Document généré le 16 avr. 2024 21:10

Québec français

« T'écris-tu comm' tu parl'? »
Quelques faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit

Maryse Rouillard

Numéro 133, printemps 2004

L'oral à la une

URI : https://id.erudit.org/iderudit/55611ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Rouillard, M. (2004). « T'écris-tu comm' tu parl'? » : quelques faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit. *Québec français*, (133), 54–56.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2004

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

« T'écris-tu comm' tu parl' ? »

Quelques faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit

> > MARYSE ROUILLARD*

Quel enseignant n'a pas écrit plus d'une fois, entre les lignes serrées d'un texte, les annotations du type « style oral », « phrases trop calquées sur l'oral », « mot écrit au son » ? Lequel ne s'est jamais senti démuni devant la lecture de copies, scandant les structures, les rythmes de l'oral, sans être en mesure de reconnaître leur nature précise ? Comment caractériser ces phénomènes, comment les nommer ? Qui plus est, comment intervenir de façon adéquate, sans pour autant condamner la langue parlée des élèves, qui répond, elle aussi, à des règles différentes de celles auxquelles ils doivent se soumettre dans l'écriture de leurs textes ?

Si l'oral est acquis bien avant l'écrit, nous pouvons aisément envisager que ce mode de production du langage puisse interférer dans les textes des apprentis scripteurs, et même dans ceux de scripteurs plus experts.

De telles annotations sur les copies restent floues et difficilement compréhensibles pour les élèves. En processus d'apprentissage de la culture de l'écrit, ils n'arrivent pas toujours à se décentrer de l'oral pour apporter dans leurs textes les correctifs attendus. D'autant plus qu'ils ne sont pas ou peu sensibilisés aux traits distinctifs de la langue orale par rapport à ceux de l'écrit dans le contexte d'une pédagogie différenciée de ces deux modes de communication.

Cet article apporte un certain éclairage sur les faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit. À la suite du constat récurrent de la présence, dans l'écrit scolaire, d'erreurs liées à l'interférence de l'oral, nous caractérisons d'abord sommairement la spécificité de l'oral par rapport à celle de l'écrit. Nous présentons ensuite une liste de certains faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit. Nous proposons enfin quelques pistes d'exploitation pédagogique pour favoriser l'éveil des élèves à ces faits d'oralité.

Écrire comme on parle

Si l'oral est acquis bien avant l'écrit, nous pouvons aisément envisager que ce mode de production du langage puisse interférer dans les textes des apprentis scripteurs, et même dans ceux de scripteurs plus experts. En effet, plusieurs études portant sur les productions écrites d'élèves ont constaté bon nombre de problèmes d'écriture faisant état d'une transcription de l'oral dans l'écrit, d'où le constat : « Ils écrivent comme ils parlent » (Reichler-Béguelin ; Guillemette ; Vandendorpe ; Delomier ; Lafontaine *et al.*).

Les élèves, dont la pratique langagière dominante est l'oral, sont peu sensibles à quantité de phénomènes propres à l'oral, pourtant conscients qu'on ne s'exprime pas à l'écrit comme à l'oral. En témoignent plusieurs auteurs, dont Dolbec *et al.*, qui constatent que « les élèves adaptent volontiers aux contraintes scripturales (en modifiant la structure des énoncés) une idée déjà verbalisée ». Ils construisent des messages sémantiquement équivalents en ne recourant pas à la même structuration phrastique et à la même organisation textuelle. Toutefois, des marques de l'oral persistent dans les textes, et en quantité assez grande, d'où l'importance de sensibiliser les élèves aux manifestations d'oralité dans l'écrit afin qu'ils prennent conscience des moyens auxquels ils recourent spontanément lorsqu'ils parlent. Avant d'aborder les faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit, il convient de spécifier les caractéristiques de l'oral par rapport à celles de l'écrit.

