

RELATIONS ENTRE L'ÉTUDE DE L'ORAL ET L'ÉTUDE DE L'ÉCRIT À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET AU COLLEGE EN FRANCE

*Prof. Dr. Jean-Louis Chiss
Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle)*

- **RESUME:** *L'article essaie d'abord d'analyser quelques éléments du contexte savant et scolaire français concernant les relations entre écrit et oral. On note ensuite le passage d'une polarisation sur la communication à une orientation cognitive des recherches installant une forme de continuité entre oral et écrit dont la didactique du français doit tenir compte.*
- **MOTS-CLEFS :** *oral, écrit, didactique.*
- **RESUMO:** *O artigo tenta inicialmente analisar alguns elementos do contexto erudito e escolar francês no que concerne às relações entre escrito e oral. Nota-se em seguida a passagem de uma polarização na comunicação para uma orientação cognitiva das pesquisas instalando uma forma de continuidade entre oral e escrito que a didática do francês deve levar em consideração.*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *oral, escrito, didática.*

1. RAPPEL DE LA SITUATION SCOLAIRE FRANÇAISE

Dans les années 1970, sous l'influence conjuguée de la linguistique et de la psychopédagogie (centration sur les besoins, les motivations, l'authenticité), on assiste à un déplacement de l'ancien paradigme connaissance des règles/expression écrite vers le paradigme de la *communication* orale et écrite. Ceci se traduit par une espèce de *priorité* accordée à l'oral pour lequel on essaie de construire une "pédagogie". A partir des années 1980, on insiste de plus en plus sur la spécificité de l'écrit dans ses dimensions cognitives : on s'appuie pour la lecture-écriture sur les typologies textuelles; on étudie l'activité rédactionnelle

des sujets scripteurs; on élargit les champ des “textes” à celui des “écrits ordinaires”. Après ce dernier mouvement, donc depuis quelques années, un intérêt très marqué pour l’oral s’est de nouveau manifesté. Parmi les symptômes de ce renouvellement, on citera les recherches de l’Unité langues vivantes de l’INRP sur l’évaluation de l’oral, la réorientation vers l’étude des genres oraux des équipes genevoises¹, un colloque à vocation fédératrice prévu à Montpellier en juin 2002 par l’équipe Didaxis sur “Les didactiques de l’oral” qui cherchera à conjointre la réflexion sur l’enseignement des genres discursifs formels oraux avec l’oral cognitif, constructeur de savoir, avec l’expression de la subjectivité à l’oral et avec l’étude du français oral de scolarisation. Remarquons que ce listing des “oraux” repose la question du flou conceptuel longtemps maintenu autour du terme “oral” qui pourrait embrasser une matière multiforme depuis la maîtrise des oppositions phonologiques chez l’enfant de 4 ans jusqu’à celle du discours argumentatif chez l’adolescent en fin de collège. C’est la question de l’*enseignable* qui se trouve ici posée: va-t-on par exemple en FLM, comme c’est le cas en FLE, *enseigner* la pragmatique du “langage ordinaire” (demander, promettre, etc.)?

On remarquera que, dans la quasi totalité des contributions en didactique de l’oral, revient la litanie des difficultés à travailler le domaine: descriptions savantes du français parlé réputées peu didactisables ; gestion des différences d’unité entre langue écrite et langue parlée:

¹Il serait intéressant de comparer l’ouvrage de Wirthner, Martin & Perrenoud (1991) avec celui de Dolz, Schneuwly et alii (1998). Dans le contexte suisse romand, on voit la succession et l’opposition entre une entrée psychopédagogique centrée sur l’exercice de la parole par l’élève en classe et la transformation des genres discursifs oraux en objets d’enseignement.

représentations de la norme à l’écrit face à celle de l’oral où la prégnance des variations apparaît plus forte. D’où, dans l’univers scolaire traditionnel, une analyse grammaticale qui, depuis le XIXe siècle, s’est toujours faite sur l’écrit (contrairement, par exemple, à la grammaire de Port-Royal au XVIIIe siècle, “Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l’art de parler”), et aussi une réduction des genres oraux au seul *exposé* fait par l’élève en classe.

La montée de cet intérêt pour l’oral dans ses rapports à l’écrit doit évidemment être *contextualisée*. Cette thématique scolaire écrit/oral avec ses métamorphoses n’est pas sans lien avec l’ancrage anthropologique et la dimension politique. L’école ne peut se satisfaire de l’alternative chez l’élève “bouche cousue ou langue bien pendue”, selon la formule de Philippe Perrenoud (1991). En lieu et place du silence ou du bavardage, c’est la communication orale et sa démocratisation qui a été souhaitée : l’après mai 68 voit la “libération de la parole” dont les effets devaient se faire sentir en classe ; dans les années 90, la rhétorique de l’argumentation et de la persuasion devait faire obstacle à la violence à l’école, silencieuse ou verbale. On ne peut éviter de mentionner que, depuis deux décennies au moins, l’histoire orale, les littératures orales occupent le devant de la scène et que les ethnologues et les historiens des sociétés réévaluent les mythes du “Grand Partage” entre sociétés avec et sans écriture (cf. à cet égard l’autocritique de J. Goody et mes propres travaux). Parmi d’autres données, on peut noter la redécouverte de l’oralité des textes “littéraires” : par exemple, Florence Dupont (2001) montre que la tragédie grecque n’est pas un genre littéraire mais un spectacle qui est aussi important que le texte (musique, chant, danse, larmes, cris, plaintes, présence du corps ...). Retour donc aussi de l’idéologie du chaud contre le froid, du vivant contre le mort, de l’esprit

