental au Manifeste de Charbonnières**

### **2.1. Le Français élémentaire devenu Français fondamental**

L'histoire de l'élaboration du « français fondamental » résonne toujours dans l'actualité de la didactique du français, sans doute davantage côté FLE que côté FLM, bien que, contrairement aux finalités premières du projet, celui-ci ait eu un impact non négligeable en France. C'est en 1947, suite à une recommandation de l'UNESCO et dans l'idée de faciliter la diffusion des grandes langues internationales dans les colonies en marche vers leur indépendance, que fut présenté au *Comité de l'Education de base* de la Commission française pour l'UNESCO un dossier qui fera son chemin : puisqu'il y a eu un *Basic English*, on aura, pour les mêmes raisons de diffusion et d'alphabétisation, mais suivant des principes tout différents, un *français de base*, élaboré à partir d'une enquête nationale sur le français parlé couramment.

« C'était un travail pionnier qui, dans le cadre de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, sous la direction de Georges Gougenheim et de Paul Rivenc, et avec le concours de René Michéa et d'Aurélien Sauvageot, ouvrait des voies fécondes tant à l'étude de l'oralité qu'à la définition de contenus linguistiques pour l'enseignement » (Coste, 2005<sup>17</sup>). Car recueillir des données langagières de façon systématique auprès d'un échantillon de population, les transcrire et sélectionner à partir de ce corpus un *français de base* à enseigner, allait interroger des représentations bien établies, y compris chez les linguistes responsables du projet.

Comme l'a souligné Paul Rivenc, l'un des membres de la Commission (*Documents SIHFLES*, 36, 2006<sup>18</sup>) : « personne, à ce moment-là, ne se faisait une idée précise de ce que pouvait être le discours parlé, recueilli en situation d'échange dans la vie quotidienne, et encore moins de l'organisation de son fonctionnement lexical, grammatical et phonétique ». « *La langue parlée* » cristallisait alors tous les préjugés socioculturels d'une classe bourgeoise attachée au « beau langage », au « bon usage » incarné par les écrits des « bons auteurs » et la conversation « soignée » des élites cultivées. « Le discours parlé, donc « populaire » apparaissait comme le lieu de tous les relâchements, de toutes les perversions du langage, des « argots » certes pittoresques mais qui ne sauraient en aucun cas servir de modèle à des apprenants étrangers, fussent-ils africains ou maghrébins ».

L'équipe qui a réalisé l'enquête orale « au moyen d'enregistrements au magnétophone (dissimulé) se retrouva en grand désarroi face à ce que livraient les enregistrements :

- la notion de phrase était pulvérisée

---

<sup>17</sup> Colloque *Français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement. 50 ans de travaux et d'enjeux*, ENS LSH, ICAR, INRP, ASDIFLE, 8-10 décembre 2005, Lyon <http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2005-2006-1/francais-fondamental-corpus-oraux-contenus-d-enseignement>

<sup>18</sup> Rivenc, P., « Les auteurs du *Français fondamental* face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale », DHFLES, 36. <https://dhfles.revues.org/1185>

- bien des énoncés restaient incomplets du point de vue formel mais étaient parfaitement intelligibles pour les locuteurs en situation,
- l'implicite était partout présent, lié au renvoi constant aux contextes situationnels et aux complicités et connivences entre locuteurs,
- les énoncés se construisaient à plusieurs, soit en se superposant, soit en se passant la parole l'un à l'autre comme un ballon de rugby,
- l'affectivité et l'expressivité marquaient la prosodie et faisaient exploser la syntaxe, etc., etc., etc. »

Quelque peu effrayés par leurs découvertes et les polémiques naissantes face à ce scandale de l'oral et d'un « Français restreint », les membres de l'équipe se tairont sur ces aspects.

