
De la maîtrise de la langue à la maîtrise du discours ou la diffusion de notions d'analyse du discours dans les manuels scolaires de français du cycle 3

Mélanie Ramounet,
Université Paris X – Nanterre
Master de sciences du langage

Cette étude traite de la transmission des savoirs entre des discours sources ou discours savants et le discours didactique. Plus précisément, nous nous sommes intéressée aux relations existant entre l'analyse du discours comme discipline scientifique et l'enseignement du français à l'école élémentaire, et cela à travers l'analyse de manuels scolaires de français de cycle 3. Nous avons cherché à montrer comment l'enseignement du français avait évolué ces dernières années dans le sens d'une prise en compte du discours à côté de l'étude plus formelle de la langue.

Pour cela, nous avons adopté une méthodologie en trois étapes. Dans une première étape, nous avons analysé les programmes de français de 1980 à 2002, les programmes étant une étape importante du processus de transmission des savoirs. Dans une seconde étape, nous avons tenté de mettre au jour une diffusion de notions d'analyse du discours dans les sommaires des manuels scolaires étudiés en relevant, à partir de catégories empiriques et sous la forme de tableaux, l'ensemble des dénominations relatives au discours présentes dans ces sommaires. Dans une troisième étape, nous nous sommes intéressée au traitement de quelques unes des notions en question en analysant quelques leçons de manuels. Cet article reprend les résultats obtenus pour l'étude des sommaires. Les différents tableaux relatifs à cette analyse figurent en annexe.

I. Une grande absente : l'énonciation

Les programmes de 2002 insistent sur la nécessité d'apprendre à l'élève à adapter son discours à la situation : « L'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse » (*Les programmes 2003-2004*, p. 238). Cependant, ils restent allusifs sur les moyens permettant de distinguer ces différentes situations. Cela se traduit par l'absence de références explicites à l'énonciation dans les manuels scolaires étudiés (*cf. annexe 1*). En effet, un manuel seulement de notre corpus propose des leçons portant sur la situation d'énonciation. Il s'agit du manuel de R. Tomassone et C. Leu-Simon, *Grammaire CM*, édité en 2004 (nouvelle édition du manuel *Grammaire pour lire et écrire, cours moyen* paru en 1997). L'article de R. Tomassone paru en 1999 dans lequel celle-ci montre la nécessité de prendre en compte l'énonciation dans l'étude de la langue en structurant différemment les savoirs grammaticaux reste donc sans écho dans la majorité des manuels scolaires de cycle 3. Dans cet article, R. Tomassone explique que les pronoms, les formes temporelles, les indicateurs de temps et de lieu doivent être envisagés dès l'école primaire comme « les traces de l'acte d'énonciation » car cette approche permet selon elle d'assurer une meilleure compréhension des faits de langue par l'enfant et une meilleure expression.

Dans le manuel *Grammaire CM*, trois chapitres sont consacrés ainsi aux différents paramètres de la situation d'énonciation ou de communication : « Qui parle ? A

qui ? » ; « A quel moment ? » ; « En quel endroit ? ». Il s'agit de faire comprendre à l'élève qu'un énoncé ne peut être interprété que si l'on sait qui l'a produit, à quel moment et à quel endroit et à qui il s'adresse. À l'intérieur de ces chapitres, les leçons proposées semblent faire référence implicitement à la notion d'*embrayeur*. En effet, une première distinction est faite entre les pronoms personnels de première et de deuxième personne qui désignent respectivement l'émetteur et le destinataire et le pronom de troisième personne qui « désigne quelqu'un qui n'est ni émetteur ni destinataire » et qui « peut remplacer un groupe précédent dans le texte » (*Grammaire CM*, p. 16). Une seconde distinction est faite entre les indicateurs temporels repérés par rapport à la situation d'énonciation comme *Demain* et ceux repérés par rapport à un élément de l'environnement textuel tel que *Le lendemain*. Enfin, en ce qui concerne les temps verbaux, un chapitre entier est consacré à l'opposition *passé simple/passé composé* qui renvoie à l'opposition *histoire/discours* d'Emile Benveniste. Dans le manuel de 1997, les termes *temps du récit*, *temps du discours* étaient utilisés mais, étant donné la confusion que ces dénominations pouvaient introduire, elles ont été supprimées dans le manuel de 2004.

En ce qui concerne l'opposition *histoire/discours*, deux manuels semblaient à première vue y faire référence. Le premier manuel, la *Grammaire CM* de R. Tomassone, ne propose pas explicitement les termes *histoire* et *discours* mais, comme nous l'avons vu précédemment, il est néanmoins possible de repérer des traces d'une diffusion de la théorie de Benveniste au travers des leçons proposées.

