

## Les relations oral-écrit en L1 et en L2: une perspective vygotskienne

Marinette Matthey  
Université de Neuchâtel

Cet article<sup>1</sup> s'appuie sur un travail en voie d'achèvement, où, sous la direction de Marie-José Reichler-Béguelin, une équipe rédige un ouvrage intitulé *De la phrase à l'énoncé, modèles linguistiques pour l'enseignement du français*.<sup>2</sup> Dans ce livre, nous nous intéressons notamment aux rapports entre discours oral et discours écrit en L1, en nous basant largement sur des analyses d'erreurs rencontrées dans des copies d'élèves.

J'essayerai ici de poursuivre la réflexion vers la dimension oral-écrit en langue seconde, en m'inscrivant dans une double perspective linguistique et psychologique, basée d'une part sur la notion de *macrosyntaxe* (Blanche-Benveniste et al. 1990; Berrendonner et Reichler-Béguelin 1989; Berrendonner 1990, 1993 et 1993a) et, d'autre part, sur les relations entre *langage oral*, *langage écrit* et *langage intérieur* (Vygotski 1985, cf. également Schneuwly 1989 et 1992).

### Oral et écrit: mise en évidence des différences en didactique des langues

Depuis de nombreuses années en didactique de L2, mais plus récemment en didactique de L1, on accorde une attention toute particulière à l'oral et aux différences qui caractérisent les modes de production oral et écrit.

En didactique des langues secondes, cette priorité accordée à l'oral se manifeste dans de nombreuses méthodes qui évitent soigneusement le recours à l'écrit dans les premiers pas de l'apprentissage.

En didactique du FLM (qui n'est, rappelons-le, langue maternelle que pour une partie des élèves seulement), et pour prendre l'exemple de la Suisse romande, on voit apparaître un intérêt certain pour les descriptions linguistiques de l'oral (cf. les numéros thématiques de *La Lettre de l'Association DFLM* 1994 et *Résonances* 1995), comme pour la conception d'outils pédagogiques permettant de développer les compétences des élèves dans les discours oraux formels (argumentatifs, explicatifs ou narratifs:

<sup>1</sup> Cet article est la version écrite d'une communication faite dans le cadre du congrès AILA 1996 à Jyväskylä (Finlande).

<sup>2</sup> L'équipe de rédaction est composée de J.-P. Bronckart, S. Canelas, M.-J. Reichler-Béguelin et la soussignée. L'ouvrage est destiné aux formateurs d'enseignants.

cf. le concept de *séquences didactiques* à l'oral, Dolz et al. in: *Résonances* 1995).

Cette prise en compte des différences entre oral et écrit, commune aux didactiques des langues première et secondes, a permis de donner un statut à la langue orale en tant que telle, et surtout de faire prendre conscience qu'elle est autre chose que l'oralisation de l'écrit. Mais cette orientation didactique a aussi pu amener quelques confusions regrettables.

#### *Confusion à propos du terme "grammaire de l'oral"*

Tout d'abord, en parlant de *grammaire de l'oral* vs *grammaire* (sous-entendu: de l'écrit), on a pu parfois faire croire que les différents modes de production recouvraient des produits linguistique de nature différente. La polysémie du terme *grammaire* est certainement responsable en partie de cette radicalisation abusive. En effet, si le terme a bien un sens technique pour les linguistes (i.e. liens syntaxiques entre segments de discours), il a un sens commun beaucoup plus normatif (i.e. grammaire comme ensemble de règles plus ou moins contraignantes). Parler de *grammaire de l'oral* (au sens 1) peut accréditer l'idée qu'il y aurait deux ensembles de *règles de grammaire* (au sens 2) et, partant, deux langues, une orale et une écrite. Cette radicalisation des différences masque la profonde unicité des structures linguistiques, ce qui n'est guère "économique" du point de vue de la didactique des langues.

