

ILS ÉCRIVENT COMME ILS PARLENT.
Discussion autour de quelques idées reçues

Isabelle DÉLCAMBRE
Université de Lille3, équipe THEODILE
(avec la collaboration de Marie-Michèle Cauterman)

Ils écrivent comme ils parlent. On le sait, ce jugement est souvent le masque d'une attitude normative qui associe le mal écrit au parlé, qui hiérarchise les registres de langue, plaçant au sommet une certaine idée de la langue écrite, et identifiant tout ce qui en diverge comme cette sous-langue que serait la langue parlée. L'oral est alors systématiquement placé du côté du familier, du relâché, de l'argotique, du non-standard, simplement parce qu'il n'est pas l'écrit. Cette hiérarchisation implicite repose souvent sur une méconnaissance de l'oral, des structures et des fonctionnements de la langue parlée, également sur une méconnaissance de l'écrit, de l'extraordinaire variété des modes d'écriture, et sur des jugements de valeur implicites, pris pour des évidences, non interrogés, et qui ne font que trahir des jugements sociaux projetés sur la langue.

Tout cela, nous le savons bien. Nous avons voulu cependant en savoir un peu plus. Notamment sur la construction de ce jugement, sur les justifications qu'on y apporte, sur le lien possible entre image sociale du scripteur et formulation du jugement évaluatif, et d'autres choses du même genre. Pour ce faire, nous avons proposé à deux groupes d'étudiants en formation deux textes d'élèves (fille en CE2 et garçon en 3^e) qui avaient été repérés par leurs correcteurs habituels comme manifestant des traces d'oralité et nous leur avons demandé de se déterminer à leur tour. L'analyse de leurs réponses sera présentée ci-après. Mais il faut également dire que ce jugement ne s'entend pas que dans les salles des profs ou dans les jurys d'examen. Je présenterai quelques exemples de l'émergence de ce jugement dans

des écrits de linguistes que j'ai été amenée à consulter pour les besoins de cet article ou dans des discussions entre chercheurs auxquelles j'ai participé, preuve (hélas, bien décevante) de l'omniprésence de ce critère évaluatif qui survalorise une certaine idée de la langue écrite pour mieux dévaloriser un texte d'apprenti.

ILS ÉCRIVENT COMME ILS PARLENT, QU'EN PENSEZ-VOUS ?

Nous¹ avons proposé à deux groupes différents d'étudiants deux textes d'élèves. Le premier groupe est constitué de quinze professeurs-stagiaires de l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, futurs professeurs des lycées et collèges (PLC2), inscrits dans un séminaire d'accompagnement du mémoire professionnel dont le thème était la production d'écrits. Le second est un groupe de dix-huit étudiants de Licence en Sciences de l'Éducation, inscrits à l'Université de Lille 3, dans un cours sur la didactique de l'oral. Ces éléments de contexte ne seront pas interrogés en tant que tels (ni la composition sociale des groupes, très différents en ce qui concerne la répartition des sexes et des âges²), ils sont simplement donnés à titre informatif³.

La situation d'enquête

Le premier texte d'élève est celui de Mathilde (CE2, orthographe d'origine) :

Le chocolat

Il était une fois un vieux village où vivait 3000 personnes. Les deux personnes les plus raisonnables s'appelaient Jim et Cloé. Cloé allait avoir un enfant et elle l'appellerait Clément. Ils vivaient heureux et ils mangeaient toujours de la bouillie de noix de coco.

Un jour Jim en eu assez de toutes ces bouillies à la noix de coco et il décidait d'aller à la recherche de quelque chose de bon quelque chose qui est du goût et il trouva une espèce de truc jaune et vert il l'appela cabosse il l'ouvrit en deux il y trouva des graines, les mit à sécher, les écrasa et fabriqua une tablette. Que c'était bon ! Il l'appela le CHOCOLAT.

Quant il rentra à la maison une semaine plus tard, Clément était né dans les bras de sa mère, son père était content.

Quant il eu quatre ans son père lui montra le chocolat et Clément s'en mit jusqu'aux oreilles.

-
1. Marie-Michèle Cauterman et moi, qui avons conçu et réalisé cette enquête.
 2. Le groupe des PLC2 est très homogène (très majoritairement, des femmes jeunes, environ 25 ans), celui des étudiants très hétérogène (les âges vont de 21 à 50 ans, un quart d'hommes).
 3. Nous avons aussi l'intention d'interroger des professeurs titulaires, mais les réponses à l'enquête ont été insuffisantes en nombre pour être traitées de manière sérieuse.

Il est issu d'un mémoire de maîtrise, qui n'avait rien à voir avec la question qui nous intéresse⁴, mais où, incidemment, apparaissaient des jugements de disqualification des textes d'élèves, utilisant l'argument de l'oralité. Ainsi le deuxième paragraphe du texte de Mathilde est-il stigmatisé à cause de l'absence de ponctuation et de la répétition de *et*. Cette « imprégnation de tournures typiques de l'oral » est présentée comme une « régression » par rapport aux autres productions narratives de cette élève. La tâche d'écriture consistait en l'écriture d'un conte segmenté en paragraphes. A partir du constat que les deux derniers paragraphes sont des ajouts non nécessaires à la narration, l'auteur du mémoire pose que la consigne de la segmentation en paragraphes a mis l'élève en difficulté d'écriture (effectivement, le 2^o paragraphe contient à lui seul la complication, la résolution et la situation finale, alors que la consigne laissait attendre une segmentation paragraphique plus proche de la structure narrative du conte), et que cela se traduit par les traces d'oralité évoquées ci-dessus. De mon point de vue, il ne s'agit pas de nier que ce texte présente des problèmes d'écriture (mineurs, par ailleurs), il s'agit de savoir à quoi ces problèmes sont référés, de quoi ils sont dits être la trace, quels systèmes explicatifs sont mobilisés pour les analyser.

Le deuxième texte est celui d'Azzedine (3^o, orthographe rectifiée) :

C'est une fille qui s'appelle Nadia que j'ai rencontrée en me baladant au centre commercial (AUCHAN). Elle est arrivée vers moi et m'a fait des bisex et elle m'a dit comment elle s'appelle. Je lui ai dit comment on me surnomme.

Elle a 17 ans et est très mignonne. Elle a le caractère d'une fille normale, elle est très sensible et aussi très sympa.

En la voyant je me suis senti très amoureux d'elle et elle a produit une grande amitié entre nous, et pas qu'une amitié.

Pour rechercher son amitié j'ai montré que j'étais vraiment amoureux d'elle et je la faisais beaucoup rire.

Cette amitié a duré mais elle n'a pas continué : j'ai dû la lâcher avant que ça devienne sérieux.

Ce texte a été recueilli par Marie-Michèle Cauterman lors d'une intervention en établissement où les questions de la maîtrise de l'écrit se posaient de manière insistante. Un enseignant l'avait montré comme exemple de ce qu'il avait observé dans toutes les copies sans exception : *ils écrivent de la façon dont ils parlent, sans distinguer les registres de langue...* Le travail d'écriture s'inscrivait dans une séquence sur l'expression des sentiments personnels. Il avait été précédé de l'étude d'un extrait du *Grand Meaulnes* et était libellé ainsi :

4. I. Balawejder (1999) *L'influence de la segmentation en paragraphes sur les chaînes anaphoriques dans les textes narratifs*, Université de Lille 3, Maîtrise de Sciences de l'Éducation. Ce mémoire est par ailleurs remarquable : les jugements évaluatifs, incidents, ne disqualifient ni l'enquête théorique, ni la démarche méthodologique ni le recueil de données empiriques. La distorsion qu'on peut y relever entre la qualité de la démarche de recherche et la dévaluation des textes à l'aide du soupçon d'oralité n'est ici que la première occurrence des méfaits idéologiques d'un jugement d'évidence dont on verra par la suite d'autres avatars.