La spécificité de l'oral et celle de l'écrit

Linguistes et didacticiens reconnaissent que l'oral et l'écrit possèdent un certain nombre de caractéristiques communes, mais qu'ils se distinguent suivant leur matériau de base (ouïe/vue, son/lettre, etc.) et leurs conditions de production (message différé/instantané, interlocuteur présent/absent, contexte implicite/explicite, etc.). Ces conditions de production ont des effets sur l'organisation du discours et sur le message (Riegel *et al.*). À l'oral, elles favorisent entre autres :

- une économie des moyens linguistiques (marques grammaticales de nombre et de personne moins redondantes ; absence de mots) ;
- un emploi naturel et non équivoque des déictiques (fréquence plus élevée des présentatifs *il y a* et *c'est*, emploi des mots comme *ça*, *là*, *là-bas*, *hier*, *maintenant*, etc.) ;
- une syntaxe plus libre appuyée par les éléments prosodiques (pause, intonation, accent), dont une plus grande présence de procédés de mise en relief pour donner plus d'expressivité au discours (modification de l'ordre des mots, usage plus fréquent de phrases nominales, cascades de phrases juxtaposées) ;
- un vocabulaire largement conditionné par les registres de langue et les situations de communication (tendance à privilégier le registre familier, mots passe-partout) ;
- une identification des interlocuteurs (interlocuteurs en contact direct), du lieu et du temps assurée par la situation partagée et immédiate (cadre spatio-temporel précisé).

Aussi conduisent-elles « à l'élaboration et à l'émission presque simultanée du message par le locuteur » (Riegel *et al.*), où « les enchaînements discursifs se font, la plupart du temps, par ajouts, reprises et redondances, segmentations et mises en relief » (Dabène). C'est pourquoi le message oral ressemble à un brouillon, portant les marques de l'autocorrection du locuteur, contrairement au caractère plus fini, construit et continu du message écrit, dont les conditions de production, en différé et hors situation, donnent le temps au scripteur de se corriger ou de compléter le message (Riegel *et al.*). Ces caractéristiques communes et distinctives déterminent ainsi les différentes formes de messages oraux et écrits.

Faits d'oralité entraînant des erreurs à l'écrit

L'écrit dont il est question dans cet article fait référence à l'écrit normé, comme l'exige le milieu scolaire québécois dans les textes à produire en situation de communication, soit le français québécois dit standard. Cette variété de langue correspond, dans les faits, à celle d'une norme prescriptive explicitée dans des écrits d'orientation puristes, (tels ceux de l'Office de la langue française, de Dagenais, de

TABLEAU I

CERTAINS FAITS D'ORALITÉ ENTRAÎNANT DES ERREURS À L'ÉCRIT

DESCRIPTION	ORTHOGRAPHE LEXICALE	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE
VOYELLES	VOYELLES	VOYELLES
1 Assimilation vocalique	1 difinition (*définition*), sourtout (*surtout*),	1 guétter (*guetter*), défénir (*définir*), oubliger (*obliger*), dissiminer (*disséminer*)
2 Chute du e (caduc) dans diverses positions	2 diminition (*diminution*), tétu (*têtu*)	2 boulverser (*bouleverser*), fair (*faire*), dmander (*demander*), j'suis (*je suis*)
3 Dissimilation	3 plure (*pelure*), biblot (*bibelot*), périod (*période*), deuxièment (*deuxièmement*)	3 préfèrer (*préférer*), oblier (*oublier*)
4 Fermeture de è en é en fin de mot	4 menute (*minute*), refférence (*référence*)	4 més (*mais*, *mes*), et (*est*)
5 Fusion vocalique (voir aussi *Disparition de la consonne l des pronoms et des déterminants*)	5 siège (*siège*), nége (*neige*)	5 sa rue (*sur la rue*), dans maison (*dans la maison*), à maternelle (*à la maternelle*)
6 Métathèse	6 aréoport (*aéroport*), chéseuse (*sécheuse*)	6 rénumérer (*rémunérer*), sacher (*chasser*)
7 Nasalisation	7 enlentours (*alentours*), aupanravant (*auparavant*), mangnifique (*magnifique*)	7 enchaînner (*enchaîner*), gangner (*gagner*),
8 Ouverture de è en *a*	8 couvarte (*couverte*), satallite (*satellite*)	8 aparçu (*aperçu*), pardre (*perdre*)
9 Ouverture de *o* en *a*	9 d'abard (*d'abord*), savage (*sauvage*)	9 rapparter (*rapporter*), arganiser (*organiser*)
10 Réduction de *ui* à *i* et *u*	10 pis (*puis*), menusier (*menuisier*)	10 y (*lui*), sus (*suis*)
CONSONNES	CONSONNES	CONSONNES
1 Amuïssement d'une consonne	1 escuse (*excuse*), escellence (*excellence*)	1 espliquer (*expliquer*), esclure (*exclure*)
2 Assimilation consonantique	2 anegdote (*anecdote*), metecin (*médecin*), bizbille (*bisbille*), penant (*pendant*)	2 s'apstenir (*s'abstenir*), opserver (*observer*), optenir (*obtenir*)
3 Dépalatalisation du *gn* en *n* + *j*	3 harnieux (*hargneux*), companion (*compagnon*)	3 accompanier (*accompagner*), enlinier (*enligner*), iniorer (*ignorer*)
4 Palatalisation de *n* + *j* en *gn*	4 migniature (*miniature*), opignion (*opinion*)	4 jardignier (*jardiner*), gniaiser (*niaiser*)
5 Prononciation du *t* final	5 nuite (*nuit*), boutte (*bout*), icitte (*ici*)	5 il a faite (*fait*), il est inquiète (*inquiet*)
6 Réduction des groupes de consonnes finales	6 agréabe (*agréable*), arbe (*arbre*), prope (*propre*), orcheste (*orchestre*)	6 entende (*entendre*), morde (*mordre*), remette (*remettre*), vive (*vivre*), rompe (*rompre*)
7 Disparition de la consonne *l* des pronoms et des déterminants (voir aussi *Fusion vocalique*)		7 qui/qu'y (*qu'il*), on va à voir (*on va la voir*), je veux y demander (*je veux lui demander*), sa table (*sur la table*), a rit (*elle rit*)
8 Fausse liaison consonantique		8 tu n'en veux (*tu en veux*), ça l'existe (*ça existe*), ça va t'être beau (*ça va être beau*)
9 Liaison consonantique		9 on n'est sorti (*on est sorti*), il m'est t'arrivé (*il m'est arrivé*), quant il partira (*quand il partira*)
VOYELLES ET CONSONNES	VOYELLES ET CONSONNES	VOYELLES ET CONSONNES
1 Accord sémantique		1 mon école, ils ont permis (*elle a permis*)
2 Segmentation à tendance syllabique	2 tout ta coup (*tout à coup*) dutout (*du tout*), au paravant (*auparavant*)	2 il ma donné (*m'a donné*)