Le second manuel, *Le nouvel atelier de français*, propose en CE2 une leçon intitulée « Gérer le discours dans le récit » et en CMI une leçon intitulée « Différencier le discours et le récit » (Cf. *annexe 1*). Nous avons également émis l'hypothèse selon laquelle la distinction opérée dans ce manuel entre *discours* d'une part et *récit* d'autre part pouvait être rapprochée de l'opposition entre *discours* et *histoire* de E. Benveniste, d'autant plus qu'une étude menée sur des manuels de collège (F. Sitri et S. Reboul, 1998, p. 93-114) avait permis de montrer que l'opposition benvenistienne prenait massivement la forme *discours/récit* voire *discours/narration* dans les manuels de 4^e/3^e. Cependant, l'observation des deux leçons en question a également invalidé notre hypothèse. Le discours renvoie dans ces deux leçons au discours rapporté et l'objectif est de montrer à l'élève que l'on peut insérer du discours direct dans un récit (notons néanmoins que la notion de *discours rapporté* intéresse également l'analyse du discours).

2. La partition écrit/oral

Un grand nombre de manuels scolaires continuent d'aborder l'opposition *texte/discours* comme une opposition écrit/oral alors qu'il s'agit de deux manières d'appréhender le même objet, selon qu'il est envisagé du point de vue de son organisation interne (on parle alors de *texte*) ou du point de vue de ses conditions de production (on parle alors de *discours*).

• La prédominance de l'écrit : types de textes et notions de cohérence/cohésion

La prédominance de l'écrit dans les manuels scolaires de français de cycle 3 passe par l'importance accordée d'une part aux formes de discours ou types de textes et d'autre part à la question de l'organisation du texte (Cf. *annexe 1*).

En ce qui concerne les formes de discours ou types de textes, différents points méritent d'être soulignés. Tout d'abord, les types de textes sont toujours traités dans la partie « expression écrite » bien que cette dernière reçoive des dénominations différentes selon les manuels. Par ailleurs, il n'y a pas de leçons portant précisément sur la notion même de « types de textes » dans les sommaires étudiés, à la différence de ce que l'on pourrait trouver dans un manuel de collège ou de lycée. Les différents types de textes sont évoqués indépendamment les uns des autres sans qu'il n'y ait de liens ou de relations, semble-t-il, entre ces différents types de textes. Ces types sont souvent traités à l'intérieur de chapitres consacrés à des grands thèmes. Dans *L'île aux mots CMI*, la description est ainsi abordée dans un chapitre intitulé « Jouets d'hier et d'aujourd'hui ».

Les types de textes les plus récurrents dans les sommaires des manuels sont *le récit* (que l'on trouve également sous la forme *narration*), *la description* et *le dialogue*, ces trois types ne se rencontrant pas sous la forme « texte narratif », « texte descriptif » et « texte dialogal ». Ces formes de discours sont présentes depuis longtemps dans les manuels - nous pensons notamment à la description – il serait donc intéressant de nous demander s'il est néanmoins possible de parler d'une diffusion de la typologie des textes. Notons que le dialogue est très souvent traité comme un type de séquence que l'on rencontre dans le genre *récit* ou dans le genre *théâtre* comme le montre l'opposition *dialogues de récit/dialogues de théâtre* que nous retrouvons dans un certain nombre de manuels. La *description*, quant à elle, côtoie très souvent la notion de *portrait* (*La courte échelle*, *L'île aux mots*, *À portée de mots*), parfois celle de description de lieux ou de paysage (*Le nouvel atelier de français*, *L'île aux mots*). Il serait donc intéressant de nous interroger également sur cette juxtaposition de notions traditionnelles (le portrait, la description topographique) et d'un traitement plus actualisé, semble-t-il, de la description. Enfin, en ce qui concerne le *récit*, il est tantôt considéré comme un type et donne lieu à l'introduction d'un schéma narratif simplifié (début/ développement/ situation finale), tantôt envisagé comme un genre permettant d'introduire différents sous-genres de récits comme « Le récit de science-fiction » ou « Le récit fantastique ». Nous trouvons des occurrences d'autres types de textes comme le texte explicatif ou le texte argumentatif mais de manière extrêmement ponctuelle.

