

## Le statut de l'écrit et de l'oral dans notre système scolaire

André Tricot

ERT « Hypermédias et apprentissages »

IUFM de Midi-Pyrénées

Laboratoire Travail et Cognition

CNRS, EPHE & Université de Toulouse le Mirail

Toulouse

andre.tricot@toulouse.iufm.fr

Depuis plus de 4 siècles au moins, on se préoccupe dans notre pays de la normalisation de la langue. La normalisation de l'écrit, est une normalisation de l'écrit et de l'oral à un moment donné. La norme ne fait que normaliser des pratiques. Dans le dictionnaire de Furetière (1690), dont j'ai reproduit ici une des premières pages on voit que ce qui est normalisé en 1690 n'est pas ce que l'on normalise aujourd'hui.

A B O.	A B R.
<p><b>ABOUCHER.</b> v. act. Aborder quelqu'un de près, conférer avec lui bouche à bouche. On ne peut <i>aboucher</i> cet homme-là, tant il a d'affaires. On le dit plus volontiers avec le pronom personnel. Il faut que ces chefs de party <i>s'abouchent</i> ensemble. les Rois de France &amp; d'Espagne se sont <i>abouchés</i> pour conclure la paix des Pyrénées en 1659.</p> <p><b>ABOUCHER,</b> se dit aussi dans les Arts, des tuyaux qui entrent l'un dans l'autre, qui se touchent, qui se communiquent. On le dit particulièrement en Médecine des veines &amp; des artères, &amp; autres vaisseaux qui ont de la communication, dont les orifices se touchent. Ce mot se tire du Latin <i>bucca</i>, comme qui diroit, <i>abducere, abducere, ad buccam loqui.</i></p> <p><b>ABOUGRI,</b> ou <i>Rabugri.</i> Terme dont on se sert dans les forêts pour signifier des bois de mauvaise venue, dont le tronc est court, raboteux, plein de nœuds, &amp; qui ne pousse guères de branches. Le bois <i>abugri</i> est de nulle valeur pour les ouvrages, &amp; est sujet au ruyau.</p>	<p><b>A B R.</b></p> <p><b>A B R.</b></p> <p><b>ABRACADABRA.</b> Terme barbare qui se trouve dans les Lettres de Voiture. C'étoit une inscription qui seroit de caractère pour guerir plusieurs maladies, &amp; chasser les Demons, dont l'Auteur étoit un Heretique qui vivoit sous l'Empereur Adrien, qui reconnoissoit pour Dieu Souverain <i>Abraax</i>, auquel dependoient plusieurs autres Dieux, &amp; sept Anges qui presidoient aux sept cieux. Il leur attribuoit 365. vertus, autant que de jours en l'an, &amp; autres choses superstitieuses. On trouve chez les curieux plusieurs pierreries de ce nom <i>Abraax.</i> C'étoient les Gnostiques, les Basilidiens, &amp; les Carpocratians qui faisoient graver ces pierres, qui avoient des figures fort singulieres, &amp; qui representoient quelquefois des Anabais, des têtes de lions, de dragons, &amp;c. sur quoy Macarius &amp; Chifflet ont fait des Traitez, Baronius, Gassendi, &amp; Du Cange en font aussi mention.</p>

Dans le « Dictionnaire critique et raisonné du langage vicieux ou réputé vicieux », rédigé par « un ancien professeur » (1835), on peut noter que l'on normalise pas toutes les pratiques, mais un certain nombre de pratiques : l'auteur de ce dictionnaire nous dit « voilà la locution vicieuse et voilà la locution correcte » donc la normalisation consiste à dire il y a des bonnes pratiques et il y a des mauvaises pratiques. L'auteur explique bien que Mme de Sévigné fait des erreurs, elle a une mauvaise pratique de la langue et c'est lui faire beaucoup d'honneur que de faire apparaître certaines de ses citations dans le dictionnaire.

### DU LANGAGE VICIEUX OU RÉPUTÉ VICIEUX. 151

#### ÊTRE DE RIEN.

Locut. vic. Cette personne ne m'est de rien.

Locut. corr. Cette personne m'est étranger.

Nous ne pensons pas qu'on puisse considérer comme française cette locution *être de rien*, malgré l'emploi qu'en ont fait quelques auteurs, Madame de Sévigné entr'autres : *le beau temps ne vous est de rien*, et malgré l'honneur que lui font nos dictionnaires de la faire figurer dans leurs colonnes. On pourrait, en supprimant la préposition *de*, en faire une expression familière dont l'analyse deviendrait au moins possible; mais on n'aura jamais, en la conservant, qu'un véritable galimatias.