#### *Confusion registre et mode de production*

L'accent mis sur l'oral et sur les situations de communication a pu aussi engendrer l'idée que *oral* et *style familier* sont synonymes, comme le seraient *écrit* et *style soutenu*. Cette idée conforte le sens commun qui conçoit l'écrit avant tout comme littérature et non comme mode de communication fonctionnel quotidien pour beaucoup de locuteurs-scripteurs. Il y a en fait des écrits et des oraux familiers, comme il y a des écrits et des oraux soutenus (Cf. *la langue de dimanche et la langue de tous les jours*, Blanche-Benveniste et al. 1990: 211).

#### *Confusion mode de production et type de texte*

Tant en L1 qu'en L2, la centration sur l'oral conduit à différer l'étude de certaines zones du système linguistique du français, par exemple le passé simple, réputé "spécifiques de l'écrit" (Besson et al. 1979: 410). Le passé simple ne fait pas partie du programme scolaire des premières années. Or, ses formes sont très présentes dans les *histoires racontées* par les enfants, comme le montre l'exemple ci-dessous:

| Exemple 1                                                                                                                                                                               |                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| ENFANT DE 5 ANS                                                                                                                                                                         | ADULTE             |
| 1. pi après i disait i fait tellement froid il neige..<br><u>tellement</u> fort mon ami/mh<br>euh... mon... euh                                                                         | mon ami le ch'val  |
| 2. mon ami le ch'val a surement faim/ ... alors... i <u>toqua</u> / pi ensuite... i n'avait personne i r/il <u>ouvra</u> la porte/ i <u>s'disa</u> .. il est pas là le bam/.. le ch'val | le ch'val d'accord |
| 3. et pi ensuite il <u>posa</u> sur la fnêtre ... ensuite (tourne la page) là i mangeait/ un bon radis                                                                                  |                    |

La mise en place de la distinction entre *récit* et *discours* (Benveniste 1959) dans le répertoire langagier des enfants se fait par le biais des histoires que ces derniers entendent, en milieu familial et/ou en milieu scolaire. L'utilisation du passé simple est donc davantage liée à l'existence des genres de discours qu'aux modes de production oral ou écrit. Le fait que les formes du passé simples soient produites spontanément, avant même que l'enfant ne sache lire, le montre bien. Le laps de temps qui s'écoule entre le moment où ces formes sont disponibles dans le répertoire de l'enfant et celui où elles reçoivent une structuration formelle et systématique est bien long. Ce décalage didactique n'est peut être pas très heureux pour le développement des compétences langagières formelles en L1. En L2, les incidences de la non-thématisation du passé simple ne sont pas les mêmes : généralement en effet, ces formes ne sont pas disponibles spontanément dans le répertoire des apprenants. Cependant, la centralité du passé simple dans des écrits aussi quotidiens que les compte-rendus sportifs ou les faits divers justifierait sa thématisation.

#### *Oral-écrit: deux modes de production pour une seule description grammaticale*

La prise en compte du discours oral "réel", tel qu'il apparaît dans des enregistrements transcrits d'interactions spontanées, mise en parallèle avec la prise en compte des écrits quotidiens produits par des scripteurs débutants ou experts conduit à relativiser quelque peu la distance entre langue orale et langue écrite.

L'appareillage théorique construit à Fribourg et à Neuchâtel (Berrendonner et Reichler-Béguelin, *op. cit.*) autour des notions de *micro* et de *macrosyntaxe* montre qu'il existe des similitudes structurelles entre langue orale et langue écrite. Rappelons brièvement l'hypothèse développée par ces chercheurs quant à l'existence de ces deux types de syntaxe fondamentalement différents.

La microsyntaxe ou *syntaxe de rection* se caractérise par des liens de détermination et de séquentialité entre les segments du discours. Autrement dit, ces liens déterminent les accords et l'ordre des mots au sein de la *clause*, définie par sa valeur d'acte de langage, acte modifiant l'état de la *mémoire discursive*, c'est-à-dire la représentation de "toutes et rien que les connaissances valides pour les interlocuteurs et publiques entre eux" (Berrendonner, 1993, p. 48). Une clause peut ne contenir qu'un seul élément (par exemple *la porte !*) mais elle peut aussi être formée d'un énoncé complexe (par exemple *la chatte de la voisine vient de faire ses petits*). Elle peut aussi être non verbale (hochements de tête, gestes, mimiques...).