En vous inspirant de l'extrait du Grand Meaulnes, traitez le sujet d'imagination en suivant les consignes en marge.

Sujet : Il vous est arrivé comme au narrateur d'éprouver de l'admiration ou de la curiosité pour un « nouveau » ou une « nouvelle ». Racontez cet événement.

Les « consignes en marge », données dans l'intention de faciliter l'invention et la planification, calibraient l'écriture en induisant, de par la mise en page (guide en colonne sur la gauche, en marge des pointillés destinés à l'élève) et la numérotation, la rédaction de cinq paragraphes.

- a) Vous racontez en un paragraphe les circonstances de l'arrivée du nouveau ou de la nouvelle.*
- b) Vous décrivez en un paragraphe les traits physiques et les traits de caractère auxquels vous avez été sensible.*
- c) Vous évoquez en quelques lignes l'effet qu'il (ou elle) a produit sur vous (admiration, curiosité...).*
- d) Vous indiquez en trois ou quatre phrases les moyens que vous avez utilisés pour rechercher son amitié.*
- e) Vous précisez à la fin si cette amitié a été partagée, si elle a duré, si elle dure encore.*

On voit combien ces conseils rigidifient l'écriture de l'élève. Lors de la discussion collective autour de cette copie, le jugement dépréciatif a fait l'objet d'un consensus peu étayé, sinon par une remarque d'ordre lexical (*j'ai dû la lâcher*).

Ces éléments de contexte n'ont pas été fournis à nos étudiants. Ils ont simplement reçu les deux textes accompagnés des questions suivantes :

Des enseignants ont jugé que dans ce texte, Mathilde, élève de CE2 (ou Azzedine, élève de 3^e) écrivait comme on parle.

1/ Êtes-vous d'accord avec ce jugement ? Expliquez et justifiez votre position.

2/ Si oui, identifiez précisément le (ou les) passage(s) concerné(s) avec un surligneur, par exemple.

Le traitement des réponses

Je traiterai les réponses texte par texte, en procédant à deux analyses, la première quantitative pour essayer de mettre en évidence les réactions différentes des deux groupes de lecteurs, la seconde qualitative, en sélectionnant quelques éléments de réponse qui me paraissent pouvoir expliquer (ne serait-ce que de manière hypothétique) les différences de comportements face à ces deux textes d'élèves.

L'analyse quantitative repose sur l'interprétation de chaque réponse à la question 1, interprétation qui tente d'en identifier la position argumentative dominante. Cela ne n'est pas toujours simple, et il m'a fallu pondérer la clarté

initiale de la réponse à la question 1 (en termes de *oui/non, je suis/ne suis pas d'accord*, etc.) et les formes de justification ou d'argumentation ajoutées. On peut répondre *non* de manière ferme mais générale et développer en détail tout ce qui va dans le sens contraire de cette réponse initiale. L'orientation générale est alors identifiée comme étant une réponse *oui*. Je m'appuie, pour ce faire, sur la notion d'orientation argumentative, construite non dans l'ouverture du texte mais dans sa conclusion, non dans ce qui précède mais dans ce qui suit le *mais* argumentatif. En guise d'exemple, je peux citer le texte suivant :

EXEMPLE 1 (PLC2/MATHILDE)

A première lecture, cet écrit d'un élève de CE2 me semble bien acceptable dans la mesure où le texte est cohérent et compréhensible. Le vocabulaire est relativement correct mais il est vrai que certaines expressions appartiennent à un registre plutôt familier et utilisé à l'oral. De la même façon (et c'est assurément ce qui gêne les enseignants !) Mathilde s'emballe dans son récit, oublie la ponctuation et enchaîne les informations dans une seule phrase (paragraphe 2) en multipliant les et.⁵

Ce texte qui semble répondre *non* à la question 1, y répond *oui*, en fait. Cette interprétation est également étayée par la prise en compte de marques énonciatives comme les modalisations : à l'ouverture du texte caractérisée par des traces d'hésitation (*cet écrit d'un élève de CE2 me semble bien acceptable, Le vocabulaire est relativement correct, registre plutôt familier*) succède une exclamation pleine de certitude (*et c'est assurément ce qui gêne les enseignants !*) : la posture énonciative s'est modifiée, et le sens de la réponse s'est inversé.

J'ai donc construit cinq catégories de réponses : trois qui rendent compte d'un désaccord avec la question posée : NON, NON SAUF, OUI MAIS. Les réponses NON SAUF correspondent à des textes globalement orientés vers le NON, mais présentant quelques restrictions ponctuelles.

EXEMPLE 2 (ÉTUDIANT/MATHILDE)

Je ne suis pas d'accord avec ces enseignants :

– Tout d'abord on remarque qu'il y a un effort de l'auteur dans l'utilisation du temps des verbes qui s'appliquent au récit (malgré la présence de nombreuses fautes de terminaison). Je ne pense pas qu'un élève de CE2 parlerait spontanément au passé simple ;

5. Extrait du surlignage opéré sur le texte, ici pour le paragraphe 2, qui apporte quelques éléments complémentaires au texte rédigé (même si tout n'est pas toujours compréhensible, voir le sens des x) : *Un jour Jim en eu assez de toutes ces bouillies à la noix de coco [et] il décidat d'aller à la recherche de quelque chose de bon quelque chose qui est du goût [et] il trouvat une espèce de truc jaune et vert x il l'appelat cabosse x il l'ouvrit en deux x il y trouvat des graines, x les mit à sécher, x les écrasa [et] fabriqua une tablette. Que c'était bon ! Il l'appelat le CHOCOLAT.*

- *La succession des idées est claire ;*
- *Seules expressions orales* : espèce de truc, jusqu’aux oreilles.

Dans ce texte les deux restrictions marquées comme telles (*malgré, seules*) sont à comprendre comme des incises et non comme un changement d’orientation argumentative⁶.

Les deux autres catégories rendent compte d’un accord avec le jugement d’oralité : NON MAIS, OUI. L’exemple 1 est typique d’une réponse NON MAIS.

Analyse des réponses sur le texte de Mathilde

Le traitement quantitatif donne les résultats suivants :

	NON	NON SAUF	OUI MAIS	Total NON	NON MAIS	OUI	Total OUI
PLC2 (n=15)	2	3	6	11 (73%)	4	0	4 (27%)
Étudiants (n=18)	7	5	1	13 (72%)	3	2	5 (28%)

Tableau 1 : réponses à la question 1

(Des enseignants ont jugé que dans ce texte, Mathilde, élève de CE2, écrivait comme on parle. Êtes-vous d’accord avec ce jugement ?)

