

J.M. Odéric DELEFOSSE

Professeur des universités en sciences du langage – IUFM d'Orléans-Tours

**Responsable de l'EA 170 : CALIPSO
(Acquisition, Interaction, Cognition, Pratiques Sociales du Langage)**

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Jean-marie.delefosse@univ-paris3.fr



La relation oral-écrit dans l'apprentissage de l'écrit Apport des sciences du langage

Bourges – 21 janvier 2004

1. L'acquisition du langage oral et écrit : problématique linguistique

Lors des premiers apprentissages, l'enfant doit pouvoir déduire le fonctionnement de la langue de son milieu à partir des apports langagiers de sa communauté interactive. Ce véritable travail de chercheur passe par des stratégies comportant essais, ajustements, tâtonnements expérimentaux, généralisations, transferts de compétence et de savoir-dire que l'analyse linguistique met à jour. L'attitude de l'environnement adulte est décisive

- tant sur le plan linguistique : offres ajustées, feed-back approprié, reformulations,
- que psychologique : accueil, encouragement, valorisation des productions mêmes jugées fautives.

Ces compétences acquises à l'oral seront déterminantes pour un passage à l'écrit réussi.

En effet, pour donner du sens à ce qui lui est proposé à lire et pour produire ses premiers énoncés écrits, l'apprenant doit pouvoir avoir fait l'expérience, par son activité énonciative, que parler et écrire sont deux modes complémentaires de production verbale. Autrement dit

- lire, c'est retrouver sa parole dans l'écrit ;
- écrire, c'est énoncer verbalement sa pensée en utilisant le code orthographique de la langue-cible.

Un apprenant qui n'a pas intériorisé et vécu ce phénomène en production en sera réduit à lire (ou plutôt à déchiffrer) en oralisant plus ou moins justement la correspondance qu'on lui a apprise entre les lettres et les sons qu'elles sont censées représenter. S'agissant de l'écriture, il pourra recopier des signes graphiques (activité motrice) ; s'il tente de transposer à l'écrit son fonctionnement cognitivo-langagier, sans que celui-ci soit parvenu au niveau minimal requis pour être considéré comme de l'écrit recevable, ce type d'écrit sera sanctionné.

Intégrant et prolongeant les travaux en analyse des conversations, en pragmatique linguistique et en linguistique de l'énonciation, l'approche de la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1998 ; Vion, 1992, 1997) porte un éclairage novateur sur un des

objets fondamentaux de la linguistique, à savoir comment le langage oral et écrit vient aux enfants.

A partir de cette base théorique, peuvent se fonder des pratiques qui, par rétroaction nourrissent la recherche. Parmi celles-ci, nous nous sommes particulièrement intéressés à la dictée à l'expert dont les corpus issus des enregistrements intégraux de séances servent de documents pour la formation à la pratique, mais aussi de données de base pour l'analyse linguistique qui met à l'épreuve les hypothèses de départ.

La prise en compte du contexte d'énonciation et des effets du langage adressé à l'enfant (LAE) marque une rupture avec la perspective béhavioriste (Skinner, 1957) qui tend à réduire les processus acquisitionnels à des effets de sollicitation et de renforcement (Bronckart, 1977 ; Rondal, 1978), ainsi qu'avec un ensemble de travaux qui se fondent sur une conception homogène d'une langue dont l'acquisition supposerait la reconstruction par addition des éléments des divers niveaux de structuration (psycholinguistes anglosaxons). Ces clivages théoriques, manifestés dans l'étude de l'acquisition du langage parlé chez l'enfant, se trouvent amplifiés pour l'étude de l'apprentissage de l'écrit (lecture et écriture). Au-delà des méthodes pédagogiques préconisées et des conditions de recueil des données de l'analyse, ce qui est en jeu, c'est une conception du fonctionnement langagier et une représentation de l'objet même de l'étude : la langue.

Soit, en effet, on considère **la langue** comme une structure complexe dont les unités de divers rangs entretiennent des relations hiérarchiques pour constituer un système cohérent dont le linguiste se donne comme tâche de rendre compte dans tous ses aspects, dans ce cas, son acquisition est considérée comme la reconstruction progressive du système d'une langue naturelle donnée.

Soit, on considère **le langage** comme le produit de l'activité langagière des interactants qui, par leurs influences mutuelles se situent l'un par rapport à l'autre, par rapport au monde et à leur histoire conversationnelle et participent ainsi à la construction de la langue à partir de leurs énoncés-occurrences. Dans cette perspective, la tâche principale du linguiste de l'acquisition consistera à analyser dans ces énoncés, les traces en langue de cette activité langagière et sa valeur pragmatique.

Si lire, c'est passer sans rupture de son penser-parler à une autre activité également cognitivo-langagière, ce transfert de compétence n'a de vérité que dans une activité signifiante. Lire ne saurait donc se limiter au déchiffrage. Les unités de lecture ne sont ni les lettres, ni les syllabes, ni même les mots isolés mais des séquences signifiantes ; lire c'est trouver un sens à une énonciation écrite. On peut, en effet, considérer comme illettré celui qui ne peut qu'oraliser des signes graphiques sans recevoir une signification qu'il soit capable d'insérer dans le fonctionnement de son propre système langagier (en réception et en production).

La lecture ne saurait être réduite à une activité visuelle, elle doit obligatoirement être conjointe à l'activité mentale, cognitive : **lire est une activité créatrice complexe.**

L'apprenant apprend en même temps à lire, à écrire (produire du texte) et à orthographier.