La macrosyntaxe se caractérise quant à elle par des liens entre les segments linguistiques d'une autre nature, fondés sur les possibilités inférentielles de la *mémoire discursive*. Ces liens sont présuppositionnels, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des informations présentes ou susceptibles d'être construites en mémoire et non sur les liens de détermination et de séquentialité de la chaîne linguistique. Les clauses s'enchaînent au sein d'une *période*, définie comme un *programme énonciatif complet* (Berrendonner 1993a) et déterminé par une courbe intonative marquée par des intonèmes *progrédients* entre les clauses et par un intonème *conclusif* en fin de période.

La frontière entre les deux types de syntaxe recouvre une zone dans laquelle on observe des tensions entre micro et macrosyntaxe. Dans les exemples ci-dessous, oraux et écrits, on voit que des liens macrosyntaxiques apparaissent là où on attendrait plutôt une syntaxe *rectionnelle*<sup>3</sup>:

#### Exemples 2

- a) *Une écrasante majorité ne veulent pas la libéralisation des horaires.* (Presse)
- c) *Vers 23h la plupart se levèrent et prirent congé sous un ciel étoilé et une lune magnifique.* (Presse).

<sup>3</sup> Le phénomène inverse, à savoir l'expansion de la microsyntaxe dans la macrosyntaxe s'observe également, cf. Reichler-Béguelin 1995a.

Dans l'exemple a), l'accord pluriel du verbe renvoie au référent mondain de *majorité* et non au référent littéral. Dans l'exemple b), il en va de même pour *la plupart*, syntagme nominal sujet qui devrait déterminer un accord singulier, ce qui n'est pas le cas.

L'existence d'une macrosyntaxe se matérialise également dans le maniement des anaphoriques:

#### Exemples 3

- a) malgré la contestation dans *l'armée* les putschistes n'ont pas obtenus *leur* appui (oral, TV)
- b) sans vouloir enterrer *l'extrême droite* parce que on sait jamais avec *eux* (oral, radio)
- c) C'est le moment où jamais de regarder *Israël* dans les yeux et d'exiger qu'ils cèdent (presse)

Dans ces trois exemples, on remarque un glissement entre la dénomination d'une catégorie ou d'une entité (*l'armée*, *l'extrême-droite*, *Israël*) et celle des membres de la catégorie ou de l'entité mentionnée: *l'armée* > (les militaires) > *leur appui*; *L'extrême-droite* > (les individus faisant partie de l'extrême-droite) > *eux*; *Israël* > (les Israéliens) > *ils cèdent*.

Le "calcul" pour interpréter un anaphorique peut être important parfois, comme le montre l'exemple 4:

#### Exemple 4

Il [le roman de Gargantua] raconte les aventures de l'enfance à l'âge adulte, *leur* psychologie, *leur* destins. (Copie d'élève)

Dans cet exemple, *leur* renvoie à un segment du type *les personnages*, totalement absent du texte, mais inférable sur la base de présupposés qui nous font savoir qu'un roman comporte des personnages.

Les phénomènes de macrosyntaxe sont donc repérables tant dans la langue écrite que dans la langue orale et, vu sous cet angle, les différences entre écrit et oral s'estompent donc au bénéfice d'une vision théorique qui, sans mettre en cause l'existence de différents types d'activités langagières, soulignent la profonde unicité cognitive des processus linguistiques. Cette conception se retrouve Vygotski, comme l'illustre cette citation portant sur l'acquisition de L1 et de L2:

Mais ces différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. (VYGOTSKI 1985, p. 225).

Voyons maintenant un peu plus en détail dans quelle mesure les observables linguistiques décrits ci-dessus s'inscrivent dans la conception vygotkienne des liens entre langue orale et langue écrite.