A la suite de la publication du *Français élémentaire*, la Commission donnera naissance en 1959 au CREDIF (Centre de recherche pour l'enseignement et la diffusion du français), qui va s'engager dans de nombreux travaux sur le français scientifique et technique (ancêtre du FOS), à partir d'études de corpus, avant de devenir un puissant organisme de formation pour le FLE.

Côté FLM, les listes du *Français élémentaire* puis *fondamental*, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, seront utilisées dans les écoles normales comme outils de référence pour établir les progressions en français de vocabulaire et orthographe ! (Cf. Cortier & Bandelier, 2006 <sup>19</sup>).

## 2.2. Le plan Rouchette, le Manifeste de Charbonnières et les Instructions de 1972

CIEP (1945) CREDIF, BEL puis BELC<sup>20</sup>, revue *Le Français dans le monde*, les années 60-70 voient se multiplier les organismes de recherche et de formation spécialisés en langues en et éducation, il s'agit de fonder dans un esprit de « linguistique appliquée » un enseignement répondant aux besoins de la nouvelle société française et aux enjeux de politique internationale. En effet, face au *baby boom*, le collège, nouveau type d'établissement, est amené à accueillir de plus en plus les enfants des classes populaires et doit faire face à ce que l'on appellera bientôt l'hétérogénéité des élèves.

En 1963, Fouchet, ministre de l'Education nationale, décide de créer « une commission dont l'objectif sera de proposer pour l'école primaire, un enseignement rénové du français. La commission, présidée par l'Inspecteur général Marcel Rouchette, est intitulée *Commission sur la rénovation de*

---

<sup>19</sup> Cortier, C., Bandelier, A. (2006) « Vocabulaires fondamentaux et *Français fondamental* : applications à l'apprentissage de l'orthographe », Documents SIHFLES, 36, 139-142, <http://dhfles.revues.org/1202?lang=fr>

<sup>20</sup> Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français

*l'enseignement du français à l'école élémentaire* » (Vigner, 2009 : 216<sup>21</sup>). Elle va travailler de 1963 à 1966 et rédiger le fameux *Plan Rouchette*, qui débouchera ensuite sur les Instructions officielles de 1972.

Le « Préambule » du Plan Rouchette donnait le ton et montrait le nécessaire rapprochement avec la didactique des langues et le FLE : *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.* Pour la première fois, le législateur souhaite « donner la priorité à l'oralité en tant qu'outil de communication en favorisant notamment l'expression orale. Il s'agit de se reposer sur la langue parlée afin de se perfectionner et d'acquérir des savoirs » (Langlois, 2012 : 75).

C'est André Reboulet, homme de FLE, créateur de la revue dynamique *Le Français dans le monde* qui, appuyant la création de *l'Association française des professeurs de français*<sup>22</sup> (1967) et du *Français aujourd'hui* (1968), donnera l'impulsion nécessaire à un rapprochement FLE/FLM au moins temporaire.

### 2.2.1. Manifeste de Charbonnières : des professeurs de langue et non de lettres...

« En septembre 1969, à Charbonnières, se réunissent un certain nombre d'enseignants de tous niveaux, autour du constat de l'inadaptation des modes de formation et du recrutement des enseignants et décidés à faire valoir une autre orientation pour l'enseignement du français » (Vigner, 2009 : 219). A la suite de Reboulet, des linguistes comme Robert Galisson ou Daniel Coste seront présents et apporteront leur contribution. Ces enseignants élaborent le *Manifeste de Charbonnières*, lequel pendant un certain nombre d'années « servira de référence pour la promotion d'un enseignement rénové du français. Il prend explicitement appui sur les recommandations du Plan Rouchette (référence à la linguistique, importance nouvelle accordée à l'expression orale, littérature approchée autrement que dans une perspective d'étude purement patrimoniale) » et proclame que « tout maître de français, de la Maternelle à l'Université, est un professeur de langue et devrait recevoir la formation appropriée » (Vigner, 2009, ibidem).