On constate un grand accord entre les deux groupes interrogés sur les jugements considérés globalement (OUI, NON) : majoritairement, ils ne sont pas d’accord avec le jugement d’oralité concernant la copie de Mathilde. Cela dit, à l’intérieur de chaque grande catégorie, les étudiants sont plus nombreux à répondre catégoriquement (7 NON et 2 OUI) que les PLC2 (2 NON, aucun OUI) qui préfèrent des réponses plus partagées (OUI MAIS, NON MAIS).

Qualitativement⁷, les caractéristiques retenues pour définir ou exemplifier ce que seraient les traces d’oralité ou de scripturalité dans ce texte présentent de grandes convergences. Les PLC2 et les étudiants récusent le jugement d’oralité à l’aide des mêmes arguments : le texte est bien structuré, il correspond au genre et au type du conte⁸, et surtout il manifeste l’intention de s’inscrire dans la langue écrite par l’emploi des temps (passé simple). Deux phénomènes sont cependant retenus comme traces d’oralité : dans le 2^o paragraphe du texte de Mathilde, l’absence de ponctuation, les répétitions (*et, il*), et l’emploi du mot *truc*, familier.

Cependant, le groupe des PLC2 se distingue par trois types d’analyse ou de problèmes, qui, même s’ils sont mineurs, méritent d’être soulignés.

6. La première restriction (*malgré la présence de nombreuses fautes de terminaison*) n’est d’ailleurs pas à mettre sur le même plan que la seconde : il n’est pas sûr que le scripteur y voie une trace d’oralité.
7. Je ne retiens que les phénomènes signalés avec une certaine fréquence, en l’occurrence, au moins quatre fois.
8. La notion de conte étiologique est utilisée une fois par un PLC2.

Chez les PLC2, la notion de vocabulaire familier ne va pas de soi : trois d'entre eux (sur les neuf qui repèrent *truc*) soulignent que ce mot, s'il est familier, ne signifie pas automatiquement langue orale, que « le registre de langue familier peut être utilisé à l'écrit », et surtout que ce mot est « difficilement évitable si Mathilde se place du point de vue de Jim qui vient de découvrir quelque chose ». Cette mise en cause des normes lexicales de l'écrit est intéressante, surtout lorsqu'elle aboutit à une analyse narratologique du texte de l'élève.

Ce changement de niveau dans l'analyse du choix lexical opéré par le scripteur peut être mis en relation avec le discours de deux autres textes qui prennent une certaine distance par rapport aux présupposés des questions de l'enquête. Ce sont des textes qui disent, en substance, que si le texte de Mathilde présente des problèmes, ce sont des problèmes spécifiques de l'écrit, qui n'ont rien à voir avec une soi-disant oralité.

EXEMPLE 3 (PLC2/MATHILDE)

Je pense que le problème de cette copie résulte d'une difficulté à planifier ce que l'élève a envie de dire. Cela se perçoit dans les deux derniers paragraphes, annonçant un déroulement temporel (cf. les deux phrases commençant par quand) : le temps passe très vite (trop vite pour le lecteur). L'élève ne nous apprend rien quant à ce qui a eu lieu entre-temps. On s'achemine trop rapidement vers la fin du récit et l'élève n'a pas conscience de la difficulté que va rencontrer son lecteur à le suivre.

D'autre part, la répétition des et, que l'on pourrait analyser comme une marque d'oral, est en réalité typique du problème de cohésion, de planification chez un élève de CE2.

Mathilde n'écrit donc pas comme elle parle. Elle a simplement oublié de tenir compte de son lecteur, ne se montre pas capable de faire une lecture extérieure de son propre travail.

L'autre texte évoque également le problème des « ellipses narratives, des non-dits ». Formuler ainsi les difficultés de Mathilde relève d'une perspective didactique bien plus juste, et vraisemblablement plus efficace si l'on pense aux modalités d'intervention qui viseraient à faire progresser l'élève, que de l'épingler comme ne sachant pas écrire, ce à quoi revient toujours, peu ou prou, le jugement d'oralité.

Une dernière question apparaît dans le corpus des réponses PLC2 de manière importante (8 occurrences) mais comme une ligne de partage : c'est l'expression *Que c'était bon !* analysée comme forme d'oralité par trois stagiaires, et comme forme de scripturalité par les cinq autres. Ce qui produit le clivage est le recours (ou non) à la notion de style indirect libre. D'un côté on trouve des commentaires du genre : *Trait d'oralité (voire tournure très orale) qui traduit une réaction d'enfant ;* de l'autre, des analyses dont je reproduis ici un exemple :

EXEMPLE 4 (PLC2/MATHILDE)

Seule trace d'oral : discours indirect libre Que c'était bon ! Exception qui confirme la règle ! il n'est possible de repérer le discours indirect libre que parce que le reste est écrit.

La confusion entre paroles de personnage et jugement d'oralité est inquiétante : elle laisse présager une cécité théorique que l'on peut peut-être mettre en relation avec les jugements globaux portés sur la copie de Mathilde, et qui sont de la catégorie OUI. A l'inverse, les cinq qui repèrent le style indirect libre ont été classés dans la catégorie NON. De même, la traditionnelle association de l'oral avec l'expressivité et l'émotivité (cf. la *réaction d'enfant*) est un lieu commun qui trahit une certaine méconnaissance théorique⁹.

Analyse des réponses sur le texte d'Azzedine

Le traitement quantitatif est le suivant :

	NON	NON SAUF	OUI MAIS	Total NON	NON MAIS	OUI	Total OUI
PLC2 (n=15)	1	1	1	3 (20%)	0	12	12 (80%)
Étudiants (n=18)	2	1	7	10 (56%)	0	8	8 (44%)

Tableau 2 : réponses à la question 1 (texte d'Azzedine)

(Des enseignants ont jugé que dans ce texte, Azzedine, élève de 3^e, écrivait comme on parle. Êtes-vous d'accord avec ce jugement ?)

Sur le texte d'Azzedine, les jugements diffèrent sensiblement entre les deux groupes : les PLC2 ont jugé à une forte majorité (80%) que, dans ce texte, Azzedine écrit comme on parle, alors que les étudiants se partagent à peu près également entre les deux jugements avec une petite préférence pour la réponse NON (56%). Quant au style de réponses, on voit que cette fois, les PLC2 sont catégoriques (aucune réponse NON MAIS), alors que les étudiants sont plus nombreux du côté des réponses partagées (7 OUI MAIS). Il semble que la lecture du texte d'Azzedine, par rapport au texte de Mathilde, inverse les comportements évaluatifs.

Qualitativement, les traits descriptifs utilisés sont de même nature : ceux qui font pencher vers le jugement d'oralité sont le vocabulaire (par ordre décroissant : *la lâcher, bises, en me baladant, sympa, ça*), les répétitions (*elle, et, très, amitié, avoir/être*) et l'absence de concordance des temps dans le discours rapporté (*elle m'a dit comment elle s'appelle*). Les PLC2 ajoutent la construction de la première phrase (*c'est une fille qui... que...*), et la négation *pas que*. Les traits de scripturalité

9. Sur la qualification de l'oral comme lieu de l'expressivité, voir ci-après, le passage sur le détachement et le clivage.

sont, des deux côtés, la cohérence du texte, son organisation en paragraphes, le repérage de formules qui ne se trouveraient pas à l'écrit : *en la voyant, pour rechercher son amitié, elle a produit une grande amitié* et ce qui est appelé par un PLC2 un *effort d'écriture* pour éviter une répétition : *comment elle s'appelle/comment on me surnomme*.