### Langue orale, langage intérieur et langage écrit chez Vygotski

Selon Vygotski, on le sait, les racines du langage et de la pensée sont indépendantes et c'est de la fusion entre les activités communicatives et cognitives que naît la pensée verbale ou *langage intérieur*, qui déterminera un changement radical dans le développement cognitif de l'individu. Le langage intérieur se caractérise par une forte dose d'implicite, que Vygotski illustre en citant un passage du journal de Dostoïevski, où ce dernier décrit dans les moindres détails une conversation animée entre ivrognes dont le langage "se compose en tout et pour tout d'un substantif ne figurant pas dans le lexique" (Vygotski, 1985:362). Cette tendance vers ce que Vygotski nomme l'*abrégement* du discours, que nous pouvons interpréter comme un *mouvement spontané du discours vers l'implicite* se marque dans les observables linguistiques décrits plus haut en termes de macrosyntaxe. Ce mouvement se retrouve dans les trois types d'activités langagières que Vygotski oppose: le langage oral, le langage intérieur et le langage écrit. En fait, ces différents types d'activités langagières peuvent se ranger sur un continuum allant du plus implicite au plus explicite. Le langage intérieur, occupant le pôle "plus implicite", est un langage *pour soi*, qui n'a pas besoin d'être explicité dans la mesure où sa fonction est uniquement "à usage interne":

Nous sommes toujours au courant de notre situation intérieure. Le thème de notre dialogue intérieur nous est toujours connu. Nous savons à quoi nous pensons. Le sujet de notre jugement intérieur est toujours présent à notre esprit. Il est toujours sous-entendu. (Vygotski, 1985:366)

Le langage écrit se situe du côté du pôle "plus explicite". En effet, dans ses manifestations formelles, il doit se distancer au maximum du langage intérieur puisque les conditions de production (éloignement physique du destinataire) rendent plus aléatoire le recours aux connaissances partagées. Le langage écrit présente donc un niveau très élevé d'explicitation, caractérisé, entre autres, par un plus grand recours à la syntaxe réactionnelle au détriment de la syntaxe de présupposition. Entre ces deux pôles se trouve le langage oral, particulièrement les conversations informelles, qui permettent un accès plus ou moins implicite aux connaissances partagées. C'est donc le langage intérieur qui est le plus elliptique, qui tend vers l'implicite maximum. Ce langage n'en est pas moins le soutien de la pensée,

mais il n'est pas à même, pour des raisons sociocognitives, de garantir la communication avec autrui. On peut en conclure que le langage écrit offre ainsi une double difficulté. D'une part, dans une situation de production écrite, le scripteur se trouve en situation de monologue avec soi-même, ce qui le pousse à s'appuyer fortement sur l'implicite du langage intérieur. D'autre part, c'est justement dans la situation de production écrite que la distance par rapport au langage intérieur doit être la plus grande, où l'explicitation linguistique doit être maximale !

Cette tension entre des nécessités d'ordre cognitif et social s'illustre bien dans l'exemple suivant, tiré d'une copie d'élève annotée par son professeur. Il montre à quel point la langue peut être "abrégée" pour exprimer un contenu, comment les relations syntaxiques entre les éléments peuvent rester (volontairement ?) floues dans la mesure où elles sont signalées par des symboles (→). Cet exemple montre aussi à quel point cette façon de faire n'est pas socialement conforme:

#### Exemple 5

Les thèmes principaux du roman sont les sentiments, la passion, la souffrance par l'amour mais aussi les guerres, les combats, les duels → la renommée. (syntaxe !)  
Pour moi, Cligès est loin de là un anti-Tristan. Certes, la fin des deux romans n'est pas similaire.

(1 fois ils meurent → T + I) (et 1 fois non → C. + F.).

Mais une partie des deux couples vit cependant et c'est ici la plus importante → l'amour. Donc leur destin est semblable pour eux, car il subsiste encore l'amour. Voici mon point de vue.

