

Numéro 2

revue semestrielle
2e semestre 2008

Résolang

Littérature, linguistique & didactique

Actes du colloque Jeunes chercheurs
des 10-11 décembre 2007, Oran



Avant-propos
par Bruno Gelas

3

LINEDA BAMBRİK

L'incertitude des signes spatio-temporels dans *Jacques le Fataliste et son maître* et *Don Quichotte*

5

KHADDOUNA BELHADRI

Le traitement de l'espace dans le roman sentimental moderne : analyse comparative d'un corpus algérien, ivoirien et français

11

KHALIDA BENAÏSSA-BOUKRI

Espace et temps dans *Jeunes saisons* d'Emmanuel Roblès et *Un oued pour la mémoire* de Fatima Bakhal

17

NAIMA BENAMAR

Quel français enseigner ? Besoins linguistiques en question

27

RABÉA BENAMAR

L'oral dans l'écrit des étudiants : analyse des marques récurrentes

35

MOHAMED BETTAHAR

Configuration spatiale et parole politique dans *Les Bouts de bois de Dieu* de Sembène Ousmane

41

KHEIRA ZOHRA HAOUES LAZREG

Analyse de l'espace poétique dans *L'Attentat* de Yasmina Khadra

51

LILA MEDJAHED

La textualisation de l'espace dans quelques romans « beur »

57

KHEIRA MERINE

L'ambiguïté linguistique et son impact sur l'acte communicationnel : cas de l'ambiguïté morphologique et lexicale

69

LEILA MOUSSEDEK

Sémantique et fonctionnalité de l'espace dans *À quoi rêvent les loups* de Yasmina Khadra

77

■ ■ ■

L'oral dans l'écrit des étudiants : analyse des marques récurrentes

Introduction

Dès lors que le français langue étrangère est enseigné dans une perspective communicative, nous pensons que l'écrit et l'oral doivent être enseignés de la même manière, car « produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre l'oral » (Moirand 1990, p. 122).

S'inspirant de l'approche communicative, les programmes d'enseignement du français langue étrangère en Algérie recentrent l'enseignement du français sur la communication : il s'agit d'apprendre à l'élève à communiquer dans la langue étrangère et donc à acquérir une compétence de communication aussi bien écrite qu'orale.

Les instructions officielles mettent l'accent sur l'importance des communications tant orales qu'écrites dans l'apprentissage des élèves. Tout au long de leur scolarité, les apprenants se construisent des savoirs et des savoir-faire, en s'appuyant sur les nombreux outils mis à leur disposition, outils qui privilégient la langue avec sa grammaire, son lexique, etc. Ainsi, lorsqu'il arrive à l'université, l'apprenant est supposé maîtriser ces outils, car les pré-acquis en première année universitaire représentent les acquisitions de la classe précédente, en l'occurrence la terminale.

Néanmoins, le seul contact que peut avoir l'élève avec cette langue est l'écrit, car le travail en classe – notamment collège et lycée – privilégie trop souvent l'analyse du texte et de la phrase. On pourrait, de ce fait, supposer qu'au bout de neuf ans d'apprentissage du français, l'élève maîtrise l'écrit. Or, à la lecture des copies d'étudiants de licence de langue française, qui constituent le corpus de notre présente étude, la réalité est autre : nous nous sommes trouvés devant un écrit typique de l'incompétence rédactionnelle des étudiants qui, manifestement, ne font pas la distinction entre norme et usage.

De là, le questionnement qui préside notre recherche : *y a-t-il de l'oral dans les productions écrites des étudiants ?* À cette étape de l'étude, deux types d'hypothèse apparaissent :

- Il y a dans le parler quotidien des locuteurs algériens des éléments du français parlé qui sont récurrents et qui influent sur l'écrit.
- Les frontières entre l'oral et l'écrit sont supprimées ou méconnues de par la confusion entre norme et usage.

Toutefois, avant d'observer ces marques de l'oral dans l'écrit, il convient de définir la dichotomie écrit/oral.