contre la lettre. Si on ajoute à tout cela l'importance de la dimension analytique avec l'écoute du signifiant oral, on aura à peine esquissé ce contexte culturel, cette montée des préoccupations intellectuelles, des intérêts de connaissance à un moment donné, contexte dont la didactique reste de toutes façons dépendante.

2. DE LA VECTORISATION SUR L'ÉCRIT A LA RECONNAISSANCE DES SPECIFICITES.

Il faudrait repérer les multiples formes de cette dépendance *scolaire* de l'oral vis-à-vis de l'écrit, la "secondarité" et la vectorisation sur l'écrit. On ne parle que des représentations dominantes dans l'univers scolaire français, laissant de côté la situation sur le plan des théories linguistiques (examinée dans Anis, J., Chiss, J.-L., Puech, C., 1988) qui n'est pourtant pas sans influence sur le premier point.

D'abord pendant longtemps, règne la problématique du "passage" de l'oral à l'écrit par étapes (travaux de Laurence Lentin très prisés chez les instituteurs). C'est la question d'une "entrée dans l'écrit" inséparable de l'idée qu'il serait un multiplicateur de *l'inégalité linguistique*. D'où la volonté d'une facilitation du passage qui mobiliserait tout un savoir *sociolinguistique* sur l'opposition des situations (communication immédiate/communication différée), des codes (oral/graphique). Il s'agissait de fabriquer des activités qui fassent comprendre les raisons d'être de la communication par l'écrit, par exemple la correspondance inter-classes ou avec un élève absent, l'exposé oral accompagné de la circulation ou de l'exploitation de documents etc. La dictée à l'adulte comme mode de

transcription ou de fixation de la parole s'est inscrite dans ce mouvement.

Dans une actualité plus récente, la vectorisation sur l'écrit s'est maintenue pour l'essentiel avec la construction de séquences didactiques sur des genres comme l'interview ou des activités comme la prise de notes. Point de départ oral, l'interview ou l'enquête aboutit à l'article de journal avec étape de la transcription, travail sur le discours rapporté faisant entrer "l'oral dans l'écrit" (je reprends ici le titre du numéro de *Langue Française* essentiellement consacré à la présence des traces de l'oral dans les discours, en particulier littéraires). La prise de notes sur une émission de télévision aboutit aussi au compte rendu écrit. Ce sont des travaux qui restent orientés vers un travail sur la *mise en texte*, sans négliger pour autant l'écoute.

On ajoutera la part prise, dans les travaux explicitement orientés vers la didactique de l'écriture, par l'étayage des activités rédactionnelles grâce à la parole. L'intérêt porté aux verbalisations, aux interactions verbales dans le groupe de pairs reste guidé par la production de l'écrit. Enfin, dans une optique développementale, l'inévitable retard dans la maîtrise de certaines formes linguistiques à l'écrit (par exemple les connecteurs) implique forcément dans le travail scolaire une forme de surinvestissement qui se justifie par les caractéristiques monologique, décontextualisée et normée de la situation d'écrit.

En termes de diagnostics, même si l'on peut être alerté par le silence pesant de certains enfants, il semble que les cours de français fassent l'objet d'une communication orale quantitativement appréciable. Mais l'inquiétude porte évidemment sur la qualité des échanges (schéma questions/réponse; brièveté; rapidité; entrecoupage etc.). On connaît aussi, de ce point de vue, le rôle stabilisateur, pour ne pas dire disciplinaire du recours à l'écrit. Il me faut aussi dire,

mais je n'entrerai pas ici dans ce débat, que certaines directions en pédagogie de la lecture, ont confondu les nécessaires recherches sur la pensée d'une spécificité du code graphique avec une vision "idéographique" de la langue écrite, contribuant à marginaliser dans les premiers apprentissages la relation à l'oral, la conscience phonologique, le principe alphabétique et la combinatoire.