(Copie d'élève, lycée 1ère année. Le commentaire du correcteur est entre parenthèses et en caractères gras<sup>4</sup>)

On peut considérer le passage qui déclenche la remarque du correcteur comme une période formée de trois clauses. La première (*les thèmes principaux du roman sont...*) est séparée de la seconde par un connecteur (*mais aussi*) qui introduit une nouvelle clause formée de syntagmes nominaux (*les guerres, les combats, les duels*). Une flèche indique l'existence d'un lien entre la deuxième clause et la troisième. Du point de vue sémantique, la deuxième clause présente un thème sur lequel porte le propos énoncé dans la dernière clause (*la renommée*). On peut donc reconstruire une phrase en "grammaticalisant" les liens entre les deux dernières clauses. Par exemple : *Les thèmes principaux du roman sont les sentiments, la passion, la souffrance par l'amour, mais aussi les guerres, les combats et les duels qui assurent la renommée.*

<sup>4</sup> Cet extrait provient d'une analyse de texte comparant les romans médiévaux *Tristan et Yseult* et *Cligès*

La remarque du professeur, qui a pourtant certainement compris la restitution du contenu de son cours, montre clairement que l'intention communicative de l'élève n'est pas acceptée totalement sous cette forme linguistique intérieure, insuffisamment extériorisée, propre au brouillon (cf. Alcorta 1994) mais non au texte définitif.

L'implicite qui caractérise le langage intérieur et dans une moindre mesure le langage oral, caractéristique que nous avons reliée à la macrosyntaxe, se retrouve bien sûr massivement dans les premiers écrits en L1.

### Ecrire en L1

L'acquisition de l'écrit en langue première s'appuie largement sur le langage oral-dialogique, dans lequel les enchaînements macrosyntaxiques passent généralement inaperçus aux oreilles des usagers. En voici un exemple:

#### Exemple 6

Il était une fois un petit soldat qui avait fini la guerre. Alors il partit dans une forêt mystérieuse. Là il trouva un petit nez, une petite oreille et une petite main. et après ils sont partis vers une ville. *Et cette ville tous les gens sont complètement fous* (...) (élève de 3e P, 9 ans, nos italiques).

Le lecteur ou le correcteur verra peut-être un lapsus dans la partie en italiques et sera tenté de restituer la préposition *dans* entre la conjonction *Et* et le déterminant *cette* (*Et dans cette ville*). De cette manière, la phrase serait "correcte". Or, l'enfant n'a vraisemblablement pas oublié un mot, mais a transféré une construction syntaxique largement attestée à l'oral, qui consiste à enchaîner deux clauses indépendantes rectionnellement l'une de l'autre. Cet enchaînement macrosyntaxique est similaire à celui de l'exemple 7:

#### Exemple 7

L'acuponcture / euh les aiguilles j'aime pas ça (oral)

Cet énoncé, tiré d'une conversation entre adultes montre le même type de rapport syntaxiques entre *l'acuponcture* et *les aiguilles* qu'entre *cette ville* et *tous les gens* de l'exemple 6. Ce rapport n'est pas marqué par les moyens de la syntaxe de rection, mais par ceux de la macro-syntaxe, qui opèrent des liens entre les connaissances partagées des interlocuteurs. Sachant qu'une ville est un ensemble d'habitations, le lecteur n'a aucune peine à comprendre que *tous les gens* désigne les habitants de la ville; de même parler d'*acuponcture* convoque un ensemble de représentations, parmi lesquelles l'existence d'*aiguilles*.

Les caractéristiques dialogiques de l'oral expliquent aussi la formation de certains énoncés à première vue fortement déviants. Ils retrouvent une structure interprétable quand on les réinsère dans un contexte dialogique

approprié. C'est le cas dans l'extrait de copie suivant, où un adolescent réalise un autoportrait:

#### Exemple 8

Mon santé bien je fume pas. (*ibid.*, p. 86, fin de copie; exemples repris de Reichler-Béguelin, 1995)

La structure phrastique devient acceptable si on la situe dans un contexte dialogal, à condition d'adapter quelque peu la morphologie et d'ajouter la ponctuation:

#### Exemple 8'

[- Comment va votre santé ? ou: - Et votre santé ?]  
- Ma santé ? Bien, je ne fume pas.

Les exemples 6 et 8 montrent que le développement de la compétence scripturale en L1 s'appuie largement sur les connaissances orales et dialogiques du discours, pour peu à peu prendre de la distance par rapport à ce mode de production du langage qui repose parfois fortement sur les règles présuppositionnelles propres à la macrosyntaxe. Toutefois, le langage intérieur reste le soutien du langage écrit, ce qui explique la persistance d'une syntaxe "lâche" chez des élèves du lycée qui n'ont pas suffisamment automatisé les règles "serrées" de la microsyntaxe.