L'oral et l'écrit sont deux modes d'expression distincts. Dans l'approche communicative, enseigner l'oral implique la prise en compte de la situation de communication. Il semble important de dégager les spécificités de la langue orale, car elle fait souvent des entraves aux règles grammaticales de l'écrit. Claire Blanche Benveniste (1997) conçoit que les traits caractéristiques de l'oral ont très souvent été jugés comme des fautes. La langue parlée cherche à simplifier, par souci d'économie ou par commodité; cela n'empêche pas de la considérer comme une langue à part entière.

Pour certains chercheurs, la dichotomie écrit/oral se traduit dans l'association écrit et oral au bon et au mauvais français: il y a une tendance à confondre parlé et fautif. Pour d'autres, l'oral est avant tout un moyen de communication, au même titre que l'écrit. Il est marqué par ce que Françoise Gadet (2000) appelle des «scories», c'est-à-dire des hésitations, des ruptures, des pauses, etc.

Claire Blanche Benveniste (1997, p. 24) distingue deux types d'oraux:

- un oral spontané, qu'elle nomme «langue de tous les jours»,
- un oral qu'elle qualifie de «langue du dimanche».

Si l'on rapporte cette définition à l'école, la «langue du dimanche» pourrait désigner la prise de parole pour un exposé ou une lecture; dans ce cas, l'oral renvoie à de l'écrit oralisé. La «langue de tous les jours» serait utilisée par l'élève pour répondre à une question de l'enseignant ou lors d'un débat en classe.

De Pietro et Wirthner (1998, p. 17), quant à eux, préconisent de «travailler l'oral à travers les genres dans lesquels il se manifeste»; en d'autres termes apprendre à exposer, à débattre, à interviewer, etc. Travailler l'oral sous cet angle permet en effet de sensibiliser les apprenants à des registres de langue diversifiés – ce qui remet en question le concept de norme au profit de celui de normes langagières.

Cependant, «l'école est le lieu où l'on traite la parole des élèves comme la combinaison d'une syntaxe et d'un vocabulaire» (Lahire 1993, p. 215): elle fait toujours référence à l'écrit en tant que règle, en tant que norme à suivre, et il existe de fait une réelle «préoccupation normative centrée sur la langue écrite, l'écrit étant ressenti comme le seul modèle correct de la langue à apprendre» (Bedard & Maurais 1983, p. 4). Le code écrit est donc la référence. Arrivé, Gadet et Galmiche proposent une définition de la norme en ces termes:

- La norme fonctionne comme un système d'instructions définissant les formes à choisir pour modèles, et celles dont l'usage est prohibé. A travers un fonctionnement en «ne dites pas..., dites» (exemple: ne dites pas pallier à un inconvénient, mais pallier en inconvénient), elle donne corps à la grammaire normative». (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986, p. 424).

Invoquer le respect de la norme peut signifier que l'on tend à exiger des apprenants un niveau idéal qui serait celui du «beau langage».

Selon Claudette Cornaire «écrire c'est communiquer. Avant donc de commencer à rédiger, il est important de bien comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information» (Cornaire 1999, p. 93-94). Les apprenants écrivent d'une part pour signifier quelque chose, et, d'autre part, pour vérifier leurs performances: dans ce cas,

l'enseignant vérifie que cet apprenant a bien assimilé les règles grammaticales par exemple. L'apprenant doit donc avoir conscience que son écrit s'adresse à quelqu'un : il aura ainsi plus de facilités à produire.

À l'écrit, il est nécessaire d'explicitier davantage, du fait de la non présence de récepteur au moment de la production ; à l'oral, au contraire, « le parleur abrège ou supprime plus ou moins inconsciemment tout ce qui dans une situation donnée va de soi, c'est-à-dire tout ce qui, étant connu de l'interlocuteur, forme le fond commun de leur conversation » (Frei 1971). Pour cet auteur, il est question, à l'oral, d'économie discursive. De fait, l'oral est le lieu d'une certaine souplesse : plus libre, la langue orale évolue alors que l'écrit, sous l'emprise de la norme, échappe à toute évolution :

- Si l'écrit échappe en grande partie à une telle évolution, c'est par pression de la standardisation, qui a beaucoup moins de prise sur l'oral, ce qui fait de l'écrit une forme de langue conservatrice » (Gadet 2000, p. 2).

