

Oral et écrit en classe de langue étrangère

Quelle articulation ?

Les relations entre oral et écrit en didactique des langues étrangères ont une histoire pour le moins mouvementée. Privilégiés ou bannis à tour de rôle, l'oral et l'écrit ont été le plus souvent l'objet d'une dichotomie avant que l'on puisse les penser en interaction : après que l'écrit ait longtemps prévalu, la communication nécessitant le recours à l'oral est devenue l'objectif visé ; puis, à partir des années 1950, le tout oral s'est imposé avant que l'écrit ne retrouve sa place dans les années 1970 ; enfin, depuis 2001, la perspective actionnelle oblige à repenser les liens entre oral et écrit, en compréhension et en production. Si la bataille de la complémentarité/articulation oral-écrit semble gagnée, s'incarne-t-elle dans des pratiques qui prennent en compte leurs spécificités pour les intégrer à l'apprentissage de la langue étrangère ? Force est de constater que nombre de confusions et d'interdits persistent et gênent considérablement l'enseignant ou le formateur.

Par Maria-Alice MÉDIONI

Spécificités et exigences

Dans son ouvrage, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*¹, Jean-Pierre Astolfi consacre tout un chapitre (*Oral et écrit : allers-retours*) à « analyser et traiter les difficultés récurrentes du passage de l'oral à l'écrit ». Même si cet auteur n'envisage pas la question du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, il me semble qu'il pointe un certain nombre de facteurs dont l'intérêt est primordial pour ce qui nous concerne. J'ai tenté de rassembler, dans le tableau qui suit, ces éléments que je commenterai dans la perspective qui nous occupe, celle de la langue étrangère, de son enseignement et de son apprentissage.

ORAL	ÉCRIT
Canal auditif	Canal visuel
Monde de la connivence, de l'expérience partagée	Favorise la mise à distance et la réflexivité
Compréhension facilitée par : – gestes – mimiques – intonation – redondances	Le paralinguistique disparaît => remaniements : – lexique plus précis – connecteurs – formes verbales
Fluidité et volatilité => ruptures, rattrapages continuels Périodes séparées par des pauses plutôt brèves	Lenteur => élaboration et abstraction Organisation (récente, auparavant prévalait la <i>scriptio continua</i>) Pauses longues, cognitives (structure plus réflexive de l'écrit)
Structure qui s'organise autour du sens (périodes séparées par des pauses plus ou moins longues)	Stabilité => possibilité de retour, de vue d'ensemble Cohérence textuelle
Oral de la spontanéité	Oral secondaire (qui s'appuie sur un écrit de référence)

1 Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF, 2008, pp. 189-204.

2 « Jusqu'à l'invention de l'imprimerie régnait en fait la '*scriptio continua*', qui alignait les mots sans les séparer. La ponctuation était occasionnelle et chaotique, l'usage des majuscules arbitraire et la structuration du texte incertain. » (J.-P. ASTOLFI, p. 193).

Les deux codes faisant appel à des canaux différents – auditif et visuel –, l'apprenant est obligé de mobiliser des compétences et des stratégies différentes également. Si à l'oral, c'est tout le paralinguistique, le non-verbal, qui va permettre de comprendre et de se faire comprendre – regard, respiration, intonation, gestes, mimiques, répétitions, redondances... : l'oral implique tout le corps –, à l'écrit, ce seront des moyens verbaux qui devront être développés, ce qui suppose non pas un transcodage (traduction d'une information dans un code différent) mais, l'écrit n'étant pas « *une gravure de l'oral* »³, une réorganisation de la pensée⁴.

Ces premières caractéristiques permettent de comprendre pourquoi la transcription d'un enregistrement ou d'une conversation n'appartient pas au registre de l'écrit. Il peut constituer un matériau de travail, une étape intermédiaire, mais son manque de cohérence dû aux ruptures et aux rattrapages continuels réalisés par celui qui parle en fait un objet peu compréhensible à l'arrivée. Il suffit de transcrire une conversation ordinaire ou un débat pour s'en rendre compte.