### Ecrire en L2

Dans quelle mesure le processus d'écriture en L2 se différencie-t-il du processus en L1 ? Les idées théoriques défendues dans la littérature, sans être incompatibles entre elles, sont représentatives d'approches assez différentes de la questions. Premièrement, certains auteurs défendent l'idée que les compétences liées à l'écrit et les compétences en L2 sont totalement indépendantes. La compétence permettant les opérations de planification et de révision de l'écrit en L1 se transférerait en L2. Ainsi, les bons scripteurs en L1 restent des bons scripteurs en L2 (pour une revue de la question ainsi que des bibliographies détaillées: Edelsky 1986, Cumming 1989, de Koninck & Boucher 1993). Dans cette vision des choses, le niveau des compétences en L2 est secondaire par rapport à la maîtrise des conditions de production de l'écrit.

D'autres chercheurs, d'orientation plus cognitive, soulignent en revanche qu'écrire en L2 entraîne une centration sur les traitements de bas niveau, c'est-à-dire sur les problèmes liés au lexique et à la morphosyntaxe, centration qui se fait au dépend du traitement de haut niveau qu'est la planification (par exemple Gaonac'h 1992).

Un consensus semble pourtant se dessiner quant au fait que la compétence scripturale en L2 s'appuie sur la compétence scripturale en L1. Même si les psychologues cognitivistes soulignent les différences entre la production écrite en L1 et en L2, ils attribuent ces différences à la surcharge cognitive entraînée par le recours non entièrement automatisé à la langue utilisée et non à l'absence de transfert de compétences scripturales de L1 en L2.

Cet appui sur les compétences scripturales en L1 peut facilement s'observer au niveau du codage phonographique. On s'aperçoit en effet que les premières compétences qu'acquissent les enfants dans l'apprentissage de l'écrit — celles qui ont trait justement à l'analyse phonographique — se transfèrent presque sans problème dans une langue qu'ils ne connaissent pas ou quasiment pas, et cela dès les tout débuts de l'apprentissage. Voici par exemple un même texte allemand dicté à trois enfants francophones de respectivement de 7, 9 et 10 ans (1P, 3P, 4P), dont les deux premiers n'ont jamais été exposé formellement à la langue allemande:

#### Exemple 9

##### Texte dicté:

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind  
Es ist der Vater mit seinem Kind

##### Productions:

vr ra dou nat ouvin ets ist dr fadr mit gin (1P)  
ver raitet dourch narte ounde vinde ese ist der fater mit sanem kind (3P)  
wer raytet dourche nart und wid es ist der fater mit sanem kidne (4P)

On constate chez les trois enfants la récurrence de la graphie OU pour noter le son [u], même chez l'élève de 4P qui a bénéficié pendant une année d'une sensibilisation à l'allemand sous la forme de trois fois 20 minutes par semaine. Même si la compétence scripturale de l'enfant de 1P est encore extrêmement embryonnaire, comme le montrent les graphies syllabiques *vr*, *dr*, ou les confusions sourdes-sonores (*fadr*), ou encore les confusions graphie-phonie ([*es*] transcrit *ets*, c'est-à-dire le digramme ET avec la consonne S), on voit que la tâche n'est pas insurmontable pour elle. Une fois que l'analyse phonique peut se réaliser, elle peut s'effectuer même sur une chaîne dépourvue de signification pour l'enfant.

On remarque aussi que l'input en L2 qu'a reçu l'enfant de 4P se manifeste dans la graphie *w* transcrivant le phonème [v], comme dans l'absence de *e* final dans les mots *nart* et *win*, ce qui n'est pas le cas pour l'élève de 3P (*narte*, *vinde*).