Or, l'école est par excellence le lieu de la norme qui impose des modèles, des règles à suivre, qui pose des interdits lorsque, par exemple, l'enseignant note en marge de la copie 'mal dit' 'mauvais' etc. L'objectif premier de l'écrit est l'évaluation.

Les travaux des étudiants supposent la production d'un écrit académiquement normé. L'écrit universitaire étant plus complexe, il va entraîner plus de risques et, inévitablement, plus d'écarts.

L'oral dans l'écrit

Lors de l'analyse des copies d'étudiants de première année de licence de langue française, nous avons pu remarquer de manière récurrente, au niveau morphosyntaxique :

■ L'emploi du pronom 'ON' comme substitut de 'NOUS' :

'On' désigne une ou plusieurs personnes déterminées. Les étudiants savent que ce pronom a le sens de 'nous' ; ils utilisent indifféremment l'un ou l'autre avec une prédominance du 'on'. Exemples :

On a des arguments...

On peut considérer le roman...

Par ailleurs, on peut aussi considérer le roman...

Nous n'avons pas vu leur situation mais on la vit d'après de roman.

Par contre, les exemples suivants montrent une mauvaise utilisation du 'ON' car le substitut n'est plus 'NOUS' mais 'JE' ou 'VOUS' :

On ne va pas dire que l'école n'apportera rien à l'enfant mais je dis que l'enfant aura un complexe.

Il traite aussi des sujets qui ont un but et quand on lit vous trouvez une certaine nouveauté.

Cette confusion peut avoir comme explication l'interférence. En arabe dialectal, il n'y a pas de pronom équivalent du 'ON' français. C'est le pronom Vous sous la forme du 'TU' qui pourrait traduire certaines valeurs de 'ON'.

■ L'utilisation du pronom 'ÇA' comme abréviation du pronom 'CELA'. Par exemple :

Il y a des poètes qui insistent sur ça.

■ L'oral dans l'écrit des étudiants : analyse des marques récurrentes

En plus de ça, il y a une affirmation qui dit que...

Ça veut dire imaginaires, irréels...

L'exemple suivant nous montre que l'étudiant connaît pourtant 'cela', puisqu'il l'utilise :

Et ça, dans notre société, ça se paye, mais c'est désolant de voir tout cela.

Dans l'exemple suivant, le pronom 'ÇA' est redondant mais c'est le premier qui prend la fonction de sujet :

Et ça, ça ne marchera jamais pour les écoliers.

Toutefois, nous notons dans cet exemple que si l'étudiant, au nom de la norme, avait écrit « Et cela, cela ne marchera jamais pour les écoliers », l'effet inverse aurait été aussi vrai, car cela ne se dit pas.

■ Nous avons aussi constaté l'abondance de constructions clivées (Blanche-Benveniste 1997). C'est un dispositif syntaxique qui est déplacé en tête de la construction et qui relève de l'oral. Exemples :

C'est pour ça, on a des arguments...

C'est pour ça il faut que chaque peuple...

C'est pour ça Victor Hugo avait donné...

C'est pour ça, pour moi le roman est vraiment un miroir du monde.

■ Au niveau de la langue parlée, il est rare d'entendre le NE de la négation, et la tendance à l'omettre à l'écrit est de plus en plus forte.

Mais cela aboutit pas toujours.

Nous pouvons pas dire que le roman...

Ce temps là, il y a pas de confiance...

... second point, et il faut surtout pas négliger...

■ Dans la langue parlée, on constate une tendance à la dislocation ou à la redondance syntaxique (Blanche-Benveniste 1997). La même tendance se retrouve dans les écrits :

Le roman il peut avoir...