3. LES SPECIFICITES DE L'ECRIT ET LA CONTINUTE COGNITIVE AVEC L'ORAL

En tout cas, la reconnaissance des *spécificités*, de l'ordre oral à l'ordre scriptural, s'est déplacée du problème de la *communication* vers celui de la *cognition*. Les caractéristiques de la situation de l'écrit (différée, non présente) ont ouvert la voie à trois axes de travaux :

- Les travaux sur la décontextualisation, l'autonomie du produit écrit et donc les contraintes linguistiques et intellectuelles qui pèsent sur ce produit. Impératifs de cohérence sémantique, de cohésion syntaxique, d'organisation macro- et microstructurale. Le tout face à de la production orale placée sur le signe de l'interactivité, de la co-construction ;

- Les travaux sur la démarche de pensée conscientisée, réfléchie, objectivante impliquée par le mode écrit et rendue possible par lui. C'est l'écrit pour l'édification des connaissances, comme technologie du travail intellectuel, comme structuration des disciplines scolaires, comme assise des capacités métalinguistiques même si elles sont d'abord travaillées à l'oral.

- Les travaux sur les écrits et non plus seulement sur les textes : écrits organisés paradigmatiquement, listes, tableaux, schémas si prégnants dans les manuels scolaires, les grammaires, les dictionnaires impliquant d'autres modes de lecture que la linéarité de la syntagmatique textuelle, opérant plutôt par prélèvement d'informations et mise en relation d'éléments disjoints (un schéma et son commentaire; une image et sa légende; etc.). Spécificité donc de cette mise en forme paradigmatique par rapport au textuel mais aussi à la *linéarité* de la parole, du flux oral.

Par rapport à cette dimension du "passage" à l'écrit comme structuration cognitive, le débat reste ouvert, dans l'univers scolaire, sur la continuité ou la rupture avec l'oral. La vectorisation vers la trace écrite est typique de l'école, de sa "mentalité scripturale" (la dictée à l'adulte, l'écriture au tableau des tableaux). L'écrit récapitulatif, conservateur - ce qui est écrit est supposé acquis dans une forme spécifique: infinitif, nominalisation, etc .

Mais on peut s'interroger d'abord sur le fait que l'écrit *prolonge* certaines formes de l'étayage oral (dans le jeu questions-réponses, dans la répétition, la reformulation pour fixer en mémoire) et que, peut-être, ce prolongement court le risque du *figement* ou de l'*appauvrissement*. On retrouve, à l'école, les données du débat anthropologique sur écrit/oral, dans la technologie du travail intellectuel et dans la majorité des activités et exercices proposés.

Il y a d'un côté des chercheurs qui prônent une didactique de l'oral fondée sur la maîtrise des *genres* et qui insistent sur les dimensions communicatives mais aussi de *transmission des connaissances* dans la lignée de Bakhtine et Vygotsky. C'est "l'oral pour apprendre" et apprendre les autres disciplines.

Il y a d'un autre côté ceux qui défendent une didactique de l'oral plutôt fondée sur la construction de discours (narratifs, argumentatifs etc.), une ouverture vers l'oralité, une attention à la question des reformulations et paraphrases. Tout cela apparaît comme un rééquilibrage du scriptocentrisme.

Il me semble que, dans certaines activités didactiques, la vectorisation peut être inversée par exemple quand il s'agit à partir de notes de construire une *interview*. J'ai expérimenté cela non pas dans le cadre de l'enseignement primaire mais sur une radio avec des étudiants. Dans ce cas, ce qui apparaissait c'était que l'oral était le *produit fini*, l'élément auquel on aboutissait. A l'écrit, à l'école, il y a les "brouillons" et la version définitive : recopier au "propre". On connaît toute la métaphorisation qui, malgré l'influence de la génétique textuelle, oppose le "sale" et le "propre". On sait aussi que ce propre peut être vu comme un corps mort par opposition aux brouillages antérieurs et à la parole vivante, celle qui a inspiré les tenants des classes "animées", où l'on parle, celle dont les détracteurs disent qu'elle a transformé les enseignants en "animateurs" réduisant l'instruction et l'éducation à la communication. Je retire pour ma part de cette expérience-recherche à la radio (quelques-uns de ces étudiants ont rédigé des mémoires de stage pour la maîtrise FLE) l'idée que nous avons eu à *construire* de l'hésitation, du chevauchement de paroles, du feed-back, de l'interactivité, de la suspension, du silence calculé. Pouvoir considérer une activité discursive orale comme l'aboutissement d'un travail, sans qu'il s'agisse seulement comme dans l'exposé trop souvent d'oraliser de l'écrit doit faire partie d'une éducation à la rhétorique, au maniement des discours. Il me semble que peu ou prou la didactique du français et les recommandations officielles, en particulier pour le collège, empruntaient cette voie-là ces dernières années. A condition de ne pas lâcher le lien

entre étude de la langue et maniement des discours, cette voie doit être poursuivie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANIS, J. ; CHISS, J.L. ; PUECH, C. . *L'écriture : théories et descriptions*, Bruxelles : De Boeck, 1988.
- DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. et alii. *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF, 1998.
- DUPONT, F. *L'insignifiance tragique*, Paris: Gallimard, 2001.
- WIRTHNER, M. ; MARTIN, D. ; PERRENOUD, P.. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.