Je copie maintenant quatre extraits que j'ai récupéré parmi des messages électroniques, reçus durant les trois derniers mois, émanant de personnes occupant de hautes fonctions dans l'éducation nationale.

« je penche pour le mardi 22 mars mais je fais réagir XXX et te recontacte »  
« Si tu as des points à éclaircir, n'hésite pas, je pars le 21 au soir »  
« je pense que tout ce que tu as conceptualiser ( construction de l'information ) »  
« comment motiver XXX sur le thème «magnez vous le train» »

Par messagerie électronique, il y a une pratique de l'écrit qui n'a rien à voir avec une autre pratique de l'écrit qui est par exemple le fait d'envoyer le courrier papier. Avec celui-ci, ces mêmes personnes auraient dicté à leur secrétaire, et il n'y aurait pas eu de fautes d'orthographe ou de langage familier. Ce n'est pas du tout un problème de compétences orthographiques, mais de pratiques : par mail, il est très fréquent que l'on envoie un message sans le relire et donc il y a une pratique de la langue écrite qui implique que l'on fait des choses dans ce contexte là que l'on ne ferait pas dans un autre contexte.

On peut faire un parallèle facile entre la phylogenèse et l'ontogenèse du développement cognitif (comme Piaget) : le développement des compétences langagières d'un enfant suit quelque chose qui ressemble fort au développement du langage chez l'espèce humaine. Il y a d'abord une communication non verbale, puis un langage oral, puis petit à petit un langage écrit, puis un apprentissage de la normalisation du langage écrit.

Je vais insister, par la suite, sur le fait que l'enfant apprend la langue sans s'en rendre compte, de façon implicite, mais aussi de façon consciente, explicite, par enseignement.

La langue est d'abord un outil de communication. Je propose de considérer la langue comme un résultat de la mise en oeuvre d'une fonction, la fonction de communication. La langue est une solution fonctionnelle à un problème de communication.

La langue, au départ résultat, devient très vite un moyen d'exercer un pouvoir, d'exercer une domination, depuis François 1<sup>er</sup>, qui impose le français comme la langue dans les documents officiels, aux révolutionnaires qui font globalement la même chose mais en plus à l'oral, et jusqu'à notre belle école de la république et ses élites qui parlent bien le français. Une des attaques favorites des adversaires de Lula, le président du Brésil, c'est dire qu'il fait parfois des erreurs langagières et quelqu'un qui ne parle pas correctement le portugais (pas le brésilien !) n'a forcément pas les compétences pour être président vu qu'il ne parle pas la bonne langue.

Je crois qu'il faut rajouter quelque chose de fondamental : « L'efficacité symbolique des mots ne s'exerce jamais que dans la mesure où celui qui la subit reconnaît celui qui l'exerce comme fondé à l'exercer, ou, ce qui revient au même, s'oublie et s'ignore, et s'y soumettant, comme ayant contribué, par la reconnaissance qu'il lui accorde, à la fonder » (Bourdieu, 1975). On a le droit de pas être d'accord pour subir ce pouvoir mais l'on oublie qu'on subit ce pouvoir : on accepte parce qu'on oublie.

### **La langue et l'apprentissage : quelques définitions**

J'ai détourné la théorie des trois mondes de Popper pour dire qu'il y a : le niveau des situations où les gens communiquent entre eux, un deuxième niveau, celui des normes et des

conventions et un troisième niveau, celui de la description objective de ce qui se passe dans les situations. En gros, le niveau des usages de la langue, le niveau de la grammaire et de l'orthographe et enfin le niveau de la description scientifique des faits de langue. Au niveau des situations, les enfants réussissent à apprendre des choses de façon implicite, au niveau des normes et des conventions il y a nécessité d'un apprentissage par enseignement notamment les normes et conventions à l'écrit, et c'est souvent au niveau des études universitaires que l'on commence à avoir accès à la description objective et non pas à la description normalisée des faits de langue.

Apprendre c'est, je crois, le résultat éventuel d'une activité apprentissage : on peut être mis dans une situation d'apprentissage et ne rien apprendre. Apprendre c'est acquérir, construire, transformer des connaissances. La situation d'apprentissage peut être explicite (une situation par enseignement) ou implicite (par exemple l'exposition à la langue) et il y a d'autres situations dans lesquelles on apprend. La situation d'apprentissage par enseignement est une sous-catégorie de la situation d'apprentissage et les situations d'apprentissage ne produisent pas nécessairement un apprentissage.