Le *Manifeste*, dans l'esprit des concepteurs du Français fondamental et des sociolinguistes, défend la nécessité de **descriptions et d'enquêtes linguistiques** (l'enseignant est aussi « chercheur » selon les principes de l'INRP) pour faciliter l'apprentissage de la langue et s'approcher au plus près des modes d'expression et des besoins des élèves :

---

<sup>21</sup> Vigner, G. « Un moment d'échange entre F.L.M. et F.L.E. dans la France des années 60. Le Plan Rouchette et le Manifeste de Charbonnières », *Documents SIHFLES*, 43, 2009, 211-224, <https://dhfiles.revues.org/913>

<sup>22</sup> Association qui deviendra l'AFEF en 1973.

*« Il faut savoir, autant qu'il est possible, d'où l'on part. Il ne s'agit pas de vérifier les "connaissances " de l'élève dans un domaine déterminé (capacité d'analyser telle ou telle forme, correction de la graphie, etc.), mais d'esquisser un tableau du pouvoir d'expression de la - ou des classes - par l'observation directe, l'investigation, l'enquête (bandes enregistrées, etc.)*

*De telles enquêtes devraient sensibiliser l'esprit de tout enseignant et chercheur, à divers problèmes. Voici ceux qui apparaissent les plus notables :*

- *dans les systèmes d'expression spontanés des élèves, ne comptent pas que les mots et les phrases, mais aussi toutes sortes de signes, intonation, mimique, geste, attitude, etc. On devrait s'efforcer de repérer et d'articuler entre eux les éléments constituant chacune de ces diverses organisations,*
- *aux différents types de situation correspondent différents types d'expression, qui constituent des ensembles. Par exemple, l'expression orale répond à toutes sortes de cadres, d'interprétation très différente : les échanges de la cour de récréation, l'exposé fait devant les camarades sur une émission de télévision, la lecture à haute voix d'un texte écrit, etc.,*

On y voit réapparaître la variation dans les situations et pratiques langagières et s'esquisser la notion de « **genre oral** ».

**Les Instructions officielles de 1972**, qui vont découler du Plan Rouchette reprennent également parmi les principes affirmés par les phonéticiens, **la priorité ou antériorité de l'oral** :

*« L'oral est premier parce que l'enfant parle avant de lire et d'écrire. La priorité de l'oral fonde la première étape de l'enseignement, celle de la pratique intuitive orale, et pense l'approche de l'écrit comme le passage de l'oral à l'écrit. »* (cité par Maurer, 2002, §42).

Pour autant, priorité ne veut pas dire primauté. En effet, le *Préambule* du Plan Rouchette précisait :

*« 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 »* (Maurer, 2002 : §45).

### 2.2.2.A l'INRP : libération /structuration

Cependant à l'INRP, les travaux se poursuivaient à travers le **Groupe langue orale (GLO)** et, dans des élans post soixante-huit allaient proclamer la libération de la parole :

*« Aucune politique moderne ne peut ignorer l'importance d'une effective liberté, c'est-à-dire d'une effective maîtrise de la parole orale, écrite pour tous, à inscrire parmi les droits de l'homme les plus fondamentaux. (Romian, 1989)<sup>23</sup>*

pour déboucher sur le fameux duo **libération/structuration** que l'on retrouve en tryptique dans l'ouvrage Francine Best (1978) : ***Vers la liberté de parole : libération de la parole, structuration de la langue, libération du langage.***

*« 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*

---

<sup>23</sup> Citation d'un texte d'Hélène Romian publié dans *Didactique du français et recherche-action*, 1989, INRP, éditeurs : H. Romian, G. Ducancel, C. Garcia-Debanc, M. Mas, J. Treignier, M. Yzique. Cet ouvrage reprend les travaux de l'INRP depuis le Plan Rouchette, dans une synthèse qui marquera la didactique du FLM.