De nos jours, tout pays il souffre d'un terrible problème.

Finalement, le roman il est comme une fenêtre...

Même si on développe l'instruction le problème il sera toujours là.

La littérature, elle a aussi une grande importance.

Il arrive aussi, comme dans l'exemple suivant, que la redondance syntaxique s'accompagne d'un changement de genre du pronom :

La société il fera ouvrir des écoles.

■ En ce qui concerne le niveau phonologique, nous sommes partis de l'hypothèse que l'étudiant écrit ce qu'il entend ; nous retrouvons donc un écart entre la prononciation et l'écrit, notamment :

- Confusion des voyelles nasales 'ON' et 'EN'

On outre, il faut construire...

En prend par exemple le roman...

Parfois, cette confusion phonétique entraîne une confusion sémantique, comme ici :

D'une autre part les romans qui racontent la vie d'un savon

- Les voyelles fermée et mi fermée 'i' et 'é' sont très souvent confondues à l'oral, et le sont donc aussi à l'écrit :

Les choses issencielles

On considérer

■ A l'oral enfin, l'accord de genre tend à suivre la règle du masculin.

La vie est plein de rêves.

✱

En conclusion, nous constatons que l'oral laisse bien des traces dans l'écrit des étudiants de première année de licence de langue française. Si l'étudiant écrit inconsidérément 'ça' ou 'on', par exemple, c'est parce que ces formes sont automatisées lors de la production orale et qu'il ne sait pas faire la distinction entre deux applications de la langue, en l'occurrence l'oral et l'écrit. De même, la prononciation peut avoir une influence sur l'orthographe.

Ces marques d'oral dans l'écrit sont souvent considérées par l'enseignant comme des fautes, ce qui a pour conséquence une dévalorisation de l'oral dans l'enseignement du français langue étrangère.

Or, c'est la différence de fonctionnement des deux systèmes qui provoque des difficultés chez l'apprenant : n'ayant pas appris ces différences, il ne peut les prendre en compte lors de sa production écrite. Pour remédier à cela, ne faudrait-il pas que l'oral soit perçu comme un objet d'apprentissage à part entière, au même titre que l'écrit ?

BIBLIOGRAPHIE

ARRIVÉ Michel, GADET Françoise, GALMICHE Michel. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

BÉDARD Edith, MAURAS Jacques (dir.). 1983. *La norme linguistique*. Paris : Le Robert (Coll. L'ordre des mots).

BLANCHE-BENVENISTE Claire. 1997. *Approches de la langue parlée*. Paris : Ophrys.

CORNAIRE Claudette. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE International. (Coll. Didactique des langues étrangères).

DE PIETRO Jean-François, WIRTHNER Martine. 1998. «L'oral, bon à tout faire? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires». In *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*. N° 17: *L'oral pour apprendre*. Paris : INRP. Pages 21-40.

GADET Françoise. 2000. «L'oral: quelles modalités de production pour quelles significations». In *Actes du séminaire national Perspectives actuelles de l'enseignement du Français (Paris, 23, 24 et 25 octobre 2000)*. [En ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction Générale de

l'Enseignement scolaire. Document pdf, URL: <http://eduscol.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf>.

LAHIRE Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

RÉSUMÉ

Le français langue étrangère est enseigné en Algérie dans une optique communicative. Ce qui implique que l'écrit et l'oral se retrouvent à un même niveau. Les objectifs terminaux à atteindre en classe de terminale consistent en la maîtrise de la langue française. Cependant, la réalité démontre que l'élève maîtrise, avec plus ou moins de facilité, davantage l'écrit que l'oral. L'écrit et l'oral sont deux modes d'expression différents. La langue parlée fait des entraves aux règles grammaticales alors que l'écrit se base sur des règles à suivre. Les productions écrites des étudiants de première année de licence de langue française supposent un écrit répondant à une norme. Néanmoins, l'étudiant a tendance à confondre la norme et l'usage.

MOTS CLÉS

Oral - écrit - étudiant - production écrite - FLE