« Du parlé à l’écrit dans les études », Christiane MORINET

 Dans le cadre d’une recherche générale sur le rôle de la maitrise de la variante scolaire écrite dans l’apprentissage de l’argumentation au lycée en classe de français, l’étude de copies d’initiation aux exercices du baccalauréat a permis d’évaluer, à la lumière de la linguistique de l’acquisition et de la sociologie du langage, l’impact de la pratique parlée **au moment** de la production écrite.

 En effet, l’analyse linguistique d’un corpus de copies recueillies dans trois lycées de l’Ile de France (classe de seconde), fait apparaitre des dysfonctionnements récurrents inhérents à la projection sur l’écrit de pratiques langagières (micro et macro structurellement) propres à la situation d’énonciation parlée. Ce premier travail a fait apparaitre une dépendance entre les deux pratiques. Pour en aborder la spécificité, la recherche a privilégié l’étude des conditions psycho-cognitives d’apprentissage de l’écrit argumentatif. Ces conditions déterminent l’usage de la langue appelé « secondarisation » *(Cf. « Les genres sont* ***seconds****, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production*, Bautier, 2005). A la suite de cette distinction d’un usage appelé aussi littéracie, une expérimentation en plusieurs phases s’est engagée afin de déduire les outils linguistiques de la posture énonciative dite « exotopique ». Car Écrire –je- n’est pas **parle**r à partir d’une instance en situation de « moi, je ». Nous reprenons le postulat suivant : « *les formes langagières* (les styles discursifs engagés différemment à l’oral et à l’écrit, y compris à l’intérieur de ces deux pratiques) *sont des formes de pensée et d’existen*ce » (Bautier, 1995). Les conditions d’énonciation des deux pratiques s’opposent.

 Le constat de l’influence linguistique de la pratique parlée a conduit la recherche à construire une posture épistémologique à partir des apports théoriques (anthropologiques, psychopédagogiques, linguistiques, psychanalytiques, historiques [histoire de l’enseignement] et didactiques) abordant l’invention de l’écriture et ses relations avec le parlé.

  A l’occasion de cette démarche de conceptualisation est apparue la nécessité de théoriser l’articulation des pratiques langagières du lycéen. Compte-tenu de la nature de la recherche et de son exigence de réponses concrètes aux difficultés d’apprentissage au lycée, à termes, l’ambition de cette recherche est d’avoir des incidences sur la formation des praticiens de l’adolescence. (Conséquences, également, sur la transition entre le lycée et les premières années de l’université). Il s’agit en particulier de définir, dans les opérations langagières et symboliques, ce qui peut empêcher une meilleure pratique de l’écrit au lycée pour une mise en œuvre efficace de la secondarisation dans toutes les disciplines. Ainsi se caractérisent des pratiques socio-langagières aux conséquences psychologiques d’un mode de correction par interactions langagières orales et écrites. A plus longue échéance, la théorisation de l’articulation de l’oral à l’écrit doit permettre aux praticiens de cibler les difficultés sociocognitives et langagières pour agir dessus. Cette recherche démontre que toutes difficultés d’apprentissage est une inégalité d’écriture.

 Cette observation pragmatique se justifie par le fait que, théoriquement, en situation d’apprentissage, le rôle du langage est essentiel non seulement comme pratique d’une langue-ressource mais encore comme outil psychologique et symbolique. L’écrit est systématiquement utilisé dans l’acquisition des savoirs pour induire une posture de décontextualisation/recontextualisation (enjeu prioritaire de la secondarisation). Il s’agit de mesurer les conséquences linguistiques, psycho-cognitives d’une interrelation oral-écrit qui se transforme en une **articulation dynamique** entre deux pratiques qui ont chacune leurs effets communicationnels et cognitifs distincts dans l’existence. La pratique langagière est posée comme expérience.

 De façon générale, il s’agit de déterminer l’ancrage dans le champ des sciences du langage puis des sciences de l’éducation, d’une linguistique de l’écrit, avec ses enjeux épistémologiques et didactiques. L’approche engagée est fondée sur un statut heuristique de l’erreur. Car, partir du principe qu’un élève même quand il se trompe fait quelque chose et ainsi poser cette erreur comme une étape significative de l’apprentissage a permis de mettre à jour la dépendance entre la pratique parlée et écrite d’un élève, au moment de sa production. Cela permet d’expliquer un certain nombre de dysfonctionnements et ainsi agir dessus. Ces résultats seraient mis à disposition des domaines qui visent à les traiter dans toutes sortes de formation initiale et continuée s’adressant à des adolescents et à des adultes en difficulté.