Je voudrais défendre le point de vue suivant : si au cours de l'histoire de l'humanité la pratique de la langue a précédé la description d'abord normative et ensuite objective de la langue, au cours de l'enfance d'un individu c'est la même chose à l'oral mais ce n'est pas la même chose à l'écrit. Je voudrais poser la question suivante : qu'elles sont les relations entre ces deux apprentissages ?

Je vais développer trois exemples d'analyse des relations entre les apprentissages à l'oral et à l'écrit implicite et explicite : dans le domaine de la grammaire syntaxe, dans le domaine de la lecture et enfin dans le domaine des types de discours.

## **La grammaire syntaxe**

### *L'oral et l'apprentissage de la grammaire-syntaxe*

Il s'agit d'un apprentissage par transformation de connaissances et non pas d'un apprentissage comme acquisition de connaissances nouvelles.

En croisant savoir et savoir-faire d'une part, implicite et explicite on obtient quatre formats de connaissances. Les processus d'apprentissage par transformation de connaissances sont les suivants :

- la prise de conscience est le passage de l'implicite à l'explicite,
- la conceptualisation est le passage du savoir-faire ou savoir,
- l'automatisation est le passage de quelque chose que l'on s'est fait de façon contrôlée à un automatisme qui peut devenir implicite et, enfin,
- la procéduralisation est le passage de savoir dit à un savoir-faire.

Dans le domaine de la grammaire, on peut remplir nos quatre cases, il y a les règles de grammaire que l'enfant est capable de réciter, il y a la grammaire naturelle au sens de Chomsky, il y a la compétence syntaxique c'est-à-dire ce qui permet à l'élève de produire des énoncés et il y a la règle de grammaire appliquée c'est-à-dire ces algorithmes que l'enfant apprend à appliquer et non plus seulement réciter.

J'ai fait des recherches, je vous demande de me croire sur parole, j'ai passé des heures dans des bases de données et je n'ai trouvé aucune preuve empirique du fait que savoir dire la grammaire à l'oral vous permet de mieux parler une langue à l'oral.

Donc, à l'oral, pour l'apprentissage de la grammaire syntaxe, les connaissances implicites sont apprises de façon implicite, les connaissances explicites sont apprises par l'enseignement, les connaissances implicites peuvent servir de précurseurs pour les connaissances explicites (c'est le fameux apprentissage par prise de conscience et conceptualisation). Mais en revanche nous ne savons rien sur les effets des connaissances explicites sur les connaissances implicites et les automatismes dans ce domaine. Bien entendu cela va être différent dans d'autres apprentissages.

### *L'écrit et l'apprentissage de la grammaire-syntaxe*

Dans une série de recherches conduites à Dijon, Michel Fayol et ses collaborateurs ont dicté des phrases à l'adulte du type « Le chien des voisins aboie ». Les adultes lettrés réussissent à orthographier correctement ce type de textes ou presque. Quand on prend des étudiants de même niveau et qu'on leur présente la même tâche dans un contexte où on complexifie un petit peu les choses c'est-à-dire on leur dit : « voilà, je te dicte une phrase puis tu vas écouter une liste de mots 5, 6 mots » (par exemple mal, chat, mot, etc. des mots monosyllabiques qui n'ont pas de liens sémantiques les uns avec les autres) et puis on doit écrire la phrase et répéter l'oral la liste de mots.

Qu'est-ce qui se passe ? 20 % se mettent à faire cette l'erreur orthographique suivante et pas une autre : « Le chien des voisins aboient ». Ils ne font que celle-là, mais ils sont quand même 20 % à la faire, bien entendu ils connaissent la règle, ils sont capables de l'appliquer mais on les a mis dans un état de surcharge attentionnelle c'est-à-dire qu'on leur a demandé d'attribuer leur attention à une tâche interférente qui mobilise du langage. Qu'est-ce qui se passe ? Il ressort quelque chose dont on leur explique depuis le CE2 que c'est faux : le verbe ne s'accorde pas avec le mot qui est avant mais avec le sujet. N'empêche que cette archaïsme grammatical est toujours présent dans notre tête. Pourquoi est-ce toujours présent ? Parce que cela est fréquemment vrai dans notre langue ! Si vous êtes un gros lecteur, si vous lisez beaucoup, vous allez trouver une majorité de situations dans lequel le verbe s'accorde avec le mot qui est juste avant pour la simple raison que c'est le sujet qui est juste avant, c'est statistiquement vrai est donc cela reste dans notre tête même si l'on sait explicitement que c'est grammaticalement faux.

