

L'ORAL ET L'ECRIT DANS L'APPRENTISSAGE DU LANGAGE (L'EXEMPLE DU FRANCAIS)

Lentin Laurence

*Centre de Recherche sur l'Acquisition du Langage Oral et Ecrit
Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. I.L.P.G.A.
19, rue des Bernardins 75 005 Paris, France*

Résumé : Les études qualitatives de corpus diachroniques de dialogues entre un enfant et un adulte et de dictées à l'adulte qui offrent à l'enfant la possibilité de travailler l'écrit de son parlé grâce à la médiation de l'adulte, permettent de dégager l'importance décisive d'une maîtrise de multiples variantes orales de la langue, d'une fréquentation permanente de textes écrits diversifiés avant l'apprentissage systématique de la lecture-écriture. L'apprenti est ainsi apte à devenir un "chercheur de sens" dans ses activités de lecteur et un "producteur de sens" dans ses activités rédactionnelles, toutes activités devant être considérées comme langagières et cognitives.

Mots-clés : Acquisition de l'oral et de l'écrit - Interaction individualisée - Variantes de la langue - Syntaxe - Dictée à l'adulte.

Dans nos sociétés, le petit de l'homme est plongé dès sa naissance dans un univers *parlant* et *écrivain*. D'un point de vue anthropologique, nous savons que l'enfant est équipé mentalement et physiquement de la capacité d'apprendre à parler. Nous savons aussi que, psychologiquement et sociologiquement, cet apprentissage se réalise de façons diversifiées suivant les individus et leur histoire personnelle.

Il est trivial de rappeler que l'enfant apprend d'abord à parler et ensuite seulement à lire et écrire. Il est en général admis qu'à six ans, âge en France de l'apprentissage systématique de la lecture-écriture, l'enfant "sait parler" et qu'il est donc prêt à apprendre à lire et à écrire. Toutefois l'absence de définition de ce "savoir parler" est à l'origine de bien des difficultés chez certains apprentis-lecteurs, conséquences du flou concernant les capacités langagières orales permettant l'apprentissage de l'écrit. J'ai donc tenté d'en établir une description, sinon complète,

du moins propre, d'une part à évaluer les capacités cognitivo-langagières de l'apprenant, et d'autre part à déterminer les caractéristiques linguistiques des textes adaptés à ces capacités, qui devraient être utilisés pour le premier apprentissage de la lecture.

Au cours de situations quotidiennes variées, non standardisées, de nombreux corpus diachroniques ont été recueillis auprès d'enfants de 0 à 6-7 ans, conversant en duo avec des adultes. On a analysé conjointement les productions de chacun des deux interlocuteurs selon une méthodologie spécifique mise au point à partir des premières observations (Lentin, 1971; Lentin *et al*, 1975; 1988; 1995).

Ces analyses ont permis une constatation, maintes fois confirmée depuis : la maîtrise, à l'oral, de configurations syntaxiques variées lui permettant explicitation, narration, argumentation, assure ensuite à l'apprenant la capacité de devenir, non pas un déchiffreur, mais le chercheur de sens qu'est un lecteur expert et, non pas un copieur, mais le producteur de sens qu'est un scripteur confirmé.

Il est superflu de rappeler qu'il n'y a pas de syntaxe sans lexique : à mesure qu'il apprend le monde qui l'entoure et la verbalisation adaptée que lui en proposent ses interlocuteurs habituels (Lentin, 1989), l'enfant s'exerce à mettre les éléments langagiers en relation les uns avec les autres. Progressivement, à travers un travail intense, mais non conscient, de tâtonnements, d'essais et d'erreurs, stimulé par une interaction permanente avec des locuteurs compétents, l'apprenti-parleur maîtrise de mieux en mieux la combinatoire et le système syntaxique de la langue.

Le français oral et le français écrit sont une seule et même langue, présentant des variantes énonciatives dont l'usage est diversifié, suivant le contexte et les choix du sujet parlant ou écrivain (Lentin, 1988). Concernant l'enfant *parlant* qui doit devenir un apprenti-lecteur, une définition "opérationnelle" de son savoir-parler a donc pu être formulée ainsi :

L'enfant "sait parler" lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées *en* ou *hors* situation.