*classe des moments de libération où 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) »*

Durant cette décennie propice à de nombreux travaux sur l'oral « insuffisamment connus » et publiés (Treignier, 1999<sup>24</sup>), « il appartient au GLO d'avoir progressivement dépassé les discours défectologiques, normatifs et surnormatifs » du Plan de rénovation, en s'appuyant « sur une lecture nuancée de Bernstein et Labov », tout en se nourrissant des contacts de langues et de cultures, notamment régionales. Il s'agissait, non pas de « déduire des contenus d'enseignement des travaux des universitaires », mais de « mieux connaître langagièrement les enfants » (Idem) à travers un modèle où par la recherche-action l'innovation pédagogique devenait le moteur de la recherche.

### **Conclusion de la seconde partie :**

Dans ces plans, textes et manifestes, on voit s'élaborer un oral dans lequel **le français est désormais conçu comme un outil de communication**, sans pour autant abandonner la part de l'expression nécessaire à la dimension culturelle :

*« 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 de B. Bernstein, va être traduit en termes d'adaptation du registre de langue à la situation et d'acquisition d'une langue structurée, « élaborée » (Maurer, 2002).*

tandis que la sociolinguistique vient outiller descriptions et innovations. Les travaux de l'INRP en didactique du français vont irriguer à la fois la recherche et la formation à travers de fortes dynamiques de recherche-action, associant universitaires, chercheurs INRP, formateurs et enseignants. L'oral a repris une part de sa légitimité.

## **3. La sociolinguistique scolaire et les travaux du groupe « Varia » de l'INRP**

### **3.1. Contre l'unicité du français : la variation**

Dans la continuité des travaux précédents du GLO, la « sociolinguistique scolaire » s'est développée à partir des années 75-80 en France (Christiane Marcellesi, 1976<sup>25</sup>), notamment grâce à l'INRP et aux travaux du groupe VARIA, à la suite d'une enquête réalisée en 1982 sur les « besoins » de la recherche en didactique du français.

Partant d'une prise en compte résolument positive des « différences intellectuelles et langagières de tous ordres entre enfants » (INRP, 1982) et de la spécificité des pratiques langagières scolaires, les

---

<sup>24</sup> Treignier, J. (1999), « De GLO à VARIA, 20 ans de recherche en didactique de l'oral à l'INRP », *Repères*, 20 : [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS020\\_6.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS020_6.pdf)

<sup>25</sup> Marcellesi C. dir. (1976) « Aspects socioculturels de l'enseignement du français », *Langue française* n° 32, Larousse, Paris.

groupes de travail pilotés par des sociolinguistes et didacticiens, répartis sur le territoire français<sup>26</sup> ont progressivement opéré une centration des recherches sur la variation en tant qu'élément constitutif et moteur du fonctionnement du langage (INRP, 1984) et sur l'apprentissage et la maîtrise d'une norme linguistique restituée dans la pluralité des normes.

Ces travaux ont mis au jour l'ampleur des problèmes posés par les enfants dont les langues ou les pratiques langagières familiales sont minorées, remettant en cause de fait, les pratiques pédagogiques fondées sur des représentations unicistes de la langue, qu'elles soient traditionnelles, ou issues de la linguistique formelle, structurale ou générative. Ils se sont concentrés sur les rapports entre le langage et l'école, entre le langage et le milieu familial, les questions d'identité culturelle et linguistique, intégrant langues régionales, étrangères et langues de l'immigration dans une perspective unifiée de langues « minorées » (Marcellesi, J.B., 1983) en regard des langues majeures d'enseignement.