C'était un exemple de relation entre implicite explicite.

La place des apprentissages implicites est moindre à l'écrit, ils débouchent sur des connaissances qui peuvent être fausses et les connaissances acquises à l'oral peuvent servir de précurseurs et de contrôle. Vous savez quand vous avez des problèmes d'accord sur un verbe du premier groupe vous le remplacez par le verbe du troisième groupe c'est donc une compétence implicite à l'oral qui nous sert de moyen de contrôle pour savoir comment on écrit.

## La lecture

### *L'oral et l'apprentissage de la lecture*

L'oral dans l'apprentissage de la lecture, j'aurais pu parler simplement du développement de la conscience phonologique donc une compétence orale comme précurseur très important de l'apprentissage de la lecture.

J'ai voulu vous donner quelques exemples récents qui montrent que les compétences implicites sont plus conséquentes qu'on ne le soupçonne généralement.

Jean Emile Gombert et ses collaborateurs demandent à un enfant de dire lequel des deux mots « ressaver ; rassever » ressemble le plus à un vrai mot. Il présente 12 paires de mots, où l'un des deux mots possède comme première syllabe quelque chose qui peut avoir comme statut de préfixe de la langue française et tandis que le second a comme première syllabe une syllabe qui ne peut pas servir de préfixe de la langue française. Des pseudo-mots préfixés et des pseudo-mots non-préfixés.

Dès la grande section de maternelles, il y a une différence significative du hasard en faveur des pseudo-mots préfixés. C'est une différence moyenne ce qui veut dire que qu'il y a des enfants qui, sur 12 paires de mots, sont capables de dire pour 10 ou 11 cas que c'est chaque fois le mot préfixé qui ressemble le plus. Cela veut dire qu'en grande section de maternelle il y a des enfants qui ont non seulement construit le découpage syllabique, la conscience phonologique mais ils ont même identifié le fait que certaines syllabes ont un certain statut dans le lexique de la langue française.

Quand il s'agit d'apprendre à lire à ces enfants, il ne faut pas s'étonner que cela aille vite et bien : tout était déjà là.

Il y a de nombreuses recherches sur ce thème en ce moment. On montre que cela marche aussi avec des vrais mots préfixés et des mots dans lesquels il y a comme première syllabe une syllabe qui peut avoir un statut de préfixe mais qui, dans ce mot-là n'a, pas le statut de préfixe comme dévorer ou interdit. Cela marche aussi dès le CP.

### *L'écrit et l'apprentissage de la lecture*

Un exemple que vous connaissez sûrement, ce sont des tâches d'écriture que l'on donne à des enfants de cinq ans : on leur demande d'écrire leur prénom, chat, chapeau, pain, lapin, cheval, chevaux, etc., et voilà ceux qui écrivent les enfants.

WRITING IN PRELITERATE CHILDREN

Topic	Subject	Julien 5;5 type 4	Nathanael 5;5 type 2
Name		Julien	NATHANAEL
"Eau"		EA	GOP
"Chapeau"		EAU	GOPO
"Pain"		EAU	BA
"Lapin"		EULA	ABI
"Cheval"		MEU	GVA
"Chevaux"		MEU	GVO
"Fleur"		EA	IP

Vous savez qu'il y a beaucoup de travaux là-dessus moi, personnellement je trouve cela fascinant c'est-à-dire que les enfants écrivent alors qu'ils ne savent pas écrire sauf qu'ils n'écrivent pas n'importe quoi.

Vous regardez sur l'un d'eux c'est pratiquement clair. Qu'est-ce qui l'utilise comme lettres ? Les lettres de son prénom et les lettres de maman. Donc en fait il utilise ses connaissances pour écrire quelque chose sauf que ce n'est pas du tout ce qu'on lui demande d'écrire mais il écrit. Donc les enfants sont capables d'écrire avant de savoir écrire.

