

**QUE NOUS APPRENNENT LES RELATIONS ORAL-ÉCRIT
SUR LE STATUT DE LA TRACE ÉCRITE
DANS L'UNIVERS SCOLAIRE ?**

Isabelle Delcambre
Équipe Théodile
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

La question des relations oral/écrit en didactique du français prend souvent la forme de l'analyse de dispositifs de classe où l'oral et l'écrit entrent en interaction¹. Les recherches récentes établissent même que les situations scolaires sont par nature mixtes ou oralo-graphiques, selon la formule de R. Bouchard. Si la perspective qui consiste à penser l'ordre de l'oral indépendamment de l'ordre de l'écrit a été dominante dans les années 1970, elle est actuellement contestée par des travaux qui montrent les interactions entre les deux ordres, et qui analysent ces articulations ou interactions comme une des spécificités de l'univers scolaire.

Mais ces articulations peuvent poser problème aux élèves, surtout dans la compréhension de ce qui se passe à l'écrit, dont les fonctions de structuration, de décontextualisation, d'abstraction peuvent ne pas être toujours bien identifiées.

Ces questions concernent surtout des élèves qui sont déjà, peu ou prou, entrés dans l'écrit, qui utilisent l'écrit pour leurs besoins scolaires quotidiens sans problèmes particuliers, mais qui peuvent être désarçonnés ou plus simplement laissés sur le bord du chemin par des usages complexes des relations oral/écrit dans

1. Ce texte est la reprise d'une intervention que j'ai faite en janvier 2004 à l'Institut d'orthophonie de Lille, dans la journée d'études intitulée « L'accès à l'univers de l'écrit ».

certaines activités de classe, par exemple lorsqu'il s'agit d'utiliser l'écrit pour accompagner un travail de recherche en groupe, d'oraliser à partir de notes écrites, de restituer oralement un récit lu, etc.

Peut-on faire que l'écrit soit adapté aux fonctionnements de l'oral ? Quel type d'écrit est susceptible de bien accompagner l'oral ? L'écrit peut-il rendre compte de la complexité des conduites effectuées à l'oral ? N'engage-t-il pas au contraire les élèves dans des points de vue simplificateurs voire réducteurs ? Telles sont quelques-unes des questions qui seront abordées dans cette rapide présentation.

Les questions de l'enseignement de l'oral sont des phénomènes institutionnels récents (1999²) mais les prescriptions portant sur la nécessité de parler/faire parler en classe sont récurrentes depuis très longtemps, même si elles n'ont pas la même valeur dans des contextes sociaux et politiques très différents (années 1970, sinon 1880, 1922, 1938, 1985, etc.³). Ces questions sont traditionnellement du domaine de la classe de français, mais depuis les textes de 2002 pour l'école élémentaire, l'oral est devenu un objet transversal aux différentes disciplines⁴.

LES ANNÉES 1970 : L'ORAL CONTRE L'ÉCRIT⁵

La perspective qui consiste à penser l'ordre de l'oral indépendamment de l'ordre de l'écrit a été dominante en didactique dans les années 1970. Dans les publications de l'époque se développe un discours de défense de l'oral (à partir de l'idée que la langue orale est première dans l'histoire de l'humanité), voire de revendication polémique (en 1972, paraît *Et l'oral, alors ?*⁶). Ce discours est en cohérence avec certaines dimensions du Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire qui incite à développer les capacités d'expression des élèves. Il s'agit de « libérer l'oral, de « désaliéner le discours des élèves », etc. Francine Best intitule un de ses livres *Vers la liberté de parole* (1977, Nathan/INRP). Conjointement, les rénovateurs recherchent une légitimité linguistique à ces positions : ainsi dans le numéro 17 de *Pratiques* (1977), l'équipe rédactionnelle interviewe Jean Peytard qui déclare, entre autres : « Laisser parler les élèves ? Bien sûr. Et même, parvenir à ce que le groupe classe soit un lieu de parole libérée. C'est un point capital. Essentiel. »

La dynamique expression/structuration du Plan de Rénovation, ainsi que la recherche d'une légitimité linguistique pour les pratiques de classe, a engendré un curieux cocktail didactique, associant la revendication d'une parole libre pour les

2. B. Daunay (2000) « L'oral au rapport ! ou comment l'Institution s'empare de l'oral » *Recherches*, 33, 7-28.

3. Cf. I. Delcambre (1999) « L'oral au collège, émergence d'une spécificité » *Pratiques*, 101-102, 59-76.

4. Cela dit, le texte intitulé *Maîtrise de la langue au collège* (1997) lui donnait déjà un statut transversal aux différentes disciplines.