À l'inverse, la cohérence textuelle de l'écrit exige une structuration qui assure sa stabilité et sa compréhension dans la mesure où l'auteur est absent et ne peut être interpellé pour expliciter son propos. Si, à l'oral, l'absence de phrases, les approximations et les ruptures ne produisent pas une gêne majeure à la compréhension parce que compensées par les répétitions et les redondances ou par l'intervention d'un interlocuteur demandant une précision, il en va tout autrement à l'écrit qui exige, pour sa part, une économie différente, plus explicite, permettant les retours en arrière, la vérification d'une information en amont pour continuer la lecture, la possibilité de s'y référer longtemps après : si les paroles s'envolent, les écrits restent...

Parfois, la frontière s'avère plus ténue quand l'oral prenant appui sur un écrit intègre les caractéristiques de l'écrit – économie, structuration. Il s'agit alors

³ Paul RICOEUR, *De l'interprétation*, Paris : Seuil, 1986.

⁴ Excepté pour l'écrit tel qu'il est utilisé dans les réseaux sociaux. Voir : Romain « Monté » FILSTROFF, *Les autres ne savent plus écrire*, Strasbourg : Linguisticae, 2017, p. 104 et suivantes.

d'un oral dit *second*, celui du conférencier par exemple, forcément différent de l'oral dit *premier*, celui de la spontanéité de l'échange ordinaire.

Priorité à l'oral en début d'apprentissage ?

Cette question, me semble-t-il, fait actuellement l'objet d'un débat, ne serait-ce que parce que le mot « priorité » est largement associé à « exclusivité ».

Au Secteur Langues du GFEN, nous avons déjà initié dans les années 1980 une réflexion sur l'oral – enjeux et conditions de la prise de parole, prise de risque, revalorisation de l'écoute, faire pour dire, etc. – et des pratiques permettant la construction d'un rapport dynamique à la langue, où écouter, comprendre et parler prenaient une dimension nouvelle⁵. L'opportunité qui me fut offerte de travailler avec Lire et Écrire m'a permis, sans aucun doute, d'affermir et d'approfondir ce mouvement. Le fait d'intervenir dans des formations avec des formateurs en alphabétisation, dont les publics étaient peu ou pas du tout familiers de l'écrit, m'a définitivement obligée à rompre avec cette « évidence » de l'écrit dans laquelle nous, les enseignants, sommes enfermés. Ce recours qui nous permet de « retomber sur nos pieds » en cas de difficulté nous empêche de penser des situations d'oral riches et constructives.

Parallèlement, j'ai pu me rendre compte à quel point, du côté des formateurs en alphabétisation, on pouvait vivre le même enfermement, pour des raisons opposées : on s'interdit alors tout recours à l'écrit dans la mesure où les apprenants ne savent ni lire ni écrire ! C'est oublier combien les classes maternelles où les enfants ne savent ni lire ni écrire regorgent d'écrits. Il y en a partout, sur les murs, dans le matériel à utiliser, dans le coin lecture, etc. Il en va de même en alphabétisation : *« L'accès à l'écrit, et surtout au sens de l'écrit, peut aussi passer par une phase de lecture idéo-visuelle, c'est-à-dire de reconnaissance des mots sans déchiffrage. C'est une lecture de type logographique qui privilégie l'accès au sens des mots ou de certains syntagmes sans décodage. (...) [Cette démarche] a l'avantage de permettre aux apprenants de pouvoir rapidement mesurer leurs progrès : ils mémorisent des formes*

5 GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Lyon : Chronique sociale, 1999 (3^e édition : 2010).

graphiques, mots ou syntagmes, auxquels ils peuvent associer immédiatement un sens.»⁶ On peut donc se saisir de l'écrit en réception, paradoxalement bien avant de pouvoir le produire. Loin de le proscrire, il s'agit d'assurer sa présence et de rendre progressivement incontournable son usage dans les situations appropriées.