Mais il reste qu'au total l'orientation argumentative des jugements diffère, et que cette divergence ne peut être mise en évidence par un plus grand nombre de traits de scripturalité identifiés par les étudiants ou un plus grand nombre de traits d'oralité du côté des PLC2.

Les formes de coopération dans l'élaboration du jugement évaluatif

Ce qui oppose les deux groupes est d'une autre nature et pose la question de la construction du jugement évaluatif. Les deux groupes présentent des particularités discursives qui les différencient nettement. Lorsqu'ils rendent compte des fautes ou des difficultés des élèves, certains mettent en œuvre un discours de justification, qui s'apparente à une absolue, du genre « mais ça n'est pas leur faute ! ». Dit autrement, dans ces justifications, transparait une forme de coopération du lecteur-adulte-expert avec le scripteur-enfant ou adolescent-apprenti. Ainsi, les PLC2 excusent Mathilde au vu de son jeune âge, et les étudiants excusent Azzedine au nom de la consigne d'écriture. Voyons cela en détail.

Les PLC2 sont relativement nombreux (un tiers) à juger de la mauvaise qualité du texte d'Azzedine en le comparant au texte de Mathilde : le second semble avoir joué comme un répulsif pour le premier. Ce fait est quasiment inexistant chez les étudiants (une seule occurrence de comparaison). C'est la structure de l'enquête qui est probablement en cause ici : les supports matériels des deux textes n'étaient pas les mêmes dans les deux groupes : les PLC2 ont tous commencé par lire le texte de Mathilde, ce qui n'était pas le cas dans le groupe des étudiants. Le fait de n'avoir proposé que deux textes peut également renforcer une lecture discriminante. Mais, il ne faut pas exclure l'idée que les PLC2 ont rejeté le texte d'Azzedine parce qu'ils se sont fait une image d'Azzedine en tant que scripteur moins glorieuse que celle de Mathilde, qui, de plus, appartient à un niveau scolaire que la plupart ignorent, et qui peut s'être trouvée parée de certaines qualités en vertu de son âge. Cinq PLC2 excusent les erreurs ou les difficultés de Mathilde en alléguant son jeune âge, et se distancient, par là même, du jugement de l'enseignant, considéré comme trop sévère. Aucun étudiant n'emploie cet argument. Il se peut que les PLC2 aient construit leur évaluation des deux textes en référence à la réalité scolaire qu'ils connaissaient : certains ont sans doute pensé (à tort ou à raison) que certains élèves de 6° ne sauraient pas écrire aussi bien que Mathilde, et ont peut-être retrouvé dans le texte d'Azzedine des marques linguistiques contre lesquelles ils ne cessaient de batailler dans leurs classes de 3°.

Un autre élément discursif différencie les deux groupes : sept étudiants (presque 40%) ont tenté d'interpréter les soi-disant difficultés linguistiques d'Azzedine en s'interrogeant sur le contexte de cette production textuelle, ce qui

n'apparaît que chez un seul PLC2. Cette différence s'explique par la demande explicite qui avait faite aux PLC2 (rien de tel n'avait été précisé aux étudiants) de faire abstraction du contexte dans leur évaluation. Cela dit, les étudiants formulent des hypothèses sur la consigne ou le genre d'écrit, à propos d'Azzedine et pas du tout à propos de Mathilde. Et c'est en fonction de ces hypothèses qu'ils construisent leur réponse.

EXEMPLES 5 (ÉTUDIANTS/AZZEDINE/REPONSES OUI)

- a - OUI (...) restitution des actions de façon chronologique, presque journalistique et très détaillée comme si Azzedine revivait la situation sur le vif*
- b - OUI (...) on a le sentiment qu'il s'adresse à un copain*
- c - OUI (...) on pourrait croire qu'on lui a demandé de décrire cette fille et sa relation avec elle, à l'oral, sans gêne*

EXEMPLES 6 (ÉTUDIANTS/AZZEDINE/REPONSES OUI MAIS)

- a - OUI (...) CEPENDANT ce texte est hors contexte, nous ne connaissons pas la consigne exacte, ni le sujet*
- b - OUI (...) MAIS tout dépend du contexte de ce devoir : quelles étaient les consignes exactes ? (car l'histoire en elle-même relève déjà du langage parlé : ce texte fait plus penser à une histoire racontée à un copain qu'à un devoir de français)*
- c - La présence de la première personne incite à penser qu'il en est ainsi, NEANMOINS ce récit de vie me paraît s'inscrire dans un écrit maladroit avec un manque de maîtrise de la concordance des temps, etc.*
- d - En effet, il y a quelques phrases qui sont du domaine du langage parlé MAIS il y a quelques tournures qu'il n'aurait pas utilisées à l'oral comme par exemple en la voyant, pour rechercher son amitié. Azzedine fait donc un effort d'écriture tout en laissant échapper quelques formules familières qui se justifient dans le fait qu'il raconte une histoire qui lui est arrivée.*

Les interrogations sur la consigne ou sur le genre de texte qui servent de cadre à l'écrit d'Azzedine ne sont pas, on le voit, une garantie d'une réponse NON, mais ces interrogations déplacent l'analyse des erreurs et le jugement évaluatif du plan de la langue vers le plan du texte, de son genre (voir 6c qui l'identifie explicitement et 6d implicitement), de l'intention de signification, voire du style. Ce changement de niveau avait été repéré dans quelques réponses PLC2 à propos du texte de Mathilde, il est ici assez massif chez les étudiants à propos du texte d'Azzedine.

Il reste malheureusement impossible d'aller plus loin dans l'interprétation de ces données, et d'expliquer finement pourquoi les deux groupes divergent sur ces hypothèses explicatives des difficultés d'écriture des élèves ; pour aller plus loin, on pourrait envisager de mener des entretiens individuels avec les évaluateurs, pour sonder les mécanismes de construction de leurs jugements.

Ils écrivent comme ils parlent : les méfaits de ce jugement tout fait¹⁰ sont au moins de trois ordres. Il oriente la lecture d'un texte d'élève vers le repérage de fautes¹¹, jugées en fonction d'une norme non explicitée (et probablement non explicitable), culturellement classante : le jugement est sans appel, et rejette hors du monde de l'écrit quiconque tombe sous son couperet. Il empêche de voir ce que fait l'élève avec l'écrit : ainsi les quelques lecteurs des textes examinés ci-dessus qui posent que les maladresses ne sont pas des traces d'oralité mais qu'elles appartiennent spécifiquement au domaine de l'écrit, donnent l'impression d'opérer une révolution copernicienne. Il oblige, enfin, à ne regarder que le niveau strictement linguistique (les mots, la construction des phrases, l'emploi des temps, etc.) et, corrélativement, il empêche de s'interroger sur la pertinence de tel choix d'écriture par rapport à telle intention de signification (voir l'emploi du mot *truc* chez Mathilde ou le style conversationnel choisi par Azzedine pour son écrit autobiographique). Ce jugement sert essentiellement à invalider une production écrite au nom d'une double méconnaissance, de l'oral comme de l'écrit, ce que la deuxième partie de cet article va essayer d'aborder à l'aide d'autres exemples issus de lectures diverses. Pour finir, on peut se demander si ce jugement ne sert pas également d'alibi (scolairement plus acceptable) à un jugement sur le contenu même de l'écrit qui, inconsciemment, serait l'objet d'un déni de la part du lecteur. Ainsi, plusieurs remarques sur le fait que *ces enfants ne parviennent pas à faire abstraction de leur vie et de leurs propres expériences* (professeur de collège en formation), ou bien celle de l'étudiant 5c (*on pourrait croire qu'on lui a demandé de décrire cette fille et sa relation avec elle, à l'oral, sans gêne*) (ou encore 5b) – remarques pour le moins paradoxales, puisqu'il s'agissait d'une séquence sur l'expression des sentiments personnels – conduisent à risquer une autre hypothèse : ce qui gênerait, ce serait peut-être l'irruption sur la scène scolaire de la sexualité adolescente. Ils écrivent comme ils parlent, et ils parlent comme ils vivent. Le jugement sur la langue masquerait-il un jugement sur le référent ? Je ne développerai pas plus avant cette interprétation, que je sou mets simplement à la réflexion du lecteur, mais à l'heure où l'écriture autobiographique est au programme de la classe de 3^e, il est bon d'avoir également en tête cette dimension cachée de l'évaluation¹².