5. Je reprends librement les formules des sous-titres à J. F. Halté (intervention au colloque « Le langage oral de l'enfant scolarisé : acquisition, enseignement, remédiation » IUFM de Grenoble, octobre 2003).

6. Les auteurs en sont J.P. Kerloc'h, C. Brunner, S. Fabre, l'éditeur INRP/Nathan.

élèves et la pratique des exercices structuraux importée de l'enseignement du FLE, et celle des jeux de rôle qui étaient censés permettre d'explorer la diversité des situations de communication et de déscolariser l'école (cf. les situations « authentiques »), association d'un cadrage rigide des exercices dits d'acquisition (portant sur la langue ou les codes de communication) et du spontanéisme de la parole.

Dans ces discours polémiques et revendicatifs, ici rapidement évoqués, le travail sur l'oral en classe est posé comme concurrent de l'écrit, il est revendiqué contre l'impérialisme de l'écrit.

LES ANNÉES 1970, ENCORE : L'ORAL POUR L'ÉCRIT

À la même période, dans le champ des recherches linguistiques qui portent sur les acquisitions langagières, les relations oral/écrit sont travaillées dans une perspective, au premier abord, différente par Laurence Lentin, mais peut-être n'est-ce pas fondamentalement différent de la perspective précédente.

L'activité orale de l'enfant et des adultes qui l'accompagnent est conçue comme finalisée par l'entrée dans l'écrit et par la maîtrise de la langue écrite. Le travail sur l'oral est sous-tendu par l'objectif de réussir à faire parler les enfants comme dans les livres. C'est le moment où est « inventée⁷ » la dictée à l'adulte (*Du parler au lire*, 1977, ESF) qui vise à faire pratiquer à l'enfant qui n'a pas encore appris à lire/écrire (ou qui se trouve en retard dans cet apprentissage) une langue écrite, une forme de production discursive qui reprend les organisations et les caractéristiques de l'écrit, le tout se déroulant à l'oral⁸. De même, l'analyse du langage des enfants que mène L. Lentin, selon ce qu'elle appelle les indicateurs de complexité, privilégie les caractéristiques d'explicitation de l'écrit. Voici ce qu'on peut lire, dans une réédition récente de ses écrits (Lentin, 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF) :

Les uns (les bons parleurs) utilisaient un système syntaxique au fonctionnement varié et complexe (énoncés souvent longs, articulés en deux ou plusieurs séquences, impliquant des subordinations, juxtaposées ou enchâssées. Toutes formulations qui soutiennent à la fois le raisonnement, l'argumentation, l'**explicitation** de la pensée.

Les autres (les « mauvais » parleurs) présentaient un système syntaxique au fonctionnement infiniment moins varié : énoncés souvent brefs, rarement articulés en deux ou plusieurs séquences. Peu de subordination, pratiquement aucun enchâssement. Conséquence : les formulations pouvaient le plus souvent être qualifiées **d'implicites** par rapport à la pensée à verbaliser.

Si l'apprenti parleur est habitué à recevoir de ses interlocuteurs des explicitations verbales fréquentes accompagnant ce qu'il vit et évoquant des événements passés ou futurs, il prend lui-même l'habitude de réduire l'implicite et d'accroître l'explicite dans ses énoncés. Il est alors conduit

7. Les guillemets signifient que l'exercice, s'il reçoit sa dénomination à cette époque, est pratiqué depuis longtemps par les maîtres Freinet.

8. Pour une bibliographie détaillée, voir B. Daunay « La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? » *Recherches* 27, 1997.

intuitivement à formuler des configurations discursives explicites, complètes, syntaxiquement construite, **écrivables**. (je souligne)⁹

Les pratiques langagières évoquées ici, la langue orale visée ici, sont celles de l'écrit, sont des « pratiques orales scripturales » selon les catégories de B. Lahire, dominantes et privilégiées à l'école, qui reproduit le scripturocentrisme du monde contemporain et méconnaît, par là, les formes de complexité des pratiques orales, surtout lorsqu'elles sont le fait des enfants des classes populaires. On comprend pourquoi la dictée à l'adulte est investie d'une telle importance : introduisant aux modèles linguistiques et textuels de l'écrit, sa pratique devrait effectivement modeler le langage enfantin et faciliter par imprégnation son entrée dans l'écrit. Mais on voit bien que l'oral est ici au service de l'écrit, d'une entrée progressive dans les formes de l'écrit.