Alors, faut-il donner la priorité à l'oral en début d'apprentissage? Certainement, et pas seulement en début d'apprentissage. D'abord parce que la compréhension orale est une compétence extrêmement importante à développer, tout comme l'interaction, et parce que « *pour apprendre une langue, il faut la parler* »⁷. Cela demande de travailler les activités de réception de façon régulière et intensive, en rassurant les apprenants et en les informant de ce que signifie « comprendre » – accepter de ne pas tout comprendre pour pouvoir comprendre – et en les habituant à construire le sens ensemble, en interaction. Cela demande également de se convaincre que l'oral, en production, c'est bien plus que de répondre à des questions, que cela suppose de poser soi-même des questions, faire des hypothèses, des suggestions, dire ce qu'on n'a pas compris, expliquer; de laisser le temps de l'élaboration et d'éviter d'interrompre la communication par des interventions normatives; d'assurer une sécurité sans faille qui permette aux apprenants de dédramatiser l'erreur et de prendre les risques nécessaires à la construction de l'autonomie langagière⁸. Mais pour autant, cela n'exclut, en aucune façon, la présence de l'écrit.

L'articulation avec l'écrit

Je prendrai trois exemples pour tenter de montrer comment cette articulation peut être mise en actes dans l'apprentissage de la langue étrangère.

⁶ Hervé ADAMI, *La formation linguistique des migrants*, CLE International, 2009, p. 88.

⁷ Maria-Alice MÉDIONI, *Pour apprendre une langue, il faut la parler*, Lire et Écrire, in *Journal de l'alpha*, n°172, février 2010, pp. 11-18 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/article/apprendre-langue-il-faut-parler>).

⁸ Maria-Alice MÉDIONI, *Le débat en classe de langue. 5 alternatives à la « mise à nu »*, GFEN, in *Dialogue*, n°149, juillet 2013, pp. 19-22 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/article/debat-classe-langue-5-alternatives-mise-nu>).

Reconstitution d'un texte-puzzle

Dans deux démarches connues du Secteur Langues du GFEN, les apprenants ont à reconstituer une comptine⁹ ou une conversation téléphonique¹⁰. Ils l'ont préalablement entendue en désordre, mais sans que cela leur soit dit, et le travail consiste à résoudre un problème : reconstituer ensemble le puzzle. Après avoir restitué les fragments les uns à la suite des autres, la question de la cohérence s'impose et les apprenants se rendent compte, en prenant appui sur le sens, que le texte initial est en désordre et qu'il va falloir le remettre dans l'ordre. C'est toujours impressionnant et jubilatoire ! La validation des hypothèses se fait par une dernière écoute pendant laquelle les apprenants font montre d'une très grande concentration. Malgré cela, et parce qu'ils sont dans un moule qui les a habitués à toujours recevoir une validation extérieure, ils demandent à pouvoir disposer du texte écrit. Ils craignent également de « tout oublier », il leur faut une « trace écrite » !

Dans le premier cas, celui de la comptine, je leur explique que nous y viendrons en temps voulu¹¹. Lorsque nous nous revoyons à la séance suivante, je leur demande s'ils se souviennent du texte. Rapidement, ils le reconstituent à nouveau et se réjouissent d'avoir pu conserver aussi bien la mémoire de ce qu'ils ont travaillé précédemment. C'est l'occasion de réfléchir à ce qui a facilité cette mise en mémoire. Et périodiquement, on se fait le plaisir de se redire la comptine et de constater qu'on peut compter aussi sur sa mémoire. Mais la demande de la trace écrite perdure. Lorsqu'ils ont acquis un peu de familiarité avec l'écrit, en espagnol dans notre situation, je leur propose de mettre la comptine par écrit, ce qui permet de réfléchir à l'orthographe, à la syntaxe et à la ponctuation.

Dans le cas de la conversation téléphonique, c'est un peu différent car, si la comptine est un genre oral qui existe aussi à l'écrit puisque l'on trouve des

⁹ Alain PASTOR, *Que peut-on faire ? What can we do ?*, in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, op. cit., pp. 30-35.