En ce qui concerne l'organisation du texte, une difficulté s'est immédiatement posée. Celle-ci vient du fait que certains concepts d'analyse du discours sont également des termes du langage courant et par conséquent, il n'est pas évident de distinguer ce qui relève effectivement d'une diffusion de discours sources de ce qui traduit simplement une continuité dans la tradition scolaire. Pouvons-nous par exemple parler d'une diffusion de notions de linguistique textuelle du seul fait de la présence de termes comme *organiser un texte*, *construire un plan*, etc. ? Nous avons résolu cette difficulté en observant plus précisément la terminologie utilisée dans chacun des manuels et en essayant d'y voir une évolution. Les résultats obtenus montrent une évolution de la terminologie utilisée dans les manuels scolaires vers 2002 (date de parution des dernières Instructions Officielles) dans le sens d'une diffusion de la terminologie employée en linguistique textuelle. Dans les manuels parus avant 2002, il est question

de organiser un récit, organiser un texte en paragraphes, mots qui organisent le texte ou organisateurs du texte, lier les phrases entre elles, etc. Si cette terminologie subsiste parfois dans les manuels parus après 2002, elle côtoie les termes *cohérence du texte* (À portée de mots CE2 et CM1), *connecteur* (Littéo CM2 et Le nouvel atelier de français CM2), *substituts du groupe nominal* (Littéo CM2 et Grammaire CM). Nous pourrions toutefois émettre une réserve : ces termes ont-ils réellement leur place dans le livre de l'élève ?

• **Le statut incertain de l'oral : la visée des discours**

L'analyse révèle que les manuels scolaires accordent un intérêt croissant depuis quelques années à la visée du discours ou encore aux pôles de la communication vers lesquels les discours sont orientés et cela dans le cadre d'activités d'expression orale. Nous trouvons ainsi de plus en plus de leçons telles que *expliquer, raconter, donner son avis, convaincre, exprimer ses sentiments, questionner*, etc. (cf. annexe 1). Dans le manuel *Grammaire CM*, en cohérence avec une approche qui se veut énonciative, les types de phrases (interrogative, exclamative, négative) sont abordés en passant par les actes de langage fondamentaux correspondants (*poser des questions ; s'exclamer ; donner un ordre, un conseil, dire comment faire et nier, dire le contraire*). Ainsi, il ne s'agit pas de reconnaître et de classer des textes en fonction de leur visée communicative mais bien de produire, à l'oral, des actes de langage. Bien que ce phénomène soit encore très récent, la présence de ces séries de verbes semble s'inscrire dans une volonté de déplacer le centre d'intérêt du français de l'étude systématique de la langue vers l'utilisation effective de celle-ci en fonction de la situation de communication, de l'interlocuteur et de ce que l'on souhaite exprimer.

Pour conclure

Cette analyse des sommaires montre que le contenu des manuels scolaires de français du cycle 3 s'est effectivement modifié ces dernières années dans le sens d'une prise en compte du discours. La terminologie employée par les manuels a évolué. Nous avons ainsi vu se déployer tout un vocabulaire technique lié à l'organisation du texte issu de la linguistique textuelle (*cohérence, connecteur, désignation*, etc.) coexistant avec des termes du sens commun. Nous avons également mis en évidence une multiplication des leçons consacrées à des formes de discours ou types de textes comme la narration, la description, le dialogue et un traitement semble-t-il renouvelé de ces types. Enfin, cette évolution du contenu des manuels se traduit par nombre croissant de leçons portant sur la visée du discours bien que ce phénomène soit encore récent.

Néanmoins, cette analyse montre également que les différentes notions d'analyse du discours faisant l'objet d'une diffusion dans les manuels scolaires de français du cycle 3 sont souvent abordés indépendamment d'autres notions avec lesquelles elles forment pourtant système. Nous pouvons ainsi nous interroger sur le traitement isolé des différents types de textes les uns par rapport aux autres mais également par rapport à la question de l'énonciation, absente des manuels étudiés. Notre analyse montre que ces notions sont plutôt traitées à l'intérieur de paradigmes où figurent des notions héritées de la tradition scolaire.

Bibliographie

- Sitri, F. (2003) : « La diffusion de la "typologie des textes" dans les manuels scolaires », in Amossy, R. et Maingueneau, D., *L'analyse du discours dans les études littéraires*, pp. 389-403
- Sitri, F. et Reboul, S. (1998) : « L'énonciation dans des manuels de grammaire du secondaire », in Collinot, A. et Petiot, G., *Les carnets du Cediscor 5*, pp. 93-114
- Tomassone, R. (1999) : « Place et modalités de l'étude de l'énonciation à l'école primaire », *Le français aujourd'hui*, 128, pp. 40-48.

Liste des manuels étudiés

(par ordre chronologique selon leur année de parution)

1. La courte échelle, Hatier

- CE2 (1995)
- CM1 (1996)
- CM2 (2003)

2. L'île aux mots, Nathan

- CE2 (1998)
- CM1 (1998)
- CM2 (1999)

3. Le nouvel atelier de français, Bordas

- CE2 (2000)
- CM1 (2000)
- CM2 (2001)

4. Français CM, Belin (2001)

5. A portée de mots, Hachette (2002)

- CE2
- CM1
- CM2

6. Littéo, Magnard (2004)

- CM1
- CM2

7. Grammaire CM, Delagrave (2004)

Cette création est mise à disposition selon le Contrat Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.