LES ANNÉES 2000 : L'ORAL AVEC L'ÉCRIT

Aujourd'hui, dans le champ des recherches didactiques, on en est plus à décrire les formes d'articulation entre oral et écrit ou plutôt d'interdépendance entre l'oral et l'écrit, il s'agit de décrire l'oral avec l'écrit.

Ces articulations ou interdépendances sont analysées comme une des spécificités de l'univers scolaire. On peut voir dans ces divergences d'avec les années 1970, un changement de regard sur la classe : il ne s'agit plus de naturaliser l'école, de regretter sa clôture ou de réclamer son ouverture sur le monde, mais de penser ses spécificités. C'est également un changement de regard sur l'oral : les problèmes de libération de la parole, de langue ou d'élucidation des situations de communication ont cédé la place à un intérêt pour les conduites langagières, pour les problèmes de verbalisation et l'analyse des interactions.

Comme le montre É. Nonnon¹⁰, la description des articulations est un bon révélateur des fonctions de l'écrit, (structuration, décontextualisation, décentration, abstraction, etc.) :

– **fonction de stockage** (mémorisation et stabilisation des savoirs) : ainsi, dans un travail de groupe, stocker les résultats en vue de la mise en commun, c'est à la fois garder une trace (fonction mémorielle) et consigner ce à quoi on est arrivé (stabilisation des savoirs), consigner ce qui fait consensus en vue d'une utilisation future ;

– **fonction de structuration** : voir l'activité de l'enseignant au tableau¹¹ qui décontextualise et recontextualise les propositions des élèves, les organise selon un plan qui fait apparaître points communs et différences, note dans un coin ce qu'il

9. J'ai montré comment on pouvait critiquer ces images de la langue orale il y a quelque temps dans *Recherches* n° 33, 2000 « Ils écrivent comme ils parlent. Discussion autour de quelques idées reçues ».

10. É. Nonnon (2002) « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale » *Pratiques*, 115-116, 73-92.

11. Cf. É. Nonnon ici-même.

faudra traiter plus tard – voir aussi l'activité de prise de note dans un cours magistral ;

– **fonction heuristique** d'élaboration de connaissances, d'aide à la compréhension ou à l'analyse : ainsi, écrire en liste pour catégoriser des faits de langue, construire des tableaux pour élaborer des relations, schématiser pour comprendre un texte, etc., toutes activités qui peuvent se dérouler simultanément à la gestion d'interactions orales, dans un travail en dyade ou en groupe ;

– **fonction de décentration** : ainsi, écrire pour préparer un exposé ou un affichage suppose d'envisager le point de vue du récepteur, en organisant l'information de telle manière qu'elle facilite la compréhension et soit lisible (en gérant les fonctions sémiotiques de l'écrit : les styles de caractères, la mise en page, etc.)

La description de ces articulations permet aussi d'interroger la prééminence de l'écrit par rapport à l'oral :

– l'écrit ne peut-il pas être une gêne pour l'oral ?

– le caractère secondaire de l'écrit¹² est-il un gain ou une perte par rapport à l'oral ?

– l'oral ne porte-t-il pas des complexités plus grandes que l'écrit ?

Ainsi, dans un travail de groupe, il est rare que les élèves notent ce qui a fait problème, ce qui a été en discussion ; ils notent plus généralement les résultats auxquels ils aboutissent, qui apparaissent comme assurés, ils ne prennent pas en note, ils hésitent à conserver ce qui n'est pas sûr ou ce qui n'apparaît pas comme un résultat, comme les éléments de démarche.

De même, lors des prises de notes, les pratiques dominantes, par exemple chez les étudiants¹³, sont de noter les connaissances établies, les savoirs avérés plus que les modalités d'élaboration des savoirs ; on a tendance à laisser de côté les modalisations, les informations sur les sources du savoir, les éléments de débat, les questions en suspens, les informations sur les valeurs de vérité de telle ou telle assertion, etc.