Edelsky (1982) observe le même phénomène de transfert de compétence dans une classe bilingue espagnol-anglais, où les enfants s'appuient sur leur

savoir-faire scriptural en L1 (espagnol) pour orthographier des séquences en anglais:

#### Exemple 10

ba llana umen (*bionic woman*)  
ai joup llu gou agien tu scu ll (*I hope you again to school*)  
chi lismi siet (*she lets me see it*)

Ces constatations ne permettent pas bien sûr de conclure que tous les aspects de la compétence scripturale en L1 se transfèrent automatiquement en L2, mais, comme le souligne maintes fois Vygotski, le développement de l'écrit correspond à la maturation d'une fonction psychique qui implique une rupture avec le langage oral. Le fait même de pouvoir analyser et transcrire des sons — et même des sons sans signification ! — modifie la représentation de l'objet "langue(s)" et procure un moyen de manipuler les données linguistiques radicalement différent de ceux à disposition des interlocuteurs dans la langue orale-dialogique. Comme l'écrit Vygotski:

Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage oral que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé. [...] son développement fût-ce minime exige un haut niveau d'abstraction. C'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral — le son matériel. (Vygotski 1985:259-260)

Il paraît donc cohérent de postuler que l'accès à l'écrit *modifie profondément le mode d'accès aux données linguistiques de l'environnement*, que cet environnement soit en L1 ou en L2. Sans aller aussi loin que Cumming lorsqu'elle affirme que la littéracie entraîne des changements cognitifs d'ordre qualitatif, alors que le développement des compétences en L2 n'entraîne que des changements d'ordre quantitatif<sup>5</sup>, la perspective vygotkienne rejoint l'idée que littéracie et compétences en L2 sont des facultés langagières distinctes car les activités de planification et d'autocontrôle propres au mode de production écrit ne dépendent pas d'une langue particulière mais du langage intérieur, qui peut d'ailleurs être bilingue : on peut penser en effet qu'aux propriétés elliptiques qui le définissent viennent s'ajouter les traits du *parler bilingue*, c'est-à-dire toutes

<sup>5</sup> L'acquisition d'une langue étrangère, comme l'acquisition de la langue écrite, concourent toutes les deux au développement des fonctions verbales, comme le montre les travaux qui concluent au rôle favorable joué par un bilinguisme initial dans l'acquisition-apprentissage d'une troisième langue (par exemple Mägiste 1984, Fraternali et al. 1989, Valencia & Cenoz 1992)

les manifestations d'alternance codique liées aux situations bilingues ou exolingues (Grosjean 1984; Lüdi et Py 1986).

### Conclusion

J'ai essayé dans ces quelques pages d'aborder le problème des relations oral-écrit en L1 et en L2 en soulevant trois points de réflexion.

- Tout d'abord, il m'a paru intéressant de relier des données linguistiques et psychologiques, en montrant que les phénomènes de macrosyntaxe, observés à la fois dans le langage oral et dans le langage écrit, permettaient de rendre visibles certains aspects du langage intérieur.
- Ensuite, nous avons vu à quel point l'appropriation du code phonographique dans une langue donnée permettait la manipulation de données linguistiques, tant dans cette langue que dans d'autres idiomes, que ces données aient un sens ou non pour le scripteur.
- Enfin, un survol de la littérature consacrée aux similitudes et aux différences entre la production écrite en L1 et en L2 a permis de constater que la plupart des recherches aboutissent à la même conclusion: l'écrit en L2 repose avant tout sur la littéracie développée en L1 et non sur les compétences orales en L2.

Ces trois points nous amènent aux remarques didactiques suivantes:

- Contrairement à ce qui se passe dans les premiers apprentissages de l'écrit en L1, ce n'est pas la composante orale dialogique qui servira d'appui au développement de la compétence scripturale en L2, mais bien la littéracie développée en L1, avec ses caractéristiques de langage "sans le son". La littéracie peut ainsi constituer un filtre puissant dans l'accession aux données *orales* de L2. D'une certaine manière, l'acquisition-apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel surtout inverse la direction du rapport oral-écrit, dans la mesure où l'écrit peut *médiatiser* les données orales. C'est alors l'oral qui s'appuie sur l'écrit, contrairement à ce qui se passe en L1. Ce fait expliquerait pourquoi certains apprenants rencontrent plus de difficultés dans les activités orales-dialogiques en L2 que dans la production écrite.
- L'apprentissage de l'écrit, en L1 comme en L2, implique une prise de conscience des procédés implicites qui caractérisent le langage oral-dialogique et le langage intérieur. La description des énoncés en termes de micro et de macrosyntaxe fournit des outils grammaticaux qui pourraient contribuer à cette prise de conscience.