¹⁰ Maria-Alice MÉDIONI, *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Lyon : Chronique sociale, 2011, pp. 104-118 (en ligne : <https://ma-medioni.fr/pratique/receptionniste-comment-se-tissent-fils-agir-ensemble>).

¹¹ Cette mise en situation étant la première de l'année avec les débutants (niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf), il est bien trop tôt pour passer à l'écrit.

recueils de comptines, la conversation, comme son nom l'indique, est un genre strictement oral. Toutefois, puisqu'ils veulent l'écrire, allons-y... mais telle qu'elle apparaît sur le mode de l'écrit (utilisation de tirets pour introduire les répliques, de verbes déclaratifs – dit-il-elle, ajouta-t-il-elle... –, alternance de narrations, de dialogues et de courtes descriptions, etc.)¹². Cela donne lieu à un travail fort intéressant d'écrit et sur l'écrit.

Le conte

Voilà un genre qui se prête à la fois au travail sur l'oral comme sur l'écrit. On peut travailler ce genre dans un va-et-vient entre activités orales et écrites – inventer et raconter un conte à partir d'un jeu de tarot des contes¹³, écrire le conte, oraliser le conte pour un public... –, en prenant appui sur des situations sociales où le conte prend sa place : le récit oral que l'on se raconte au coin du feu ou ailleurs, le récit écrit donnant lieu à un recueil de contes, le conte raconté aux enfants à partir d'un album, le détournement¹⁴, etc.¹⁵

Le récit poétique

À la fin de chaque cours de niveau débutant (A1), au bout de deux ou trois semaines après la rentrée, je distribue une chanson ou un poème court. Les apprenants disposent de quelques minutes pour se l'expliquer en groupe, c'est-à-dire pour mettre en œuvre toutes les stratégies en compréhension écrite, répertoriées au fur et à mesure que l'on avance dans l'apprentissage de la langue étrangère. Au fil des semaines se constitue une collection de

¹² Un exemple de dialogue écrit : « *Emmène-moi là-bas quand tu partiras* », dit Lalla. *Le vieux Naman secoue la tête* : « *Je suis trop vieux maintenant, petite Lalla, je n'irais plus maintenant, je mourrais en route.* » Pour la consoler, il ajoute : « *Toi tu iras. Tu verras toutes ces villes, et puis tu reviendras ici, comme moi.* » Voir : Maria-Alice MÉDIONI, *Les fondamentaux*, in GFEN, *25 pratiques pour enseigner les langues*, Lyon : Chronique sociale, 2010, p. 41.

¹³ Francis DEBYSER et Christian ESTRADÉ, *Le Tarot des Mille et un Contes*, L'École des loisirs, 1980. Dans sa version originale, ce tarot était conçu pour inventer des contes merveilleux dont il reprenait la structure spécifique. Il est possible, toutefois, selon la règle de jeu choisie, d'élaborer différents types de récits.

¹⁴ Le détournement consiste à inventer une histoire inspirée d'un conte ou de plusieurs contes connus et à s'en éloigner par l'introduction d'un événement insolite ou d'un nouveau personnage, en transposant dans un autre contexte, en mêlant deux histoires différentes, etc.

¹⁵ Maria-Alice MÉDIONI, *Travailler la cohérence et la cohésion. Le conte*, in *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, op. cit., pp. 179-191.

poèmes et de chansons que l'on a eu l'occasion de lire et de chanter ensemble. Ils savent qu'à la fin du trimestre, ils devront savoir les dire pour participer à un récital poétique. J'utilise volontairement le verbe « dire » – comme le comédien dit un texte – pour signifier à la fois qu'ils ne pourront ni les lire ni les réciter comme des perroquets, mais qu'ils devront les mettre en voix pour le récital. La veille du récital, je leur demande enfin de choisir, pour leur performance¹⁶, le texte qu'ils ont envie d'offrir au public. Même s'il s'agit de textes courts, ce sont pourtant des poèmes écrits dans une langue authentique, offrant donc une grande complexité à des apprenants débutant dans la langue. Ce travail qui peut apparaître comme banal – apprendre des poèmes et les réciter – repose sur un entraînement rigoureux à la compréhension et à la diction. Tous les textes doivent être connus pour qu'au moment du récital, ils soient restitués le mieux possible, reconnus et appréciés. Il arrive que certains disent qu'ils en ont préparé deux, ne sachant lequel choisir et que c'est le déroulement du récital qui leur fait préférer l'un ou l'autre¹⁷.