ILS ÉCRIVENT COMME ILS PARLENT, QU'EN DISENT-ILS ?

Un des présupposés de la formule *Ils écrivent comme ils parlent* est qu'il existe une différence de nature entre la langue écrite et la langue parlée, que les élèves sont prisonniers de la langue parlée, que la langue écrite est comme une langue étrangère

10. En effet, il est assez difficile de décliner cette phrase à différentes personnes ou à différents temps : j'écris comme je parle ? Mathilde écrit comme elle parle ? tu écriras comme tu parles ? (comme tu parleras ? ?) vous écriviez comme vous parliez ? etc. etc.

11. Parfois même, de n'importe quelle faute, dans l'indistinction générale. Ainsi, un PLC2 repère chez Mathilde l'écriture erronée de *avoir* au subjonctif (*ait*) sous la forme *est* : et il se demande s'il s'agit d'une écriture phonétique (sic !). L'oral est un serviteur universel en l'absence de réflexion.

12. Sur les problèmes que pose et va poser l'enseignement de l'écriture autobiographique, voir l'excellente mise au point de Philippe Lejeune (2000) « Enseigner à écrire l'autobiographie », *Le Français Aujourd'hui*, n° 130.

pour eux, etc. Cette différence (culturelle, structurelle, fonctionnelle, etc.) est un objet de réflexion dans de nombreux champs disciplinaires : je n'utiliserai ici que les études linguistiques, mais il ne faut pas oublier que la question intéresse aussi les anthropologues¹³, les sociologues¹⁴, les psychologues cognitivistes¹⁵, etc.¹⁶

Dans l'univers scolaire, l'idée que la différence entre langue écrite et langue parlée est source de difficulté pour les élèves, est une idée très répandue, comme l'a montré l'enquête présentée et analysée ci-dessus. Reposant sur de nombreuses méconnaissances, elle sert, comme on l'a vu, à masquer la survalorisation inconsciente de la norme écrite. Elle sous-tend depuis longtemps un discours sur la pseudo-nécessité d'enseigner la langue écrite comme s'il s'agissait d'une langue étrangère. Déjà en 1968, L. Legrand s'insurgeait contre cette idée¹⁷. Il montrait que ce discours a une double signification : il renforce potentiellement la prédominance de la langue écrite qu'il « faudrait » enseigner comme une langue étrangère et semble ignorer que les différents registres sont conjointement disponibles pour tous les locuteurs d'une même langue (du moins en réception). Il ajoutait que la formule peut être retournée aux dépens des professeurs : la langue des élèves est aussi une langue étrangère pour les enseignants ! Ce qui n'a pas perdu de son sens, aujourd'hui.

Chez les linguistes, la différence entre langue parlée et langue écrite est un objet de débat important. S'agit-il de deux langues ou de deux modalités d'une même langue ? La langue orale et la langue écrite obéissent-elles à une seule et même grammaire ou à deux grammaires distinctes ?

Paradoxes et ambiguïtés chez les linguistes

Tout d'abord, les linguistes ne sont pas toujours clairs, eux-mêmes, sur le statut de l'oral et de l'écrit. C. Kerbrat-Orecchioni¹⁸ montre que l'apparition en France depuis les années 1980 de la problématique interactionniste en linguistique révèle le poids des références implicites à l'écrit dans les travaux linguistiques, où l'on observe une « attitude quasi-réflexe d'assimilation de la langue à sa forme écrite ». Elle analyse le paradoxe du travail des linguistes qui affirment depuis longtemps la priorité de l'oral (F. de Saussure dans le *Cours de linguistique générale* affirme et la primauté de l'oral et le caractère social de la langue) mais qui décrivent en fait le

13. Jack Goody (1977/1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Ed. de Minuit ; David R. Olson (1994/1998) *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz.

14. Bernard Lahire (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, PU Lyon.

15. Michel Fayol (1997) *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, PUF.

16. En didactique aussi, la question des usages de l'oral et de l'écrit est digne d'être explorée. Voir I. Delcambre (à par.) « L'oral et l'écrit. Analyse d'un dispositif de travail » Actes de la journée d'études sur l'oral, organisée par l'IUFM de Reims (avril 2000).

17. L. Legrand (1968) « Les fondements de la rénovation pédagogique dans l'enseignement du français » *Recherches pédagogiques*, n° 44, 11-26, INRP.

18. C. Kerbrat-Orecchioni (1998) « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan » *Langue Française* n° 117, *La linguistique comme discipline en France*.

langage écrit. Par exemple, elle évoque une publication récente (1997) de C. Fuchs portant sur *La place du sujet en français contemporain*, qui ne prend que des exemples écrits, alors que son thème (et son titre) laissait attendre une prise en compte de l'oral. De même, C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean¹⁹ ont montré que le retard des études sur l'oral est corrélatif d'une dévalorisation obstinée de la langue parlée et d'une assimilation inconsciente de la langue à sa variante écrite. La question pour les linguistes est en fait une question épistémologique de la définition du concept de langue. La « seule » réalité linguistique est-elle le discours actualisé ou le système abstrait ? C. Kerbrat opte pour une position médiane : plutôt que de s'efforcer de dresser une frontière entre phrases grammaticales (seules dignes de la linguistique) et « non grammaticales » (refilées à la pragmatique), il vaut mieux, dit-elle, reconnaître l'existence de différentes variantes de la langue, entre lesquelles le locuteur choisit selon le contexte discursif.