### Bibliographie

- ALCORTA, M. (1994): "Text writing from a Vygotskian Perspective", *European Journal of Psychology of Education* 9, 4, 331-341.
- BENVENISTE, E. (1959): "Les relations de temps dans le verbe français", in: *Problèmes de linguistique générale* (Vol.1): Paris, Gallimard, 1966, 237-250.
- BERRENDONNER, A., M.-J. REICHLER-BÉGUELIN (1989): "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue française*, 81, 99-124.
- BERRENDONNER, A. (1990): "Pour une macro-syntaxe", *Travaux de linguistique* 21, 25-36, Gand, Duculot.
- BERRENDONNER, A. (1993): "La phrase et les articulations du discours", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars 1993, 20-26.
- BERRENDONNER, A. (1993a): "Périodes", in: PARRET, H. (éd.) *Temps et discours*, Louvain, Univ. Press, 47-61.
- BESSON, M.-J. et al. (1979): *Maîtrise du français*, Neuchâtel, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- BLANCHE-BENVENISTE, CL. et al. (1990): *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Presses du CNRS.
- CUMMING, A. (1989): "Writing Expertise and Second-Language Proficiency", *Language Learning* 39, 1, 81-141.
- DE KONINCK, Z., E. BOUCHER (1993): "Ecrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables ?", *La revue de LAQEFLS* 14 (Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde), 2-3, 27-50.
- EDELSKY, C. (1982): "Writing in A Bilingual program: The Relation of L1 and L2 Texts", *TESOL QUARTERLY*, 16, 2, 211-228.
- GAONAC'H, D. (1992): "Automatisation et contrôle des processus cognitifs dans le traitement de l'écrit", in: BOUCHARD, R. et al. (textes réunis par): *Acquisition et enseignement-apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, 419-424.
- GROSJEAN, F. (1984): *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London, Harvard University Press.

- FRATERNALI, O., A. IANNA CONNE, P.B. CAVALLLO (1989):  
"Educazione bilingue precoce: proposte per un 'approccio educativo dinamico'", *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 21, 1-2, 243-271.
- LA LETTRE DE L'ASSOCIATION DFLM No 15 (1994): *Pour une didactique de l'oral*.
- LÜDI, G., B. PY (1986): *Etre bilingue*, Berne, Lang.
- MÄGISTE, E. (1984): "Learning a third language", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5, 5, 415-421.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995): "Déficits dans la maîtrise des procédés de cohésion", in: ANIS, J., F. CUSIN-BERCHE (éds): *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolècte*, LINX, Université Paris X-Nanterre, numéro spécial, vol. II, 405-422.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995a): "Les problèmes d'emploi du gérondif et des participiales en français contemporain", in: ZALESKA, K., A. CATALDI (éds): *Le Français Langue Etrangère à l'Université: théorie et pratique*, Varsovie, Uniwersytet Warszawski, Instytut Romanistyki, 243-260.
- RÉSONANCES, Mensuel de l'école valaisanne No 4 (1995): *l'oral*.
- SCHNEUWLY, B. (1989): "Le 7ème chapitre de *Pensée et langage* de Vygotski: esquisse d'un modèle psychologique de production langagière", *Enfance*, 1989, 23-30.
- SCHNEUWLY, B. (1992): "Tools to master writing: Historical glimpses", in: WERTSCH, J.V., J.D. RAMIREZ (éds): *Literacy and other forms of mediated action*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizage, 137-146.
- VALENCIA, J.-F., J. CENOZ (1992): "The role of Bilingualism in Foreign Language Acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13, 5, 433-450.
- VYGOTSKI, L.S. (1934): *Pensée et langage*, Paris, Messidor, 1985.