***QUELQUES EXEMPLES :***

***Premier exemple :***

 ***A qui s’adresse l’écrit du lycéen ?***

L’absence de destinataire d’un écrit n’est pas une évidence pour tous les lycéens. Pourtant cette dimension est importante et a pour corollaire l’absence du scripteur lors de la lecture.

 Dans la communication quotidienne de la relation pédagogique, l’échange se fait sur un modèle prioritairement duel, même si cela se réalise dans une assemblée. Quand une série de copies du même lycéen sur toute une année fut soumise à l’analyse linguistique, la question du destinataire réapparait. En effet, les copies semblent restituer la situation de communication vécue en classe c’est-à-dire orale. L’énonciateur, l’élève, reste centré sur la relation avec le praticien. De ce fait, sa pratique textuelle ressemble à celle du courrier, marquée par la présence en première place dans la phrase de la première personne « je ».

Exemple 1 : voici quelques débuts de copies :

1. 21 novembre : début d’une discussion « ***Je*** *pense que l’auteur…* »
2. 15 décembre : id. « *En lisant ces quelques lignes****. Je*** *comprends le* … » et l’emploi d’un point avant le «*Je*» nous semble une indication.
3. 30 janvier : production d’une antithèse appelée *Procès* dans la consigne. « ***J****’ai décidé de dresser* …. ».
4. 18 mai : introduction à une discussion. « *Après avoir étudié le texte…On peut constater*… » un peu plus loin *« ...****je*** *vais vous dire pourquoi je soutiens à moitié les idées …*

Dans ce dernier extrait (d), le lycéen a, en effet, commencé par un autre mot que « je » mais, celui-ci revient un peu plus loin. Certes, pas en première place car la scripturalité s’engage ! Mais, l’insécurité de la situation de communication écrite dans son indétermination subjective[[1]](#footnote-1) est vraisemblablement à l’origine de cette tendance. Quand la posture est reprise, elle nécessite la tournure qui réassure « *je vais vous dire*… ». Cette dernière tournure, marque clairement que l’élève « parle » son écrit à son professeur.

Cette série d’extraits de copies permet de rendre compte d’une tendance à restituer dans un premier temps les conditions de la production orale avant d’intérioriser celle de la production écrite dès l’ancrage énonciatif. Le nom du lycéen inscrit en tête de copie n’est pas vécu comme suffisant pour désigner de façon indiscutable l’auteur de l’écrit. L’emploi des marques de premières personnes n’est pas lié au seul besoin indispensable dans les énoncés. Cependant, on peut remarquer que l’introduction datée du 18 mai (d), fait apparaître un «*On*», certes après un point mais l’apprentissage passe par la présence simultanée de stratégies anciennes et nouvelles, ici l’usage d’autres verbes du dire : *étudier,* *constater, dire, soutenir les idées* avec la marque du «*je*» pour s’assurer encore. « *On peut constater* » est traduit par « *je vais vous dire pourquoi*… » « *à moitié*… ».

 Le « je » écrit ne semble pas avoir un statut uniquement fonctionnel mais probablement psycho-cognitif d’affirmation d’appartenance à un groupe de pairs auquel l’élève s’est identifié plutôt qu’un -je- qui énonce et ainsi assumerait l’activité de raisonnement.

***Deuxième exemple :***

***Usage « parlé » de la ponctuation :***

**21** *Adulte, oui vous êtes adultes ! Mais*

**22** *vous n’avez pas tous les droits,*

**23** *vous avez le devoir d’ouvrir le*

**24** *marcher de travaille, car cela nous*

**25** *obsède de savoir si l’on aura du*

**26** *travaille après la formation ou*

**27** *les études que nous avons suivit,*

**28** *Je sais qu’il est de plus en plus dur*

**29** *pour tout le monde, mais il ne faut*

 **[.]-->30** *pas penser égohistement. Car ce n’est*

**31** *pas les cents Francs de prime de*

 **32** *fin d’année que vous obtiendrez, mais*

**33**  *se sont les dix Francs de moins*

**34** *que l’entreprise prendra sur votre*

**35** *salaire qui feront de l’emplois. Et*

**36** *c’est celement ensemble que vous*

**37** *Ferez notre demain.*

**38** *Ce n’est pas parce qu’une*

**39** *Personne va changer, ou qu’une personne*

**40** *Fera des efforts, que se soit un*

**41** *ouvrier, une vedette ou un président*

**42** *Il faux que tous le monde s’y*

**43** *mette pour qu’il y est moin de*

**44** *chomage.*

 Ce texte présente une grande variété de signes de ponctuation : 6 points, 22 virgules, 1 point d’interrogation et, plus rare dans les copies du corpus, 1 point d’exclamation (inspiré par ceux nombreux du texte de référence).