J'ai également analysé comment dans un travail de catégorisation en CM2¹⁴, les élèves faisaient une confiance aveugle aux pouvoirs de classement de l'écrit (établissements de listes, mise en colonnes) sans comprendre toujours ce qui rassemblait et ce qui divisait les catégories constituées. La délinéarisation de la liste, induite par la mise en colonne des faits de langue identifiés, entrainait en contradiction avec la linéarité du texte d'où étaient extraits ces faits de langue : selon les élèves travaillant ensemble dans le même petit groupe, la logique qui présidait au classement était celle de la catégorisation ou celle du contexte-texte. Ils aboutissaient à deux mises en colonne différentes sans vraiment comprendre le pourquoi de cette différence.

12. M. Bakhtine (1952-3/1979) *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.

13. F. Boch (1999) *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université. La prise de notes, entre texte source et texte cible*, Presses Universitaires du Septentrion.

14. I. Delcambre (2002) « L'inscription graphique au cours d'un travail de groupe : aide cognitive ou rituel formel ? » *Pratiques* 115-116, 93-106.

L'écrit, dans certains cas, est opaque pour les élèves, alors qu'il est investi par l'enseignant d'un pouvoir de clarification et d'explication. Dans le même article, j'ai analysé une situation de travail en dyade dans un autre CM2 sur une technique opératoire : poser une multiplication et la résoudre par écrit était censé, pour le maître, mener les élèves vers la compréhension d'une erreur commise par un des deux élèves ; or l'effectuation écrite, si elle permet à l'adulte de voir qu'ils n'effectuent pas l'opération dans le même ordre, ne révèle rien du tout aux élèves : l'écrit est une routine, un mécanisme qui gêne la prise de conscience.

Ces observations interrogent les effets cognitifs de l'écriture tels qu'ils ont été mis en évidence par les premiers travaux de J. Goody¹⁵. L'écriture y est présentée comme un outil cognitif ; placée dans une position seconde par rapport à l'oral (culturellement, et du point de vue développemental), elle est présentée comme plus élaborée, et donc valorisée par rapport à l'oral, qui, lui, est traditionnellement placé du côté du spontané, du primitif, du premier, du familier, du populaire, etc.

Mais, J. Goody a lui-même remis en cause ces oppositions binaires en montrant qu'elles ne s'appliquaient pas à nos sociétés contemporaines¹⁶ :

Dans les sociétés pluralistes, la tradition orale diffère à certains égards fondamentaux de la structure de la tradition dans une société de la pure oralité : il y a une dialectique constante entre les activités orales et écrites.

Cette dialectique constante entre l'écrit et l'oral, si elle caractérise nos usages sociaux, ne va pas sans poser problème dans l'univers scolaire, surtout si on naturalise ces relations, si on fait comme si elles allaient de soi.

OUÛ L'ON REVIENT À LA QUESTION DES TRACES

Les relations complexes écrit/oral peuvent poser problème, à la fois dans la compréhension de ce qui se passe à l'écrit, dont les fonctions de structuration, de décontextualisation, d'abstraction, etc. peuvent ne pas être toujours bien identifiées par les élèves, et dans la gestion des activités concomitantes à l'oral et à l'écrit.

Ces questions concernent surtout des élèves qui sont déjà, peu ou prou, entrés dans l'écrit, qui utilisent l'écrit pour leurs besoins scolaires quotidiens sans problèmes particuliers, mais qui peuvent être désarçonnés ou plus simplement laissés sur le bord du chemin par des usages complexes des relations oral/écrit dans certaines activités de classe :

- utiliser l'écrit pour accompagner un travail de recherche en groupe, comme outil cognitif dans la construction de la compréhension, ou le tri/classement, etc. ;
- utiliser l'écrit pour préparer le compte-rendu d'un travail de groupe, rendre compte de démarches d'élaboration ou de résultats lors de la mise en commun ;
- oraliser à partir de notes écrites, dans le cadre d'exposé ou d'oraux d'examen.

Les traces écrites, qu'elles soient le produit de l'activité orale, comme dans les deux premières situations évoquées ci-dessus, ou la source du travail oral comme

15. *La Raison Graphique*, 1986, Minit.