Le paradoxe analysé par C. Kerbrat se transforme parfois carrément en ambiguïté. Dans les recherches livresques auxquelles je me suis livrée pour cet article, je suis ainsi tombée sur un texte de J. Rey-Debove (lexicographe célèbre, collaboratrice de la série des dictionnaires Robert) intitulé « A la recherche de la distinction oral/écrit »²⁰ où elle propose un dispositif complexe et peu convaincant pour tenter d'analyser les différences entre discours parlé et discours écrit que je ne développerai pas ici. Ce qui m'intéresse, c'est le discours tenu sur les relations oral/écrit qui me semble particulièrement contradictoire. Dans cet article J. Rey-Debove tire des conclusions du genre : « la plupart des caractères que l'on considère comme spécifiques de l'écrit se rencontrent à l'oral et vice versa » (*ibid.* 86) ; avancer, dit-elle, qu'il y a une syntaxe de l'oral et une syntaxe de l'écrit, et un lexique pareillement diversifié, phénomènes qui constitueraient des niveaux de langue différents, n'est guère tenable : « ces oppositions se fondent asymétriquement sur l'écrit comme norme et écartent toutes les situations où l'écrit est familier et l'oral soutenu » (*ibid.* 83). Voilà qui est clair ! Mais entre ces deux citations, on peut lire, dans un passage où elle analyse les oppositions oral/écrit au plan syntaxique :

« [à l'oral], la plupart des longues phrases spontanées ont une syntaxe fautive du point de vue de l'écrit, nous préférons dire folle, parce que l'auteur en perd la maîtrise, même s'il sait bien s'exprimer. Un discours oral improvisé est souvent un ensemble d'enchâssements inachevés où le fil syntaxique est rompu et le contenu avorté. A l'écrit le problème ne se pose pas, puisque le texte est intemporel, et qu'on peut toujours remplacer une phrase par une autre, après coup. Les traces de la syntaxe folle dans un texte sont une présomption de transcription. Inversement, les longues phrases complexes qui se déroulent selon les règles constituent une présomption d'oralisation » (*ibid.* 85, je souligne)

Dans cet article, ce que J. Rey-Debove appelle « transcription » équivaut à un discours écrit marqué d'oralité (et non pas du tout au processus de transcription d'un

19. C. Blanche-Benveniste, C. Jeanjean (1986) *Le français parlé. Transcription et Édition*, INALF (CNRS), Didier Érudition.

20. Josette Rey-Debove (1990) « A la recherche de la distinction oral/écrit » in N. Catach (éd.) *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS, 2^e éd., 77-86.

oral enregistré), et elle l'oppose au discours écrit, non marqué d'oralité, et « oralisation » à un discours oral marqué de scripturalité (qu'elle oppose à discours oral, non marqué de scripturalité) : elle glose « oralisation » par « les discours bien peignés des officiels ».

Il me semble que ce paragraphe est représentatif d'un certain nombre d'idées toutes faites sur l'oral et l'écrit, étonnantes chez une linguiste professionnelle. Ainsi, elle semble ignorer ce que disent les spécialistes de la langue parlée quand ils démontrent qu'une bonne part des ruptures, hésitations, reprises, etc., à l'oral ne sont pas des inachèvements mais des productions par bribes. « Le locuteur lance une construction qu'il semble abandonner mais qu'en fait il reprend un peu plus loin »²¹. Le mode de transcription pratiqué par l'équipe du GARS qui consiste à mettre en paradigmes les bribes en question, montre bien que, la plupart du temps, la production orale vise, malgré les apparences, la complétude du sens.

Ensuite, J. Rey-Debove place la complexité du côté de l'écrit²², ce qui est particulièrement contestable. Se manifeste ici la représentation classique de l'écrit, évalué à l'aune de ses utilisateurs. C'est une représentation qui amène à « décrire, à travers la langue, l'opinion que l'on se fait du groupe qui l'utilise »²³. F. Gadet montre qu'à l'aide des notions de simplicité et de complexité, « certains ont voulu opposer standard et non-standard, style soutenu et style relâché, écrit et oral, langue de culture et pidgin, sabir ou créole, et pourquoi pas langue des adultes et langue des enfants ». Elle critique²⁴ par exemple L. Lentin, grande utilisatrice de la notion de complexité syntaxique dans l'analyse du langage enfantin²⁵, selon laquelle il y aurait une progression linguistique dans les quatre énoncés qui suivent

1. *i pleut / j'mets pas mes sandales ;*
2. *i pleut / eh ben j'mets pas mes sandales ;*
3. *i pleut / alors j'mets pas mes sandales ;*
4. *j'mets pas mes sandales parce qu'i pleut.*

L'énoncé 4 serait plus complexe car présentant un lien explicite, et non une juxtaposition, et qui plus est, un lien de type subordonnant et non de coordination. On voit que la progression est orientée vers un modèle de phrase écrite. F. Gadet ajoute que l'énoncé 4 a « une meilleure valorisation sociale mais [que] d'un point de vue cognitif il n'est pas sûr qu'il parvienne mieux que 1 à exprimer la saisie du rapport logique entre le temps qu'il fait et la façon de s'habiller. ». De plus, la valorisation de l'explicite conduit à négliger le rôle syntaxique de l'intonation. Elle cite une étude de C. Jeanjean²⁶ qui montre que, « si la situation leur semble l'exiger,

21. C. Blanche-Benveniste (1997) *Approches de la langue parlée en français*, OPHRYS, p. 47.

22. Je ne dirai rien du côté « intemporel » de l'écrit, que l'on peut interpréter comme référant à la forme particulière de linéarité de l'écrit, plus spatiale que temporelle.

23. F. Gadet (1996, 1997) *Le français ordinaire*, A. Colin, p. 40.

24. *ibid.*, p. 94-95.

25. L. Lentin (1973) *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*, ESF.

26. C. Jeanjean (1983) « A propos de l'utilisation des conjonctions chez les enfants », *Recherches sur le français parlé* n° 5.

même des enfants en difficulté scolaire peuvent faire usage de formes réputées complexes ».

A l'appui de ces considérations, il faut également évoquer un excellent numéro des *Cahiers du français contemporain* qui interroge la notion de simple et de simplification dans l'enseignement des langues²⁷. Qu'est-ce que le simple ? est-ce le court ? le bref ? l'usuel ? le fréquent ? la partie plus que le tout ? Dans l'introduction au numéro, F. Lapeyre pose toute une série de questions fort stimulantes, dont je donne ici deux aperçus :

On aimerait que les difficultés scolaires de l'enfant des couches défavorisées accompagnent un déficit linguistique limpide et que ce ne soit pas précisément cet enfant-là qui fasse les phrases les plus longues ou qui emploie le plus de syntagmes propositionnels.

On aimerait que les formes populaires du type de celle que cite A. Culioli « Jean, sa moto, y a les freins qui déconnent » soient des évidences de simplicité structurelle.

Le simple ne caractérise ni le discours oral, ni les compétences linguistiques de l'enfant ou de l'apprenant. Le simple est une notion construite, il est le résultat d'un point de vue théorique (dont il peut être passionnant d'inventorier les présupposés), et non la manifestation, chez l'apprenant, d'une pseudo table rase, qu'il conviendrait de remplacer par la maîtrise du complexe, grâce notamment aux apprentissages de l'écrit.

Langue écrite et langue parlée : différences ou convergences ?

Quant à l'inventaire des différences ou convergences entre langue écrite et langue parlée, il est gigantesque et alimente le débat depuis des lustres. Je ne prétends pas en faire la synthèse ici ; je me contenterai de quelques indications. Il me semble que la question est impossible à résoudre dans les termes de la question. Selon les niveaux où on se situe, on mettra en évidence des différences infranchissables ou des convergences incontournables.

Ainsi, les deux systèmes n'ont pas la même économie au sens matériel. « Les régimes de linéarité ne sont pas les mêmes : plus spécifiquement spatiale pour l'écrit, plus spécifiquement temporelle pour l'oral »²⁸. Ce qui induit des modalités particulières de construction du sens.