Ils ont mis en évidence aussi avec J.B. Marcellesi, comment dans les langues minorées l'absence de « pesanteurs normatives » importantes (comme dans le cas du français) doit être conçue comme une chance pour la pédagogie et non comme un handicap ; comment il importait, dans le cas de la didactique du français, de développer des pratiques ayant pour objectif l'apprentissage d'une norme resituée au sein des autres normes, soit une didactique plurinormaliste, approche développée particulièrement par Claude Vargas (1987) permettant :

- le traitement didactique de la variation régionale et des problèmes de diglossie,
- le traitement didactique de la variation socio-ethnique,
- le traitement didactique de la variation fonctionnelle (liée aux situations)

Les publications du groupe VARIA et la célèbre revue *Repères* témoignent de l'importance accordée aux pratiques langagières, aux aspects socioculturels et au traitement didactique de la variation :

INRP, Collectif, 1982, *Recherche de stratégies en compte comme facteurs de réussite des différences socioculturelles et des variations des pratiques langagières dans une pédagogie de la communication*, document ronéoté, INRP, Paris, 31 pages.

INRP, Collectif, 1984, *Modes de gestion pédagogique des pratiques langagières en relation avec la variation des pratiques socioculturelles*, Programme de recherche C1, Groupe variations, *Recherches*, N°064- 84-90, DP1, URDF, Document ronéoté, INRP, Paris, 57 pages.

INRP, (1983) *Repères*, n°61, « Ils sont différents », INRP, Paris, 110 pages.

INRP, (1985) *Repères* n° 67, « Ils parlent autrement : pour une pédagogie de la variation langagière ».

Romian, H., « Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation et des normes langagières ? »

Treignier, J. Meray, A. « I' parlent pas bien français, les Arabes. Normes évaluatives des enfants et des enseignants à l'école primaire »

Fabre, S., « Approches des représentations que les enfants se font de la langue régionale »

Cado, S., Hamon, J., Garaud, M., « Apprendre le français en pays Gallo. Pourquoi prendre en compte le parler régional ? ».

---

<sup>26</sup> Pour citer les principaux chercheurs : Christiane et Jean-Baptiste Marcellesi, Jacques Treignier, Rouen ; Frédéric François, Paris ; Claude Vargas, Aix-Marseille ; Sylvette Fabre et Evelyne Charmeux, Toulouse, Hélène Romian, INRP.

TREIGNER, J. (1988), "Tiens on parle comme ça, normes évaluatrices d'enseignants d'école maternelle", dans *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°14, *Ce que veut dire parler*, Université de Rouen, 76130 Mont-Saint-Aignan, 73- 84.

TREIGNER, J., et al., (1989), « Vers un traitement didactique de la variation langagière », dans *Didactique du français et recherche action*, INRP, Collection rapports de recherches, n°2, Paris, 39-79.

### 3.2. Innovations didactiques et formation des enseignants

Ces travaux au sein du groupe INRP ont permis de déterminer trois éléments essentiels pour l'innovation didactique et la formation des enseignants :

- L'évolution des représentations des enseignants à l'égard des pratiques langagières et des locuteurs ;
- Le changement des modes d'intervention didactiques des maîtres qui s'opère du *jugement* qui vise l'inculcation vers *l'explication* qui a pour objectif l'apprentissage de la Norme resituée au sein des autres normes ;
- L'organisation par l'école de situations d'interaction avec des interlocuteurs, des destinataires réels et divers, des enjeux véritables, des projets authentiques de locuteurs, de destinataires (Marcellesi, Treignier, 1990<sup>27</sup>).

Ce dernier axe s'est appuyé notamment sur les analyses de discussions d'enfants de Frédéric François, qui ont montré la nécessité de dépasser les critères simplistes d'évaluation de la qualité des discours et la fécondité d'une recherche de catégories pertinentes, pour rendre compte de leur complexité.

Les objectifs, pédagogiques plutôt que didactiques, se sont orientés vers :

- une organisation de contextes variés et chargés d'enjeux pour la prise de parole,
- un développement des aspects du langage et du dialogue, pertinents pour une dynamique de travail cognitif en commun,
- un contrôle plus rigoureux de l'étayage enseignant en fonction de ces objectifs, plus que vers des objectifs de correction ou de complexité formelle (Nonnon, 2011<sup>28</sup>).