Et la trace écrite ?

Comme je l'ai évoqué plus haut, l'angoisse face à l'absence de trace écrite est constante et également partagée par l'apprenant et par l'enseignant ou le formateur. Cela relève à la fois d'un manque total de confiance dans ce qui peut se construire à l'oral et d'une exigence qui me semble tout à fait légitime. Dès lors, quelles sont les traces écrites qui, tout en répondant à cette angoisse, permettent de stabiliser le savoir ?

La trace écrite, ce sont toutes les ressources écrites mises à disposition

Avant même de pouvoir produire de l'écrit, les apprenants peuvent en disposer et s'y référer. Ce sont les étiquettes qu'ils ont manipulées pour identifier des objets par leur nom, les écrits différents qu'on leur demande de classer,

¹⁶ En didactique des langues, ce terme renvoie à la mise en œuvre de la compétence linguistique en production et en réception.

¹⁷ Pour plus de détails : Maria-Alice MÉDIONI, *La langue, vivante*, CRAP, in *Cahiers pédagogiques*, n°510, janvier 2014, pp. 32-34 (version longue : *Des situations complexes dans l'ordinaire de la classe*, <https://ma-medioni.fr/article/situations-complexes-ordinaire-classe>).

les listes des prénoms dans le groupe, les affiches présentant les différents lieux dans la salle ou les différents casiers où est entreposé le matériel, les documents sociaux qu'ils apportent, les tableaux de conjugaison affichés au mur, les documents dans le manuel ou le cahier¹⁸, etc.

La trace écrite, c'est celle que produit l'enseignant ou le formateur

Pendant la séance de travail en cours, l'enseignant ou le formateur joue le rôle d'écrivain public et prend des notes de ce qui se dit sur des affiches qui restent sous les yeux des apprenants et auxquelles ils peuvent se reporter puisqu'elles constituent :

- des représentations qui sont susceptibles d'évoluer au cours et/ou à la fin du travail ;
- des listes de vérification ;
- des ressources pour le travail à produire ;
- une trace du travail effectué et de l'évolution des connaissances, utile pour l'analyse réflexive.

Les écrits intermédiaires

Tout au long du travail d'apprentissage, les apprenants produisent progressivement des écrits :

- des listes : listes de choses à faire, listes d'idées à proposer, listes de mots qu'on connaît et qu'on ne veut pas oublier, listes d'erreurs dont on veut se débarrasser, listes de vérification¹⁹, etc. ;
- des messages courts ;
- des bilans intermédiaires pour faire le point²⁰ ;
- des textes réalisés lors de moments d'atelier d'écriture ;

¹⁸ Plus on multiplie les « traces écrites » explicatives, moins les apprenants auront recours au texte ou au document authentique qui, reconnaissons-le, est de meilleure qualité que tous les résumés du monde. Les apprenants prennent l'habitude de ce savoir digéré, édulcoré et délaissent le recours au texte qui nécessite, certes, un peu plus d'efforts mais offre davantage de possibilités et de richesses.

¹⁹ Maria-Alice MÉDIONI, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon : Chronique sociale, 2016, pp. 121-130.

²⁰ *Ibid.*, pp. 131-132.

- des bilans réflexifs pour réguler les apprentissages²¹ ;
- etc.