CERTAINS FAITS D'ORALITÉ ENTRAÎNANT DES ERREURS À L'ÉCRIT (SUITE)	
DESCRIPTION	**EXEMPLES**
SYNTAXE	SYNTAXE
1 Absence du sujet impersonnel	1 *faut dire que...* (il faut dire...) ; *pas question d'y penser* (il n'est pas question)
2 Confusion *qui/qu'ils*	2 *tu les surveilles pour qui mangent* (qu'ils) ; *ce qu'il se passera* (qui)
3 Construction emphatique	3 *lui, il l'a lu, ce livre* (il a lu ce livre) ; *moi, à mon avis, je crois que* (je crois que) ; *ce que j'aime, c'est lire* (j'aime lire) ; *l'école, elle est fermée* (l'école est fermée)
4 Conversion des adjectifs en adverbes	4 *je changerais certain mon idée* (certainement) ; *elle pense drôle* (drôlement) ; *il est sourd vrai* (il est vraiment sourd)
5 Interrogation avec la particule *est-ce que* (*c'est que*)	5 *où c'est qu'il est, mon sac ?* (où est mon sac ?) ; *je me demande qu'est-ce qui ne va pas* (ce qui) ; *il se demande est-ce qu'il reviendra* (s'il)
6 Subordination de *que*	6 *quand que* (quand) ; *à cause que* (parce que) ; *mais que* (quand)
7 Usage de tournures interrogatives propres à l'oral	7 *pourquoi je ne voulais pas ?* (pourquoi ne voulais-je pas ?) ; *je ne savais pas encore c'était quoi étudier* (ce qu'était étudier) ; *comment on a fait ?* (comment a-t-on fait ?) ; *c'est-tu ton ami ?* (Est-il ton ami ?) ; *quand t'est-ce qu'il vient ?* (Quand vient-il ?)
8 Usage de l'infinitif à titre de complément de phrase	8 *avoir su* (si j'avais su) ; *être resté* (si j'étais resté)
9 Usage des prépositions	9 *vis-à-vis l'école* (vis-à-vis de) ; *à tous les jours* (tous les jours) ; *il n'a pas de besoin* (il n'a pas besoin)
10 Usage du mot genre à titre de mot de liaison comme tendance nouvelle	10 *elle me le demande genre dix fois par jour* (au moins) ; *elle me demande tout le temps de l'aider genre elle n'a rien compris au cours* (comme si)
LEXIQUE	LEXIQUE
Québécismes	
1 de forme de formation française	1 *achaler* (importuner), *garrocher* (lancer), *placoter* (bavarder), *roche* (caillou, pierre)
2 de forme empruntés à l'anglais	2 *balance* (reste), *botché* (expédié), *chèquer* (vérifier), *set [de vaisselle]* (service)
3 de sens de formation française	3 *barrée* (verrouillée), *bord* (côté), *cadran* (réveil), *plate* (ennuyant), *poêle* (cuisinière)
4 de sens empruntés à l'anglais	4 *bouteille* (biberon), *définitivement* (certainement, assurément), *signaler* (composer)
5 Mots familiers (troncation)	5 *prof* (professeur), *télé* (télévision), *ado* (adolescent), *pub* (publicité)