En effet, il assimile, en quelque sorte, la physionomie des éléments linguistiques à travers une signification de l'énonciation écrite qui constitue un texte. Il n'apprend la figuration des écrits qu'à la mesure du sens qu'il est en mesure de leur donner.

Dans les diverses expérimentations conduites par notre équipe les apprenants semblent rencontrer peu de difficulté à orthographier ; ils ne connaissent pas ce traumatisme trop répandu par rapport à l'orthographe. La raison essentielle semble être qu'ils apprennent à écrire (plus exactement à rédiger) en même temps qu'à lire. Car de même que lire n'est pas reconnaître les phonèmes de la langue à partir des signes graphiques, écrire ne se réduit pas à reproduire des lettres : écrire est une activité langagière permettant d'énoncer verbalement sa pensée par écrit. Cet apprentissage conjoint est largement facilité quand l'apprenant voit, dans son entourage et/ou à l'école, les adultes lire et écrire.

Cette confrontation de l'enfant à l'écrit commence dès la petite section de l'École Maternelle. Il est en effet capital pour son avenir de lecteur et de producteur d'écrit que la présence et l'utilisation de l'écrit soient suffisamment prégnantes pour que l'enfant, non consciemment, parvienne à l'intuition du caractère immuable et permanent de l'écrit.

Cette imprégnation se réalise de manière privilégiée par les livres mais aussi par les affiches, la correspondance, les divers registres ou fichiers utilisés dans la classe ainsi que par les écrits destinés aux adultes et qui sont lus à l'enfant. Ce qui touche l'écrit ne saurait alors apparaître comme une activité mystérieuse voire terrorisante, génératrice de souffrance, de répression, objet exclusif d'apprentissages scolaires mais plutôt comme une activité familière,

source de plaisir, accessible grâce à la médiation de l'adulte lecteur-scripteur qui partage avec l'enfant sa compétence.

Le passage évolutif du parler vers l'écrit peut être grandement facilité par la pratique de la dictée adulte que dans un souci de généralisation je nommerai plutôt 'Dictée à l'expert'.

1	COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES COMPÉTENCES DE BASE (temps, espace, logique, socialisation...)	
2	ENTRAÎNEMENT LANGAGIER A L'ORAL	DÉVELOPPEMENT DE L'INTUITION DE L'ÉCRIT
3	DICTÉE A L'EXPERT individuelle / en groupe	
4	AIDE À LA PRODUCTION AUTONOME D'ÉCRIT	
5	ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES déchiffrage - grammaire – orthographe	
6	RÉPONSE AUX ATTENTES SOCIALES et SCOLAIRES	
7	NOUVELLES COMPÉTENCES PERSONNELLES	

DÉMARCHE de l'ORAL vers l'ÉCRIT

Cette démarche de l'oral vers l'écrit autour de la pratique de la dictée à l'expert apparaît clairement dans les nouveaux programmes (2002), mais elle est présentée essentiellement comme une préparation, une sensibilisation à l'écrit en Cycle 1 et en Grande section de maternelle.

Sur le plan linguistique, nous posons comme hypothèse une interrelation possible entre les savoirs acquis de l'ordre de l'oralité et ceux nécessaires au développement de l'écrit. Au-delà, c'est la question du langage comme fonction et son actualisation en langue écrite qui est posée. L'analyse des productions dans le cadre de la démarche de production assistée de type "dictée à l'expert", conduite par un expert compétent, apporte quelques éléments de réponse à cette problématique. Les résultats de l'analyse soulignent le rôle joué par la situation de formation (travail en dyade par exemple ou travail collectif en classe) et par les préalables (modification de l'énonciation orale et intuition des formes et fonctions de l'écrit) qui permettent au futur lecteur et énonciateur d'écrit de s'excentrer du contexte d'oralité par l'entrée dans la culture d'écrit. L'analyse des échanges a mis en évidence également la spécificité des stratégies interactionnelles que l'expert met en œuvre : régulation des processus tels qu'ils permettent à l'apprenant de formuler mais aussi de modifier son énonciation en s'appropriant les reformulations, propositions et contre-propositions de l'expert, instauration d'un climat d'intercompréhension où chacun respecte la place de l'autre et recentrage sur la tâche à réaliser ensemble.

Ainsi la démarche de la dictée à l'expert peut-elle être considérée comme une situation d'apprentissage intermédiaire dans laquelle le sujet apprenant prend progressivement du recul par rapport aux pratiques orales pour les transformer en pratiques d'écrit (lecture et production de textes).

Cette démarche nécessite la médiation d'un formateur qui se laisse observer à partir de trois fonctions : facilitation, étayage, référence

Cependant, le praticien qui choisit une telle démarche de médiation doit savoir qu'il ne peut compter sur le confort d'une méthode ou d'un manuel. Pour être efficace, il ne peut qu'intervenir de manière ajustée et adaptée au fonctionnement cognitivo-langagier de chaque apprenant. Ceci nécessite une vigilance, un contrôle de sa propre pratique et exige une formation solide lui donnant les moyens d'une véritable recherche-action permanente.

On retrouve donc ici appliquée à l'acquisition du langage un modèle pédagogique fondateur, le modèle participatif de Lesné, (1977) qui implique

- d'une part un formateur comme agent médiateur actif qui intervient pour permettre à l'apprenant de transformer ses représentations et modifier son appréhension cognitive du réel
- et d'autre part, un apprenant devenant agent de sa propre formation dans l'acquisition de l'objet de savoir.