Ont été repérées, dans les productions discursives de l'enfant, provoquées - ou non - par les propositions de l'adulte au cours du dialogue, des configurations syntaxiques communément acceptées à l'écrit. De nombreuses expérimentations ont montré que, si l'apprenant bénéficie d'une offre appropriée suffisante à l'occasion de conversations qui l'intéressent ou de lecture de textes qui lui plaisent, il parle de plus en plus fréquemment, en autonomie, des variantes énonciatives explicites, complètes et *écrivables*. On remarque alors la mise en fonctionnement du système de subordination de la langue, incluant juxtaposition et/ou emboîtement de plusieurs phrases dans un même énoncé.

Exemples :

Maxime (5;2 ans) : *Quand José est rentré de l'école, sa grande soeur lui a donné son goûter parce qu'il avait très faim*

Mélanie (5;5 ans) : *Papa, viens me lire le livre que Tatie m'a apporté hier quand je dormais*

Jonathan (5;4 ans) : *Hier mon copain m'a dit que son papa lui a donné un ordinateur qui parle et qui écrit*

Pour assurer à l'enfant une confrontation positive avec l'écrit qu'on va lui proposer de lire, puis d'écrire, il est impératif qu'il ne soit pas dépaycé, qu'il ne ressente pas un texte comme étranger. On va donc l'amener à prendre conscience que ce qu'il parle peut devenir un texte écrit. Il va, grâce à la médiation d'un scripteur expert, au cours de l'activité langagière de la *dictée à l'adulte*, faire l'expérience de produire une énonciation écrivable.

Suit alors un travail cognitivo-langagier interactif entre l'apprenant et l'éducateur. Les propositions que formule l'enfant ne sont acceptées par l'adulte scripteur que si elles sont conformes aux normes en usage de la langue écrite. Dans le cas contraire, l'éducateur amène l'apprenti, progressivement, au cours d'un dialogue, à reformuler ses propositions pour qu'elles soient en accord avec le projet d'écriture qui a été convenu au préalable : lettre, récit d'un événement, demande à un fournisseur, règle de jeu, recette ... Le formateur rappelle aussi souvent que nécessaire à l'apprenti que le texte écrit doit être compréhensible pour son ou ses destinataire(s). L'apprenant a maintes fois rencontré cette décontextualisation dans son expérience antérieure : écrits divers présents autour de lui, à l'école, dans la cité, dans la famille, textes d'affiches, de messages, de livres qui lui ont été lus.

On note que, bien que ne pratiquant pas une analyse proprement dite de l'énonciation que l'éducateur finalement écrit sous sa dictée, l'enfant parvient en général rapidement à dicter *intuitivement* des séquences acceptées par le scripteur. Les deux protagonistes sont assis l'un à côté de l'autre, ce qui amène le "dictateur" à adapter son débit à la vitesse d'écriture de son interprète. Il repère ainsi la segmentation de l'énonciation en mots et, dans une certaine mesure, l'orthographe et la ponctuation.

Le scripteur lit et relit le texte qu'il est en train d'écrire, aidant ainsi l'apprenant à respecter une formulation conforme à l'usage et suffisamment explicite, ainsi que l'enchaînement logique et la cohérence de ce qu'il dicte. Cette activité à deux est à la fois rédaction, lecture, tracé graphique.

Exemple de dictée à l'adulte réalisée par D. Monsel (extrait de Lentin et *al*, 1995, p. 144-145) avec Christian (6;3 ans) qui a déjà pratiqué cette activité plusieurs fois auparavant. Le projet convenu avec l'enfant est qu'il dicte à l'adulte un texte devant figurer sous chacune des six images illustrant une petite histoire et destinées à constituer un livre, qui sera *son* livre.

(DM = Denise Monsel

Ch = Christian)

[...] Christian a choisi pour titre : *Emilie va chercher du pain*

DM - Explique ce qui se passe sur la première image.

Ch - la maman d'Emilie lui demande de aller chercher du pain pa(r)ce que y en a pas pour midi

DM (*lentement pour que Christian réfléchisse*) - La maman d'Emilie lui demande d'aller chercher du pain parce qu'il n'y en a pas pour , , le déjeuner. Hein ? Quand on mange à midi,

ça s'appelle le déjeuner. Oui, ça je pourrais l'écrire. Mais dans ton histoire, on croirait qu'il y a seulement Emilie et sa maman. On voit deux autres enfants.

Ch - c'est les petits frères

[...]

DM - Les petits frères (*ton suspensif*)

Ch - qui mettent la table

DM - Tu commences à parler des petits frères ou tu commences à parler de la maman qui demande à Emilie d'aller acheter du pain ?

Ch - la maman demande à Emilie d'aller acheter du pain

DM - Oui. Tu commences et puis je vais écrire. Tu vas doucement pour que j'écrive.

