

ÉCRIT ORALISÉ

L'«écrit oralisé», une fenêtre sur les pratiques enseignantes et les prescriptions

Thérèse Thévenaz-Christen, Université de Genève

Le terme «écrit oralisé» mis en circulation avec d'autres par Joaquim Dolz est une fenêtre pour saisir les pratiques enseignantes, définir et ancrer de nouvelles orientations relatives à l'objet d'enseignement réputé insaisissable qu'est l'oral. C'est ce que je veux montrer dans les lignes qui suivent.

Dès 1997, avec Jean-François de Pietro, Joaquim Dolz (de Pietro & Dolz, 1997) pense l'oral autrement qu'opposé à l'écrit. Il propose de regarder l'oral dans ses usages, dans un continuum allant de l'oral spontané vers des écrits oralisés : « Il n'y a pas un oral unique qui s'opposerait à un écrit unique; certains écrits (cf. *Internet*) sont plus proches de formes orales que de certaines formes écrites, et réciproquement. »

Dans l'ouvrage « Pour un enseignement de l'oral » (Dolz & Schneuwly, 1998), l'idée d'un tel continuum, avec deux extrémités, est explicite :

l'oral spontané, pensé en général comme parole improvisée en situation d'interlocution conversationnelle, constitue une extrémité [...]. Situé à l'autre extrémité de ce style oral spontané, les productions orales contraintes par une origine écrite qu'on identifie ou qu'on décrit comme de l'«écrit oralisé». Celui-ci est considéré comme une vocalisation par un lecteur d'un texte écrit. Il s'agit donc de toute parole lue ou récitée (p. 54-55).

L'écrit oralisé dans la recherche sur les pratiques enseignantes

Ce type de recherche informe sur les représentations et les pratiques enseignantes et, dans une visée d'innovation, permet de mieux saisir dans quel environnement l'enseignement de l'oral s'ancre, dans une distance suffisamment proche des pratiques effectives mais dans une perspective moins classique et communicative. Dans les recherches sur les pratiques, l'écrit oralisé apparaît comme une constante. Deux exemples contrastés mettent en évidence le rôle différent, pourtant omniprésent, que joue l'oralisation d'un écrit en classe.

L'analyse des pratiques déclarées à l'école enfantine genevoise (Thévenaz-Christen, 2005) montre des facettes de l'objet d'enseignement « oral ». Cet objet s'observe dans un continuum entre la communication spontanée en classe et l'oralisation d'écrits divers. Pour des élèves de 4 ans, aux dires des enseignantes, la récitation de comptines, de courtes poésies ou la restitution de contes entendus représentent les activités phares pour un d'enseignement spécifique permettant l'exercice de l'articulation, de la prononciation, de la prosodie et de l'intensité de la voix. Ces activités complètent les échanges plus ou moins structurés du « coin regroupement » ou les échanges spontanés entre élèves.

L'étude de l'enseignement de la lecture de textes réputés littéraires (Ronveaux & Schneuwly, 2018) met en évidence que la lecture oralisée d'un texte occupe une place importante. Tant au primaire qu'au secondaire, l'oralisation de l'écrit est plus fréquente que la lecture silencieuse. La lecture oralisée intervient à différents moments d'une séquence d'enseignement et peut prendre la forme classique d'une lecture expressive menée par les élèves (p. 328).

On peut conclure de ces deux exemples que l'écrit oralisé se manifeste de manière récurrente, certes différemment au fil de la scolarité. Il s'observe dans des situations et des dispositifs forgés en classe dans le cadre de la discipline scolaire « français ou langue et littérature française ». L'écrit oralisé est enraciné dans les pratiques enseignantes. L'enquête de de Pietro et Wirthner (1996) confirme

ce constat : si l'enseignement de l'oral n'est pas adossé à l'écrit, il reste incident, largement insaisissable.

En conséquence, pour agir sur les représentations et pratiques de l'enseignement de l'oral, il paraît difficile de les ignorer. Quelles orientations préconiser alors pour un didacticien désireux d'intégrer les savoirs de référence des sciences du langage et soucieux d'une progression temporelle de l'enseignement du français ?

Un débat loin d'être clos : un enseignement de l'oral pour apprendre ou l'enseignement de genres de textes oraux formels

Le débat se conçoit dans le continuum d'un l'oral spontané vers l'écrit oralisé. Certes à l'école, l'étude de la langue n'est pas celle de la conversation ou du langage spontané. Quelles sont les pratiques langagières à modéliser ? Pour Bernié (2004) comme pour d'autres, l'enseignement des disciplines scolaires génère des situations constitutives d'une possible pensée réflexive de l'élève sur les usages oraux de la langue. En situation d'interaction didactique, les conduites argumentatives, de définition, de paraphrases, de construction d'un questionnement – avec certainement la présence d'écrits oralisés – peuvent ancrer l'enseignement de l'oral en français. La tâche des professionnels de l'enseignement suppose alors une capacité fine d'identification de séquences potentiellement acquisitionnelles de conduites de verbalisation, de justification, d'explicitation (Nonnon, 2004).

Le modèle d'enseignement de l'oral auquel Joaquim Dolz a apporté sa contribution s'appuie sur une autre unité, une unité verbale, organisée, cohérente, infiniment variée et à visée communicative : le *texte*, les genres de textes (Bronckart, 1997). Dans ce modèle, l'enseignement de genres de textes oraux – l'entretien radiophonique, l'explication d'une règle de jeu ou la lecture à d'autres (un écrit oralisé cette fois destiné à un public), etc... – structure l'activité enseignante : les genres favorisent une fictionnalisation explicite d'une situation de communication, permettent d'identifier des unités linguistiques à exercer et dotent les élèves de capacités instrumentées pour leurs prises de parole citoyennes futures. Les genres de textes inscrivent la modélisation de l'enseignement à partir de pratiques langagières effectives et permettent d'élaborer – à partir d'un regroupement de genres de textes oraux et écrits – une progression de l'enseignement selon un ordre temporel déterminé, en fonction des âges, des degrés et en fonction des ordres ou des niveaux scolaires (Dolz & Schneuwly, 1996).

L'engagement de Joaquim Dolz dans la recherche et sa persévérance à œuvrer à un changement des pratiques enseignantes pour améliorer les apprentissages des élèves ont été à la source de nombreuses séquences d'enseignement pour l'expression orale conçues en interaction avec celles pour l'expression écrite, d'un plan d'études pour le Canton de Genève, précurseur d'un plan d'études romand.

Bibliographie

- Bernié, J.-P. (2004). Pour un ensemble co-disciplinaire. *La Lettre de l'Association*, 35,2, 39-42.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux & Niestlé.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux* 37/38, 49-75.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Nonnon, E. (2004). Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral. In C. Garcia-Debanc & S. Plane, *Comment enseigner l'oral ?* (pp. 311-335). Hatier, Institut national de recherche pédagogique.

- Pietro, J.-F. (de) & Dolz, J. (1997). L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable ? *Éducation et recherche*, 3, 19^e année, 335-359.
- Pietro, J.-F. (de), & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinatio n et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Bruxelles : Peter Lang.
- Thévenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Université de Genève, Thèse de doctorat. Archive-ouverte Université de Genève