Tout cela est préférable à l'apprentissage de l'alphabet par lequel on a tendance à commencer l'année, pensant ainsi outiller efficacement les apprenants pour épeler leur nom et d'autres mots, à l'école et dans l'accès à l'écrit en alphabétisation. Dans les deux cas, on peut se demander si cette connaissance du nom des lettres est vraiment une priorité; en outre, dans le deuxième, le risque est grand de fausser le jeu pour les apprenants, comme le souligne Hervé Adami: «*Entrer dans la littérature par ce biais c'est, avec des analphabètes, prendre le problème exactement à l'envers. En effet, contre toute apparence littéraire, les lettres, les syllabes et les mots écrits ne constituent pas un point de départ mais un aboutissement. La lettre, par exemple, est une abstraction: c'est un signe graphique purement conventionnel. (...) Dans l'ordre du verbal, la seule réalité connue, sensible, pour des analphabètes, c'est l'interaction orale. C'est de cette réalité qu'il convient de débiter le processus d'alphabétisation pour arriver à la lettre, aux graphèmes, puis aux unités de sens qu'ils permettent de construire.*»²²

Les reprises et synthèses

La prise de notes réalisée par «l'écrivain public» (voir ci-dessus) est forcément lacunaire et peu réutilisable par les apprenants après la séance de travail. Alors, qu'en faire? Voici ce que j'ai mis en place:

- à l'issue de la séance, j'invite un apprenant²³, à tour de rôle, à emporter l'affiche²⁴ sur laquelle j'ai pris des notes dans mon rôle d'écrivain public et à la retravailler pour en faire un texte écrit développé, structuré, davantage lisible et utilisable par tous, et dans le temps long;

²¹ Ibid., pp. 183-189.

²² Hervé ADAMI, op. cit., pp. 75-76.

²³ Ou plusieurs apprenants s'il y a beaucoup d'affiches.

²⁴ Depuis l'avènement de la fonction photo dans les portables, certains préfèrent photographier l'affiche plutôt que l'emporter chez eux.

- cette personne me fait parvenir son travail par courrier électronique, quand c'est possible, ce qui me permet de « toilettter » le texte, si nécessaire, et d'établir avec elle un dialogue sur certains aspects éventuellement moins bien compris;
- la trace écrite est proposée aux autres membres du groupe qui doivent s'y reconnaître et peuvent faire des suggestions d'amélioration (cela peut faire l'objet d'une reprise en début du cours);
- lorsque la trace écrite est stabilisée, elle est distribuée à tous.

Tout recopiage est à bannir, sauf s'il s'agit d'un entraînement à la graphie: c'est une perte de temps pour les apprenants qui ont autre chose à faire – travailler, comprendre, parler, écrire – et une source d'erreur permanente et décourageante.

Il y a enfin le livret où l'enseignant/formateur et les apprenants, selon les cas et le niveau atteint dans la langue, peuvent réunir un certain nombre de documents et d'écrits réalisés pendant les mises en situation, et qui sera photocopié et distribué à chacun. Ce genre de document est très apprécié par les apprenants qui, parfois, le conservent des années durant, plus volontiers que le cahier.

C'est ainsi que l'écrit vient jouer son rôle de « transformateur cognitif »: *« L'écriture (et toutes les opérations qui l'accompagnent: la mise en liste, en tableau...) fait passer de la signification contextuelle, agie, vécue, prise dans une situation intersubjective, à une signification extériorisée, isolée par la procédure graphique même, séparée des autres significations, explicitée, bref, à une sorte de méta-signification. »*²⁵

Comme on le voit, loin d'exclure, d'opposer ou de séparer, il s'agit de combiner les activités langagières dans les domaines où elles peuvent

²⁵ Bernard LAHIRE, *L'inscription sociale des dispositions métalangagières*, in *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, 1994, pp.15-27 (en ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2106).

s'exercer : à l'oral et à l'écrit, en réception et en production, en interaction, et dans les situations de médiation. L'oral et l'écrit ont leurs fonctions propres : il convient de les rendre explicites pour les apprenants.

Maria-Alice MÉDIONI

Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)
Centre de Langues, Université Lumière Lyon 2