La langue parlée et la langue écrite n'utilisent pas les mêmes ressources pour délimiter les unités de sens. La plupart des catégories grammaticales traditionnellement reconnues s'appliquent mal au discours oral : par exemple, la notion de phrase. Pour analyser la langue parlée, il faut travailler à partir d'unités plus appropriées à l'organisation syntaxique et prosodique de l'oral. C. Blanche-

27. Cahiers du français contemporain, n° 1, 1994, Simple-Simplification, CREDIF.

28. F. Gadet (1996, 1997) *op.cit.*, p. 37.

Benveniste utilise les notions de macro-syntaxe et de configuration²⁹, M.-A. Morel, celle de paragraphe oral³⁰, etc. Les phénomènes prosodiques ou supra-segmentaux (intonation, pauses, etc.) jouent un rôle fondamental dans la détermination de ces unités. Ce ne sont plus des phénomènes « paralinguistiques » (i.e. extérieurs à la langue) comme on le disait à l'époque de G. Mounin ou d'A. Martinet, mais des éléments équivalant à des marqueurs dont la valeur conventionnelle est de segmenter le continuum oral en unités de sens. Chacun des deux ordres a des modalités particulières de faire sens ; à l'oral il est nécessaire de tenir compte du rapport entre le segmental (les morphèmes, mots-outils, etc.) et le supra-segmental.

Si l'on se situe au niveau des formes linguistiques, le débat sur les divergences entre écrit et oral change. Du point de vue phonologique, les différences sont évidentes (phonème/lettre, groupe accentuel/mot), mais elles le sont beaucoup moins pour la morphologie ou la syntaxe : « la grosse majorité des phénomènes grammaticaux est commune aux deux plans, et ce n'est qu'en hypertrophiant quelques phénomènes que l'on peut asseoir la thèse de deux langues différentes »³¹. Certes des différences importantes ont été mises en évidence concernant le fonctionnement à l'écrit et à l'oral de certains morphèmes comme *mais*³² ou *parce que*³³, entre autres phénomènes (voir la distribution des marques morphosyntaxiques), mais un consensus se fait chez les linguistes pour refuser de parler de deux langues différentes : « les formes divergentes ne sont pas en nombre suffisant pour conduire à poser deux systèmes différents »³⁴. F. Gadet ainsi que C. Blanche-Benveniste conçoivent la langue « comme un système unique à deux manifestations »³⁵. Dans les exemples qui suivent nous verrons d'ailleurs des cas où l'argumentation linguistique consiste à démontrer qu'une structure qui semble propre à l'oral (détachement, clivage) est en fait une structure de la langue, qu'elle soit orale ou écrite.

Penser l'écrit et l'oral comme deux langues différentes semble également difficile vu les points communs au niveau des « opérateurs linguistiques abstraits », comme celui, entre autres, qui permet de reconnaître la complétude d'une phrase à l'écrit ou d'une séquence orale. Mais si on veut le faire, ajoute avec humour P. Achard³⁶, il vaut mieux essayer de penser cette différence diachroniquement : « cela aboutirait à penser l'écrit et l'oral comme des dialectes différents, à considérer le français écrit comme un dialecte du latin (cf. les traits graphiques qui renvoient à

29. C. Blanche-Benveniste (1991) *Le français parlé. Études grammaticales*, Ed. du CNRS.

30. M.-A. Morel, L. Danon-Boileau (1998) *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. OPHRYS.

31. C. Blanche-Benveniste (1993) « Les unités : langue écrite, langue orale » *Proceedings in the Workshop on ORALITY versus LITERACY: Concepts, Methods and Data*, Strasbourg, European Science Foundation, cité par F. Gadet, *op. cit.*, p. 37.

32. cf. A. Cadiot, J.-C. Chevalier *et al.* (1979) « *Oui mais, non mais*, ou Il y a dialogue et dialogue » *Langue Française*, n° 42, 94-102.

33. cf. J.-M. Debaisieux (1994) *Le fonctionnement de parce que en français contemporain*, Thèse de doctorat, Université de Nancy II, cité dans C. Kerbrat-Orecchioni, *op. cit.*, 66.

34. F. Gadet, *op. cit.* p. 37.

35. *ibid.* 36.

36. P. Achard (1990) « La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ? » in N. Catach (éd.) *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éditions du CNRS, 2° éd., 67-75.

l'étymologie) ». Voilà qui apporterait enfin une justification scientifique à l'enseignement obligatoire du latin de 7 à 77 ans !

Je voudrais pour terminer observer un exemple de structure linguistique généralement considérée comme appartenant à la langue parlée et qui, de ce fait, lorsqu'elle apparaît dans un écrit, conforte le jugement d'oralité.

Détachement et clivage : des structures orales ?

La copie d'Azzedine présentait un exemple de clivage :

C'est une fille qui s'appelle Nadia que j'ai rencontrée en me baladant au centre commercial

Quant à la structure de détachement, prenons l'exemple qui suit³⁷ qui est venu en discussion dans une réunion de recherche au sein de l'équipe THEODILE :

Après, ce qui s'est passé je n'en sais rien mais ma sœur revint avec un plâtre.

Dans le premier exemple, on se trouve devant un double clivage, où le mot *fille*, sujet et complément de verbe, se trouve séparé du reste de la construction grâce à la tournure *c'est...qui/que*.

Dans le deuxième exemple, on a également un double détachement d'un groupe complément (la formule standard, selon « l'ordre écrit », serait *Je ne sais pas ce qui s'est passé après*), double détachement avec reprise pronominale.

Je traiterai succinctement de la construction clivée dont C. Blanche-Benveniste³⁸ montre que loin d'être une forme d'expressivité ou de « mise en relief », venue « déformer la syntaxe canonique », comme on l'analyse traditionnellement, c'est une structure qui a pour fonction de donner de l'indépendance à la partie clivée. Le groupe nominal séparé apporte une information jugée nouvelle, rejetant la partie verbale, qui apporte une information moins nouvelle, « dans une position de moindre saillance ». Le clivage fait partie de « types syntaxiques fondamentaux de dispositifs syntaxiques qui livrent autant de façons différentes de traiter l'information » (*ibid.* 96). Et on ne voit pas, à ce titre, en quoi ce dispositif serait exclusivement employé à l'oral.

Le détachement pose des problèmes équivalents, simplement un peu plus redoutables.

Le détachement, dit F. Gadet³⁹ est un « point névralgique des grammaires, dans la mesure où [il] entraîne des commentaires stylistiques dans une problématique d'écart » (p. 123). Il est généralement traité dans le cadre de la question de l'ordre

37. Il s'agit de la phrase conclusive d'un récit fantastique, écrit par un élève de 4°. L'orthographe est conservée, la phrase était détachée du reste du texte par une ligne blanche.

38. C. Blanche-Benveniste (1997) *op. cit.*, p. 96-98.

39. F. Gadet (1991) « Le parlé coulé dans l'écrit : le traitement du détachement par les grammairiens du XX^e siècle » *Langue Française* n° 89, *L'oral dans l'écrit*.

des mots qui est un haut lieu « d'investissement idéologique » (*ibid.* p. 120). En se référant à un travail de M. Laparra⁴⁰, elle cite ces deux exemples d'une irruption idéologique dans des travaux de linguistes portant sur l'ordre des mots : « L'évolution vers un ordre des mots fixe constitue donc un progrès à la fois direct et indirect, et le passage des flexions à l'ordre des mots marque le triomphe des forces spirituelles sur les forces naturelles. » (Jespersen 1976). De même, Fonagy (1975) interprète la dislocation (autre nom donné au détachement) comme « une percée momentanée d'une attitude mentale enfantine ».