Ch - la maman

DM - La maman

(*Je fais redire toute la phrase à Christian*)

Ch - la maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain , , pour le petit déjeuner

DM - Tu crois que c'est le petit déjeuner ?

Ch (*amusé*) - non , , pour le déjeuner

DM (*redit lentement*) - La maman demande à Emilie d'aller acheter du pain pour le déjeuner , ,

Ch - pendant que ses petits frères mettent la table

(*Je redis toute la phrase lentement, Christian est très attentif*)

DM - Vas-y, tu me le redis et j'écris. La maman d'Emilie lui demande/ [...]

Ch - à aller chercher du pain

DM - Tout à l'heure tu n'avais pas dit comme ça. Tu avais dit : "La maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain".

Ch - oui

DM - Ecoute, Christian, on va écrire : "La maman d'Emilie lui demande d'aller chercher du pain" ou bien "La maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain" ? Qu'est-ce que j'écris ?

Ch - acheter

DM - La maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain ?

Ch - pour le déjeuner

DM - pour le déjeuner , , la maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain pour le déjeuner , , tu veux parler des petits frères ?

Ch - pendant que les/les petits frères mettent la table

DM - pendant que , , j'écris : pendant que les petits frères, ou pendant que ses petits frères mettent la table ?

Ch - les petits frères

DM - Oui, mais les petits frères, ça peut être les petits frères de n'importe qui !

Ch - ses petits frères , , alors ! (*avec ironie*)

DM - Tu es sûr que j'écris : la maman d'Emilie lui demande d'aller acheter du pain pour le déjeuner pendant que ses petits frères mettent la table ?

Ch oui !

DM - Bon. Je te relis et tu réfléchis pour savoir si tu veux écrire autre chose.
[...]

De tels échanges répétitifs entre l'adulte et l'enfant peuvent paraître étonnants et ... insipides. En réalité, ils représentent assez bien la réalisation d'un brouillon : hésitations, reprises, ratures, réflexions diverses. L'apprenant s'aperçoit ainsi qu'un récit ne sort pas magiquement du stylo mais qu'il est le résultat d'un travail de création, destiné à une transmission de sens à un lecteur. L'expérience montre en outre que l'enfant se prend au jeu et ne s'ennuie pas (ce qui, au début, nous a surpris). A noter que la dictée à l'adulte mobilise fortement l'attention et l'effort de l'apprenti, en même temps que son intérêt, ce qui impose de prévoir des séances courtes car elles sont fatigantes.

La dictée à l'adulte conduit l'enfant, plus ou moins rapidement, à l'énonciation écrite autonome. Il commence par rédiger seul de courts textes en utilisant des éléments de ceux qu'il a dictés à l'adulte, complétés par ceux dont il demande la graphie à mesure de ses besoins. L'apprenant s'exerce en même temps à relire ce qu'il écrit. Progressivement, il se met à lire des textes écrits par d'autres auteurs que lui-même, à l'aide des éléments qu'il reconnaît, puis de ceux qu'il apprend à déchiffrer.

Le processus qui permet ainsi à l'enfant de passer de l'écrit de son parlé à tout écrit ne se réalise toutefois dans de bonnes conditions que si les textes proposés à l'enfant à cette étape de son apprentissage ont une signification à lui accessible et que leurs formulations correspondent au fonctionnement mental et langagier qui est le sien à ce moment.

REFERENCES

- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : une méthode, premiers résultats. In: *Etudes de Linguistique Appliquée* 4, pp. 7-52, Didier, Paris.
- Lentin, L. *et al.* (1975). Apparition de la syntaxe chez l'enfant. *Langue Française* 27, pp. 14-23, Larousse, Paris.
- Lentin, L. (1988). La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage. In: *Pour une théorie de la langue écrite* (N. Catach (Ed.)), pp. 113-121. C.N.R.S., Paris.
- Lentin, L. *et al.* (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage*. t.2, Presses de la Sorbonne-Nouvelle, Paris.
- Lentin, L. (1989). Problématique de l'acquisition du lexique par l'enfant tout venant depuis la naissance. In: *Rééducation orthophonique* 159, Vol.127, pp. 333-344, Paris.
- Lentin, L. *et al.* (1995). *Ces enfants qui veulent apprendre (l'accès au langage des enfants vivant dans la grande pauvreté)*, Ed. L'Atelier - Ed. Quart Monde, Paris.