16. *Entre l'oralité et l'écriture*, 1994, PUF.

dans la troisième situation ne sont ni la traduction de ce qui se fait à l'oral ni un support suffisant pour garantir l'aisance et l'efficacité d'une prise de parole. Penser l'articulation entre les deux modalités suppose aussi de penser leur spécificité. Cela suppose donc, comme le montre bien É. Nonnon (2002), un double travail, sur l'oral et sur l'écrit. Par exemple, l'oralisation d'un texte rédigé suppose de travailler avec les élèves sur les éléments d'oralité qui permettent de donner l'impression à l'auditoire qu'on ne lit pas mais que le texte oral s'improvise devant l'auditoire, cela suppose également de réfléchir (avec les élèves) aux formes que pourrait prendre l'écrit pour aider l'oralisation. La prise de notes à partir d'un texte (texte lu dans le cadre de la préparation d'un exposé, par exemple) demande aux élèves de garder la souplesse de l'oral, dans la formulation des points de vue divergents, dans le repérage des différents degrés d'adhésion à un énoncé, dans la formulation d'hypothèses ; cela leur demande de savoir écrire, prendre note de ce qui n'est pas sûr, etc. De même, la présentation orale à partir de notes schématiques demandera de savoir expander des listes, savoir réintroduire des liens, hiérarchiser les informations, mettre en relation, etc.

Dans l'article cité, É. Nonnon analyse les conduites orales et écrites d'élèves de CM2 engagés dans la préparation d'un exposé à partir d'un article du Monde sur les causes hypothétiques d'échouage collectif de dauphins sur les côtes bretonnes. Elle montre que l'écrit rigidifie l'oral, pèse comme une routine, apparaît comme une régression : l'élève qui présente oralement l'exposé à partir des notes écrites n'arrive pas à modaliser, à verbaliser le statut de cause incertaine de certains faits, ce qu'il faisait tout à fait bien dans le travail de groupe.

Ce point de vue sur l'écrit rappelle celui que David Olson développe dans *L'univers de l'écrit* (Retz 1998). Il y montre qu'un des problèmes principaux de l'écriture est de rendre compte des valeurs illocutoires, des actes de discours, des positions énonciatives ou épistémiques, qui sont liés, à l'oral, à des phénomènes divers (intonations, comportements non verbaux, etc.) Ainsi, dit-il, comment sourire par écrit ? À l'écrit, le sourire, ou tout autre indicateur d'une position énonciative, du rapport du locuteur à son énoncé, d'une valeur pragmatique, doit être lexicalisé, passer par l'explicitation verbale, d'où la valeur d'explicitation et de prise de conscience attribuée à l'écrit.

« L'histoire de la culture écrite est pour une part celle de la découverte, puis du traitement de cette valeur d'illocution » (Olson, 1998, 113-114). L'histoire de la lecture et de l'écriture dans le monde occidental est en grande partie celle des découvertes de moyens spécifiques pour compenser ce que l'écrit ne parvient pas immédiatement à modéliser, c'est-à-dire la manière dont on doit comprendre les expressions : sont-elles littérales ou métaphoriques ? Représentent-elles des ordres ou des suggestions... Ces moyens passent, par exemple, par le développement, historiquement daté comme le montre Olson pour l'anglais, des verbes désignant des actes de discours et des états mentaux, par emprunt massif au latin tout au long des XVI^e et XVII^e siècles.

L'opposition oral/écrit dans cette perspective est la suivante : à l'oral on interprète les énoncés en leur attribuant une valeur illocutoire sans même y penser. « Les efforts des lecteurs pour compenser ce qui a été perdu lors de la transcription d'un texte sont l'un des moyens par lesquels s'imposent les avantages de la culture

écrite sur le plan conceptuel » (Olson, 1998, 116). Le développement de l'écriture a produit un « progrès conceptuel » (*id.*) parce qu'on a dû rechercher des moyens permettant une interprétation méthodique des textes et inventer des ressources linguistiques pour contrôler/faciliter l'interprétation des lecteurs. Ainsi « l'interprétation devient consciente ». Mais cette « supériorité » de l'écrit par rapport à l'oral n'est pas immédiate, elle est le résultat des limitations constitutives de l'écrit quant à la « transcription » des aspects illocutoires immédiats de l'oral, qui sont produits/interprétés « sans même y penser ».

Cette distorsion entre les régimes de construction du sens entre l'oral et l'écrit permettent de comprendre que l'écrit ne soit pas toujours d'une aide majeure pour les élèves, ou qu'il se présente comme réducteur par rapport à ce qu'on peut observer de leur parole. Et c'est vraisemblablement dans le travail conjoint sur les deux modalités, et quasi en parallèle, comme dans des situations d'apprentissage formalisées à propos d'exposé ou de prises de notes, que peuvent se construire pour les élèves la compréhension de ces phénomènes. Mais ceci est tout un programme, encore à réaliser !