Dans ce cadre de pensée où il devient une forme régressive, le détachement ne peut pas être traité comme un mode particulier d'organisation de la phrase. L'ordre des mots « normal » (SN+V+SN) est une contrainte absolue ; le fait de le bouleverser est interprété dans les grammaires selon deux images opposées : avec le détachement, la langue va se trouver, selon les cas, soit libérée, soit malmenée. L'autre image très fréquente est celle de l'expressivité : c'est « sous la poussée émotive » que la phrase se disloque (Bally). F. Gadet fait remarquer que cela renvoie le détachement aux études de stylistique, en dehors, donc, du champ de la grammaire et se demande pourquoi le parlé serait plus expressif que l'écrit, et notamment que l'écrit littéraire.

Elle poursuit en montrant que les grammaires qui, généralement, ne se réfèrent qu'à l'écrit, donnent un nombre non négligeable d'exemples de détachement issus des meilleurs auteurs dont je ne retiens ici que quelques cas marquants, en laissant de côté les exemples qui possiblement pourraient se trouver dans des dialogues, à propos desquels on pourrait m'objecter qu'ils sont une représentation de l'oral (« Ça ne me va pas, la façon dont cet homme s'est introduit chez moi » Proust) ou issus d'auteurs comme Céline (pour les mêmes raisons).

Les villes par où on passe, on ne se soucie pas d'y être estimé (Pascal)

La très célèbre cathédrale, dès en arrivant, elle s'indique (Loti)

Quand on lui demande, à cette pure jeune fille... (Michelet)

Évidemment ces grammaires dénigrent le phénomène au nom de son caractère oral, familier, populaire, spontané, échappant aux règles et expressif (*ibid.* 112).

F. Gadet propose, quant à elle, de considérer que « le détachement est un tour syntaxique du français » (*ibid.* 123). C'est une ressource syntaxique particulière à côté de l'ordre SN-V-SN et elle cite les directions de recherche explorées par les linguistes sur cette question (détachement et anaphorisation, relation avec les relatives non standard, description fine de l'ensemble du modèle – intonation, nature et position de l'élément détaché, nature de l'élément de rappel, contraintes –, mise en relation avec l'énonciation). Elle conclut en disant qu'« aucune de ces directions n'impose de distinguer écrit et oral, distinction qui, sur un tel objet, pourrait bien n'être qu'une façon de marginaliser les formes censées relever de l'oral et d'éviter de s'affronter au problème de l'hétérogénéité des structures de phrase » (*ibid.* 123). Certes, c'est une façon un peu plus coûteuse intellectuellement que de s'appuyer sur

40. M. Laparra (1982) « Sélection thématique et cohérence du discours à l'oral » *Le Français moderne* n° 3.

les vieux cadres de la grammaire, mais les enjeux théoriques (et didactiques) sont d'importance. Penser les structures syntaxiques en terme d'hétérogénéité⁴¹ permet également de ne pas tomber sous le coup de l'accusation classique de laxisme ou d'hyponormativité.

Pour conclure, quelques réflexions inspirées par la lecture d'une étude⁴² publiée dans le même numéro de *Langue Française* que l'article de F. Gadet utilisé ci-dessus, et qui me semble présenter un certain nombre des écueils que j'ai tentés d'analyser. Les auteurs analysent deux copies de Brevet, étalonnées comme marquées ou non par l'oral. Comme par hasard, c'est la fréquence de groupes détachés qui est le premier indice d'oralité. Leur propos est de lister les traits caractéristiques de la langue orale présents dans la copie incriminée (essentiellement les diverses formes de détachement et l'emploi des marques énonciatives, comme les pronoms).

Les auteurs sont néanmoins conscientes des effets pervers de leur analyse : leur conclusion essaye de construire une image de l'oral comme source de la vie et lieu du foisonnement originel, pour tenter d'échapper *in extremis* à l'attitude normative :

Toute création se fait en différentes étapes. D'abord la pensée se cherche, c'est le foisonnement – ou l'absence – d'idées, c'est le magma ; puis de cette confusion commencent à émerger des repères, des lignes de force, c'est alors la mise en forme avec la réflexion qui s'impose sur la langue.

Qui va trop vite en reste au foisonnement confus de la première étape et livre un texte, foisonnant d'idées, certes, mais déconcertant pour le lecteur, étranger à cette démarche créative. Ce dernier doit se livrer à un décryptage qu'il n'est pas nécessairement prêt à faire, surtout s'il est gêné par une orthographe défaillante et une syntaxe inhabituelle à l'écrit. Qui a toujours progressé sur les rails bien nets d'un guide normatif se lance dans un exercice de style et livre une forme léchée, il est vrai, mais souvent dépourvue d'élan vital.

*Sachons reconnaître ces traces d'oral dans l'écrit et les accepter comme des manifestations de démarches différentes mais, comme nous espérons l'avoir montré, certainement pas dénuées d'intérêt.*⁴³

Malheureusement, cette argumentation terminale n'efface pas les problèmes méthodologiques de la démarche d'analyse : les indices d'oralité relevés dans le texte d'élève observé ne sont pas confrontés à des indices de scripturalité. Le jugement est entier, non problématisé, et la « bonne » copie à laquelle est confrontée la « mauvaise » copie est utilisée comme un étalon « naturel » de ce que serait la langue écrite, sans questionnement, dans une évidence normative qui pose problème (d'où, vraisemblablement les timides rectificatifs de la conclusion). Il aurait été pour

41. Dans cette perspective, les *Principes de grammaire polylectale*, d'A. Berrendonner, M. Le Guern et G. Puech peuvent rendre de grands services (Presses Universitaires de Lyon, 1983).

42. D. Delomier, M. Esquenet-Bernaudin (1991) « L'écrit dans le sillage de l'oral, mais encore ? » *Langue Française* n° 89, *L'oral dans l'écrit*, 86-98.

43, *ibid.* p. 97.

le moins intéressant de se demander si, dans ce texte, il n'y avait pas aussi quelques éléments de langue écrite.

Par ailleurs, les traits d'oralité relevés dans cette copie ne sont pas interrogés comme formes d'une scripturalité plus générale : le travail de F. Gadet, dans le même numéro, montre que les pratiques d'écriture sont bien plus diversifiées que ne le pense le jugement normatif, et il aurait été intéressant de faire ce type de travail également à partir de cette copie d'élève.

Pour finir, et dans une perspective didactique, il faut signaler qu'un jugement évaluatif qui s'en tiendrait au seul niveau linguistique, perd beaucoup de sa pertinence, comme on l'a vu dans la première partie de cet article. Il laisse de côté les effets de sens construits par le choix de telle ou telle formule, choix pas toujours intentionnel, bien évidemment, mais qu'on ne peut réduire à la seule question de la maîtrise linguistique. L'écriture met en jeu bien autre chose que les ressources de la langue, et c'est la méconnaître que de l'analyser ainsi.