Dans la suite des travaux de l'INRP, la question du rapport à la norme puis de la norme semble s'être effacée devant les préoccupations d'ordre métalinguistique et l'analyse des interactions dans une perspective socioconstructiviste, puis sous l'influence des linguistiques textuelles centrées sur l'écrit. Certes, comme le soulignait E. Charmeux dans son article « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues » la maîtrise de la variation langagière, condition de la « sécurité linguistique » passe elle-même par des savoirs d'ordre métalinguistique sur les caractéristiques et le fonctionnement des langues (Charmeux, 1992 : 155), mais on peut s'interroger avec Treignier (1999 :50) sur l'effacement des travaux sur l'oral au profit de l'écrit. Pourtant le traitement didactique de la variation demeure

---

<sup>27</sup> Marcellesi C. & Treignier J. (1990) « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français », CORTI 90 *Langues polynomiques*, en ligne <http://www.interromania.com>

<sup>28</sup> Nonnon, E., 2011, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 149-150.

aujourd'hui encore une question d'actualité, car il est intrinsèquement lié à la didactique de l'oral et aux genres.

Comme le remarque Nonnon (2011 : 195) « dans les faits il s'avère difficile de le mettre en œuvre autrement que comme simple modulation des exigences normatives en fonction des situations plus ou moins institutionnalisées de la vie scolaire – ce qui est déjà beaucoup ». Même si les pratiques orales sont maintenant mieux connues et le champ légitimé, la didactique bute sur des difficultés qui touchent à la mise en œuvre dans les classes, questions d'espace et de temps non négligeables mais aussi de gestion de *l'ici et maintenant*, dangereux pour la posture professorale, car elle s'appuie :

- sur des pratiques et des actions « mettant directement en jeu les acteurs selon un degré d'implication fort,
- sur des scénarios qui comportent une part d'imprévisible (malgré la ritualisation de la communication scolaire),
- sur un matériau en élaboration ici et maintenant, qui relève en partie de l'événement, en dépit des grandes régularités liées à la forme scolaire (Nonnon, 2011).

C'est pourquoi l'approche par les genres, bien développée par Dolz et Schneuwly (1998) a permis de passer de l'oral « des pratiques langagières » à « l'oral objet d'enseignement », de mettre en œuvre des séquences de didactique de l'oral, centrées sur l'exposé, le débat, l'interview, etc. sans pour autant exclure des pratiques ritualisées (*Quoi de neuf? Revue de presse*, etc.) qui peuvent permettre « l'institutionnalisation de l'oral » au quotidien de la classe, comme on le pratique dans les classes Freinet ou classes coopératives.

### **3.Approches sociodidactiques**

Au-delà des « enquêtes » préconisées par le Manifeste de Charbonnières, l'approche sociodidactique permet d'exercer la capacité des enseignants à observer/analyser leurs contextes d'un point de vue socioculturel et sociolinguistique mais aussi à en utiliser les ressources comme matériaux pour leur classe. Cela suppose de sélectionner et didactiser des documents en prise sur le contexte et les cultures actuelles, textes, matériaux oraux et vidéos, interactions même, en les intégrant dans une démarche de projet, qui, à terme, peut les restituer comme produits sociaux ou productions socialement pertinentes, que ce soit dans un cadre communicatif ou culturel (affichage, journal, publication, spectacle, vidéo, etc.) ou encore les inscrit dans une dynamique d'échanges, de réseau ou d'espace collaboratif, via Internet. Les « genres sociaux », pratiques sociales culturelles de référence : chansons, poésie urbaine, slam, expressions théâtrales, faisant leur place aux cultures francophones et mises en œuvre dans le



cadre de projets se sont révélées stimulantes pour les élèves adolescents et permettent aux élèves d'approcher plus précisément les différentes formes de variation.