Les tâches de plausibilité lexicale utilisées par Sébastien Pacton et ses collaborateurs, c'est un peu la même manipulation que tout à l'heure mais à l'écrit on présente des non mots mais il y a toujours une lettre qui est doublée « tillos ; tiilos », dans un cas la lettre doublée existe dans la langue française et dans l'autre cas elle n'existe pas. Dès le CP les taux de réussites sont supérieurs à 80 %. Alors qu'il est à peine en train de rentrer la lecture, il y a déjà construit une connaissance lexicale essentielle à savoir : quelles lettres dans ma langue peuvent être doublées.

Donc il n'y a pas que des connaissances orales précurseurs de l'apprentissage de l'écrit qui sont acquises de façon implicite il y a aussi des connaissances écrites qui sont acquises de façon implicite et qui sont impliquées dans l'apprentissage de l'écrit.

Cet apprentissage-là n'a pas fait l'objet d'un enseignement. L'enfant a appris par exposition à la langue : ce n'est pas un objet d'apprentissage explicite et pourtant il a appris.

Pour faire une synthèse, je vous présente le modèle de Gombert de l'apprentissage de la lecture : le premier contact avec l'écrit et bien entendu avec l'oral permet un apprentissage implicite qui permet à l'élève de développer des connaissances et des hypothèses sur les lettres, sur le lexique, sur l'écrit et cet apprentissage est un précurseur de l'apprentissage par enseignement et il est lui-même renforcé par l'apprentissage par l'enseignement.

Dans le modèle de Gombert il y a une boucle de rétroaction positive dans les deux sens entre ce que l'enfant apprend de façon implicite à l'écrit et ce qu'il apprend de façon explicite à l'écrit, ce qu'il apprend de façon implicite à l'oral et ce qu'il apprend de façon explicite à l'écrit.

On peut utiliser ce modèle pour élaborer des hypothèses sérieuses pour essayer d'expliquer pourquoi 80 % des enfants mauvais lecteurs à la fin du cycle 3 ne sont absolument pas dyslexiques. On peut avoir des difficultés de lecture sans être dyslexique et ce pourrait être un problème d'articulation entre implicite explicite et un problème de sous exposition aux apprentissages implicites.

### **Les types de discours... ou de textes ?**

Pour finir, une anecdote. C'était ma première visite en tant que formateur IUFM. Ma jeune collègue professeur stagiaire, qui n'avait pas eu le temps de préparer sa demi-journée, improvise. Après les rituels de début de matinée, elle dit aux enfants : « je vais vous raconter une histoire ». Aussitôt, les enfants se mettent en demi-cercle et attendent sans bruit. La professeur stagiaire court à la bibliothèque attrape un livre avec un titre prometteur du style : « les trois petits cochons dans la forêt ». Elle revient, commence à lire... Grand malheur pour elle : ce n'était pas un texte narratif mais un texte descriptif ! En fait les trois petits cochons

étaient utilisés pour décrire la forêt, les arbres, etc. Au bout de trois minutes les enfants étaient prêts à lyncher la maîtresse, c'était le chaos total. Pourquoi ? En moyenne à section de maternelle, les élèves ont complètement construit le schéma narratif, ils savent ce que c'est et si vous essayez de les tromper, s'il n'y a pas de complication au bout de trois minutes, c'est trop tard.

C'est appris à l'oral sauf que ce n'est pas de l'oral, c'est de l'écrit qui est oralisé et c'est totalement maîtrisé d'une façon implicite et cela va devenir un objet d'enseignement trois ans, quatre ans, cinq ans, six ans.

## **Conclusion**

L'oral et l'écrit sont des objets d'enseignement et d'apprentissage explicites mais ce sont aussi des objets qui donnent lieu à un apprentissage implicite c'est-à-dire que l'enfant apprend beaucoup de choses de la langue en dehors des situations d'enseignement sans se rendre compte qu'il les apprend. Tout porte à croire qu'il y a un mécanisme de double renforcement entre ce qui est appris de façon implicite et ce qui est appris de façon explicite à l'oral et à l'écrit. Sans doute pourrions-nous travailler à l'amélioration de l'articulation entre implicite explicite à l'oral et à l'écrit dans notre système, ne serait-ce que parce que c'est actuellement une hypothèse qui pourrait expliquer des difficultés d'apprentissage de la langue qui ne relèveraient pas de trouble d'apprentissage. Je vous remercie.

Pour préparer cet exposé j'ai bénéficié de l'aide précieuse de Jean Emile Gombert et de Michel Grandaty. La transcription écrite a été réalisée par Sandrine Galéa. Je suis seul responsable des erreurs qui resteraient dans le texte.