de Villers), auxquels se réfère le milieu scolaire québécois, en l'absence d'une norme proprement québécoise rigoureusement documentée et officiellement proposée qui tienne compte de la réalité des usages (Poirier ; Verreault).

L'échantillon de faits d'oralité entraînant des erreurs dans l'écrit que nous présentons dans le tableau se limite à des faits d'ordre phonétique, morphosyntaxique et lexical.

Perspectives : pistes d'exploitation pédagogique

Il y a lieu d'accroître la culture de l'oral et celle de l'écrit pour maîtriser davantage ces deux modes de communication. Si l'oral peut être utile à l'écrit, il peut par contre lui nuire, comme on a pu le constater, ou n'être d'aucune utilité en l'absence d'une connaissance suffisante de l'écrit, par exemple avec les homonymes. Si on prend les mots *eau, haut, oh, ô, au* ou *vert, vers, verre, vair*, leur prononciation ne fait l'objet d'aucune erreur phonique. L'oral n'ajoute donc aucune information susceptible de créer une graphie erronée, contrairement au phénomène de fausse liaison consonantique, où on introduit parfois une consonne non attendue entre deux mots, même si elle ne correspond pas à la consonne latente de la liaison normale (ex. : *ça va t'être beau, tu n'en veux*).

Pour favoriser la maîtrise de l'écrit, l'enseignant pourrait observer la pratique de ses élèves en vue d'y détecter des erreurs dues à l'interférence de l'oral sur les plans orthographique, syntaxique et lexical. Cette objectivation lui permettrait de planifier des séquences didactiques qui auraient pour objectif d'accroître la culture de l'écrit et, par différenciation, celle de l'oral chez ses élèves en situation de révision de leurs propres productions ou de celles d'autrui.

* *Professeure invitée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*

Bibliographie

M. Dabène, « La place des représentations des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P.-M. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 151-173.

D. Delomier, « L'écrit dans le sillage de l'oral, mais encore ? », *L'oral dans l'écrit*, n° 89 (février 1991), p. 72-84.

J. Dolbec, K. Fall et Y. Saint-Gelais, « Interférences des traits d'oralité dans les productions écrites des élèves du primaire et du secondaire », dans Direction générale de la recherche et du développement, *La recherche en français dans les commissions scolaires et dans les université*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, p. 123-138.

S. Guillemette, « La syntaxe, un défi de taille ! », dans C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?*, Montréal, Éditions Logiques, 1996, p. 106-109.

L. Lafontaine, C. Dubuisson et L. Emirkanian, « Fot s'avoir écrire : les phrases mal construites dans les textes d'enfants du primaire », *Revue de l'Association québécoise de linguistique*, vol. 2, n° 2 (1982), p. 81-90.

C. Poirier, « Un dictionnaire général du français québécois : produit original ou produit adapté ? », dans N. L. Corbett, *Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1990, p. 339-351.

M.-J. Reichler-Béguelin, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck/Duculot, 2000.

M. Riegel, J.-C. Pellat et M. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.

C. Vandendorpe, « Apprendre à écrire à l'université par une approche contrastive », dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P.-M. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 1995, p. 301-331.

C. Verreault, « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question ? », *Terminogramme*, 1999, p. 21-40.

Sitographie

L. Melis, « Le français parlé et le français écrit, une opposition à géométrie variable », *Romaneske*, [En ligne], 2003, http://www.kuleuven.ac.be/vlr/oo3melis.htm (Page consultée le 9 septembre 2003).

C. Vandendorpe, *Communication écrite. Manuel d'accompagnement*, [En ligne], 2003, www.didascom.com/ManuelCommunication.pdf (Page consultée le 29 octobre 2003).