Toutefois **la question des oraux, de l'oral dans les disciplines scolaires** reste un chantier à poursuivre. Même si les travaux en *Français langue seconde et langue de scolarisation* (FLS-SCO) ont permis de stabiliser certaines entrées par les consignes (Zakhartchouk), par les manuels (Verdelhan), par les écrits scolaires ou discours des disciplines (Vigner, Beacco) on voit bien que dans ce domaine, l'oral est encore resté le parent pauvre hormis quelques travaux sur la compréhension de l'oral et les compétences scolaires esquissés par l'équipe ICAR-INRP à partir de l'analyse des interactions didactiques dans diverses disciplines (Bouchard, Cortier, Parpette, 2008). Dans ce domaine de l'analyse des pratiques et des corpus, le chantier doit être poursuivi.

L'histoire montre toutefois que « les mises en veilleuse de la problématique de l'oral précèdent souvent son resurgissement quand les enjeux liés aux tensions sociales, à la crise de l'école et à l'interrogation sur ses missions resurgissent », comme si les enjeux et les problèmes restaient entiers et continuaient de se poser dans les classes (Nonnon, 2011 : 205). Une étude plus longue nous aurait permis de montrer qu'il en va de même, et souvent concomitamment, avec les réformes de l'orthographe. La question du langage (de la langue orale) a été soulevé régulièrement avec celle du corpus de la langue à enseigner, comme on a pu le voir dans les travaux des premiers congrès de l'Alliance française ou dans les utilisations scolaires du Français fondamental.

Il est peut-être temps de rassembler de nouveau les forces des champs du FLES et du FLM pour s'inspirer, sans calquer ni simplement transposer, des voies du *Français sur objectifs spécifiques* ou *Français sur objectifs universitaires* pour travailler les oraux des disciplines au collège et au lycée, et mettre davantage sur un pied d'égalité, élèves des classes ordinaires et des classes prépas, de l'université et des grandes écoles qui « planchent » ou « collent » sur la préparation « des oraux ».... S'appuyer également sur les travaux réalisés dans le champ de l'éducation bi/plurilingue et sur ce qu'on appelle bien improprement « les disciplines non linguistiques » (cf. la brochure de l'ADEB<sup>29</sup>) : « Le professeur de disciplines non linguistiques ») pour croiser les approches. On y étudie également les discours des disciplines et les cultures scolaires, sans oublier tous les rapprochements interlangues et interdisciplinaires, pour donner aux enseignants un regard distancié sur leurs pratiques et gestes professionnels et ouvrir aux approches intégrées.

---

<sup>29</sup> [http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/ADEB\\_brochure\\_DNL\\_12\\_2011.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf)

## Références bibliographiques

BANDELIER, A. (1997) « Vers un alphabet phonétique international : “universalité” du français et pratiques “phonographiques” au sein de l'Association Internationale des Travailleurs 1865-1868 », *Documents SIHFLES*, 19, *Phonétique et pratiques de prononciation : l'apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu'à nos jours*, Actes du colloque de Linköping/Vadstena du 22 au 25 mai 1996.

BEST, F., (1978) *Vers la liberté de parole, libération de la parole, structuration de la langue, libération du langage*, Nathan.

BOUCHARD R., CORTIER C. (2006) « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Du français de scolarisation à la compétence scolaire. (Exemple de l'histoire/géographie) », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 83, Neuchâtel, 107-120.

BOUCHARD R., CORTIER C., PARPETTE C. (2008) « L'appropriation du Français par les élèves nouveaux arrivants dans les dispositifs d'intégration : quel renforcement entre apprentissage guidé et acquisition sociale ? », *Le Français dans le monde : recherches et applications*, 44, 29-39.

CHARMEUX, E., (1992) « Maîtrise du français et familiarisation avec d'autres langues », *Repères*, 6, [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS006\\_12.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS006_12.pdf)

CHRIST, H, COSTE, D. (1993) *Pour et contre la méthode directe. Histoire du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914*, *Etudes de linguistique appliquée*, 90.

CORTIER, C., (1998) « Institution de l'alliance française et émergence de la francophonie. 1880-1914 », Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Lyon 2.