 L’usage de la ponctuation y est dynamique, y accompagnant une conviction tonique et revendicatrice. La mise en page y est espacée avec une construction en paragraphes, introduction et conclusion. L’ensemble, s’il suit un modèle conversationnel est extrêmementstructuré.

Cependant, deux points justifient une interprétation en termes de logique propre à l’expérience de l’élève.

 “*Adulte, adulte ! A quoi pensez-vous, lorsque vous vous imaginez le Futur ? A rien ! Non à rien, car il n’y a rien de vraiment prévu pour le futur des* ***adolescents. Qui*** *vont arriver sur un marché du travail plein de questions et d’attentes, mais ce dernier, lui, ne les attend pas, il ne veut presque pas de nous*.”

 Le premier point introduit une relative explicative “*des* *adolescents. Qui vont arriver sur le marché du travail.*..”. Nous pouvons relier ce phénomène à l’expression “*ne* *veut presque pas de nous* ...” qui, du point de vue de la cohérence linguistique, ferait attendre un “eux”, et un point devant ***“. Car*** *ce n’est pas...”* dans la suite de l’exemple. Le système d’énonciation n’est pas stable, il oscille entre une identification totale et normale de l’énonciateur à l’adolescent et une mise à distance par l’existence même de ce texte. L’écrit est normé par la production parlée du point de vue de la syntaxe et de l’énonciation.

 Le point devant une relative n’est pas extraordinaire, il se retrouve dans d’autres productions (cf. Le cas précédent du point : exemple deux “...*l’idée qu’il a écrit* *sur les effets négatifs des nouvelles technologies. Qui, soit disant, encourage la paresse des hommes*. ”). Est-ce sous l’influence générale du pronom interrogatif : qui ? Ou bien est-ce comme ici une hésitation sur la valeur de la relative explicative ou déterminative ? Ou bien encore, cela atteste-t-il de la segmentation de la production d’idées par ajouts et précisions ?

 Le point devant **“.** Car...” pose la question de cette conjonction et de son rôle transphrastique.

 “*Je sais qu’il est de plus en plus dur pour tout le monde, mais il ne faut pas penser égoïstement. Car ce n’est pas les cents francs de prime de fin d’année que vous obtiendrez, mais...”*

Dans ce contexte, il se justifie par la modalisation “*il faut pas penser égoïstement*” qui, vu sa structure syntaxique, ne laisse pas présager immédiatement au lecteur que cette injonction s’adresse aux adultes seuls, soit : “*Vous ne devez pas*”. La question de l’égoïsme vient arrêter la pensée. Que représente ce –*il*- dans « *il est de plus en plus* *dur* …» ?

 En fait, cette ponctuation est inséparable du contenu mis en forme et que nous voudrions reconstituer ici comme suit : “*Je sais*”, “*dur pour tout le monde*”, syntagme qui signifie pour tous les adultes seulement (dimension dialogique restituée au nom de la logique parlée, une phrase entendue, une voix venue de l’autre, adulte.), “*Mais*”, invective morale, il ne faut pas penser égoïstement vous adultes, “*Car*”. Belle logique ! Le point vient comme confirmer égoïstement, il semble introduire une explication de façon similaire au point devant la relative.

 L’absence de virgule après “*ce monde d’injustice*” atteste de cette permanence d’un traitement propre à la pratique parlée sur des éléments de l’écrit.

Retrouver « ***Du parlé à l’écrit dans les études***», de **Christiane MORINET**, [L’Harmattan](http://www.harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=37832) septembre 2012

Et deux émissions de radio :

France Culture, Tire ta la langue, 11 novembre 2012 : <http://www.franceculture.fr/emission-tire-ta-langue-pratiques-orales-et-ecrites-dans-les-etudes-2012-11-11>

RFI, danse des mots, 27 novembre 2012 : <http://www.rfi.fr/emission/20121127-est-faire-francais-ecole>

1. L’indétermination subjective à l’écrit est illustrée par la remarque suivante de Benveniste (1966) « est égo celui qui dit ego ». [↑](#footnote-ref-1)