CORTIER, C., (2009) « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, 5, 109-118.

CORTIER, C., PARPETTE, C. (éds) (2006) *De quelques enjeux et usages historiques du français fondamental*, *Documents SIHFLES*, 36.

CORTIER, C., PUREN, L. (2008) « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères*, 38, 63-80.

COSTE, D., (1993), “ Réforme de l'enseignement des langues modernes en Europe : sur quelques traits marquants de la période 1880-1914 ”, in Christ et Coste, 1993, p. 111-118.

DUCANCEL, G., DABENE, M. (1999) *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian*, *Repères*, 20, [http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=276](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=276)

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels*. ESF.

GALAZZI, E. (1993) « Machines qui apprennent à parler, machines qui parlent : un rêve technologique d'autrefois », *Etudes de linguistique appliquée*, 90, 73-84.

LANGLOIS, R. (2012) *Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe, de l'Oral à la parole vivante*, Presses universitaires de Rouen.

MARCELLESI C. & TREIGNER J. (1990) « Éléments pour une didactique des langues polynomiques : l'expérience de l'enseignement plurinormaliste du français », CORTI 90 *Langues polynomiques*, en ligne <http://www.interromania.com>

MAURER, M. (2002) « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels », *Etudes de linguistique appliquée*, 125, 53-67.

<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-53.htm>

NONNON E. (2011) « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, 184-206.

<HTTP://PRATIQUES.REVUES.ORG/1739>

PREMEL G. (1995) « Anamnèse d'un hommage. Ou comment le français est venu aux Bretons ». *Langage et société*, n° 72, 51-95.

PUREN C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan et CLE international.

PUREN L. (2004) *L'École française face à l'enfant alloclotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du 19<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Thèse de doctorat en Didactologie des Langues et des Cultures, Université Paris III.

SCHNEUWLY B. , DOLZ-MESTRE J. (1997) « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 1997, n° 15, 27-40.

ROMIAN, H., (Dir.) (1979) *Pour une pédagogie de l'oral, Faire pratiquer et observer l'oral tel qu'il est, L'occitan à l'école, Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, bulletin de liaison et d'échange des équipes expérimentales de français*, n° 53, INRP.

ROMIAN, H. (1985), « Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière », *Repères*, 67, *Ils parlent autrement : pour une pédagogie de la variation langagière*, consulté en avril 2016 : [http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/auteur.php?id\\_aut=1248](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/auteur.php?id_aut=1248),

ROMIAN, H., DUCANCEL, G., GARCIA - DEBANC, C., MAS, M., TREIGNIER, J., YZYQUEL, M., (1989) *Didactique du français et recherche - action*, INRP, collection *Rapports de recherches*, numéro 2, Paris, 257 pages

TREIGNER, J. (1988) « Tiens on parle comme ça, normes évaluatrices d'enseignants d'école maternelle », dans *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°14, *Ce que veut dire parler*, Université de Rouen, 76130 Mont-Saint-Aignan, 73- 84.

TREIGNER, J., et al., (1989), « Vers un traitement didactique de la variation langagière », dans *Didactique du français et recherche action*, INRP, Collection rapports de recherches, N°2, Paris, 39-79.

TREIGNER, J. (1999) « De GLO à VARIA, 20 ans de recherche en didactique de l'oral par l'unité de recherche français 1<sup>er</sup> degré de l'INRP », *Repères*, 20, 43-56 : [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP\\_RS020\\_6.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS020_6.pdf)

VARGAS, C., (1987) *Langage et norme(s) à l'école primaire. Analyse sociolinguistique des textes officiels de la Révolution à nos jours*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université d'Aix en Provence.

VIGNER, G. (2009) « Un moment d'échange entre FLM et FLE dans la France des années 60. Le Plan Rouchette et le Manifeste de Charbonnières », *Documents SIHFLES*, 43, 221-224  
<https://dhfles.revues.org/913>