

PLACE ET FONCTIONS DES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES OU RÉFLEXIFS DANS DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER L'ORAL

Micheline CELLIER , Martine DREYFUS

Chercheuses associées à l'INRP

IUFM de Montpellier. DIDAXIS- DIPRALANG, Université Paul Valéry

Résumé : Cette contribution s'appuie sur des corpus collectés dans le cadre de la recherche INRP Oral 2 (responsables : Garcia Debanc, C. ; Grandaty, M. ; Plane S.). Elle s'intéresse aux interactions et aux articulations existantes entre l'oral et l'écrit à propos de séquences en Français et en Mathématiques au cycle 2 (CE1). En Français, il s'agit de séquences consacrées à la restitution orale de contes lus par l'enseignante et à des activités métalinguistiques à partir d'un texte puzzle. En Mathématiques elles portent sur la résolution de problèmes donnés sous la forme d'énoncés écrits .

Les oraux qui sont travaillés dans ces séquences se construisent autour de différents types d'écrits : l'affiche qui soutient les explications orales des enfants, les écrits préparatoires ou notes personnelles destinées à la présentation orale de livres. Les écrits réalisés ne constituent pas le produit final de la séquence mais ils représentent des outils pour la conceptualisation de la notion étudiée et ils soutiennent les productions orales des élèves.

L'analyse présentée porte sur les continuités et les discontinuités entre l'écrit et l'oral dans l'alternance des phases de langage « écrit » puis de langage « oralisé » et de langage « parlé ». Elle étudie également les effets des écrits sur les productions orales attendues et/ou effectivement produites ainsi que le rôle joué par ces écrits intermédiaires sur l'activité de conceptualisation.

Nous nous interrogerons sur l'écrit à produire au cours de ces séquences, écrits conçus non comme une finalité de la séquence mais comme un « moment », une « étape » plus ou moins importante dans la progression et l'approfondissement de la notion. Ces phases d'écrit sont, d'après nos constatations, plus ou moins opératoires. À quelles conditions s'articulent-elles de la manière la plus performante avec les phases d'oral ? En quoi et pourquoi l'écrit peut-il devenir aide ou obstacle ?

On précisera enfin à quelles conditions ces types d'écrit intermédiaire peuvent s'intégrer à une didactique de l'écriture.

Nous proposons d'analyser la place et la fonction, ainsi que les formes et la nature des écrits élaborés dans le cadre de dispositifs¹ pour « travailler l'oral » en classe. Ces écrits ont une place particulière dans les interactions et dans les articulations existantes avec l'oral. Nous avons repris, pour les qualifier, la dénomination d'écrits « intermédiaires » ou encore celle d'écrits « réflexifs ». La notion d'écrit « intermédiaire », qui couvre un champ d'étude très large, a été déjà abordée et étudiée dans les pratiques de réécriture, à travers l'étude des brouillons, celle de la prise de notes, la reformulation écrite ou encore les écrits personnels (pour une vue d'ensemble, voir Bessonnat, 2000). Nous serons amenées à définir ces termes à travers le rôle qu'occupent ces écrits dans des séquences en français au cycle 2 (CE1), à partir de l'analyse de deux dispositifs : les activités d'explicitation et d'explication orales autour d'un texte puzzle et la restitution orale de contes lus par l'enseignante. Dans ces séquences, nous avons cherché à modifier la relation oral / écrit. L'oral n'y est pas considéré comme lieu d'observation des processus d'écriture ou comme un « étayage » de l'écrit (voir les nombreux travaux sur l'analyse des échanges oraux lors de tâches rédactionnelle : Bouchard, 1991, David, 1991, Mouchon, Fayol et Gombert, 1991), mais comme un produit final de nos séquences. Les écrits, dans ce cadre, sont bien conçus comme intermédiaires et réflexifs dans la mesure où ils ne sont que des « moments », des « étapes » plus ou moins importantes dans l'élaboration de compétences discursives orales et dans la progression et l'approfondissement des notions étudiées. Dans le cadre de la recherche INRP *Oral 2, enseigner l'oral dans la classe*, nous nous sommes intéressées à l'analyse des effets de ces écrits sur les productions orales attendues et/ou effectivement produites, ainsi qu'à l'étude du rôle joué par ces écrits intermédiaires sur les activités de conceptualisation (Cellier, Dreyfus, 2000, 2003). Nous approfondirons et développerons certains points de nos analyses dans cette communication et nous nous attacherons à décrire la nature particulière de ces écrits. Nous essayerons enfin d'envisager les apprentissages incidents de l'écrit qui se développent corollairement à ces pratiques d'écriture. Même si l'objectif de nos séances est de travailler l'oral, les tâches d'écriture que réalisent les élèves ne sont pas sans effets sur l'actualisation de compétences propres à l'écrit. On évoquera enfin, en conclusion, à quelles conditions ces types d'écrits intermédiaires peuvent s'intégrer à une didactique de l'écriture.

1. DE LA NOTION D'ÉCRIT INTERMÉDIAIRE OU RÉFLEXIF DANS LES DISPOSITIFS EXPÉRIMENTÉS

Les deux séquences étudiées ont en commun le fait de chercher à inverser le rapport oral / écrit dans la conduite et dans la succession des phases d'une

1. Le terme de « dispositifs », que nous préférons à celui de séquence, même si nous l'utilisons parfois de façon synonymique, a été défini par Micheline Prouilhac dans le cadre de la recherche oral 2 (INRP) pour désigner un ensemble de situations créées par l'enseignant pour travailler l'oral, selon une certaine progressivité. L'oral, dans ces situations, est à la fois vecteur d'apprentissages disciplinaires mais il est également travaillé comme objet d'apprentissage ; les objectifs de ce travail sur l'oral sont que les élèves acquièrent une certaine « mobilité énonciative » et qu'ils « adoptent une posture réflexive » vis à vis de leurs propres productions orales.

séance, ainsi que dans la nature même des écrits utilisés pour amener les enfants à produire différentes conduites discursives orales (raconter, expliquer, justifier, argumenter) . Elles privilégient également les échanges oraux comme constitutifs de l'apprentissage et comme révélateurs possibles des processus d'apprentissage à travers les verbalisations et les explicitations des démarches. Dans les perspectives ouvertes par les travaux de Brossard, Nonnon (1997 : 43) souligne l'importance du rôle des conduites de verbalisation dans les différentes phases des processus de conceptualisation. Plus généralement, le langage peut avoir plusieurs fonctions : une fonction de « structuration » où « il accompagne, étaye, organise pas à pas les tâtonnements de la recherche et de la réflexion » ; une fonction de « régulation » et « d'explicitation » à propos de « l'orientation et des règles de l'action en cours » ; une fonction de communication « d'explicitation à autrui d'une connaissance déjà construite ».(Nonnon, id. : 48)

Dans nos dispositifs, les différentes traces écrites redoublent le langage oral dans ses fonctions de structuration, de régulation, d'explication et de communication. De ce point de vue, l'écrit apparaît comme « intermédiaire » dans la mesure où il sert de point d'appui aux énoncés oraux des enfants : il les organise, les structure, les soutient, les oriente. Les oraux vont prendre appui sur ces différents types d'écrits : le texte lu par l'enseignante que les enfants restitueront oralement par la suite sans l'aide de l'écrit, les notes qui vont permettre la présentation orale d'un livre, les affiches destinées à représenter les indices linguistiques qui les ont aidés à séparer les textes et qui vont soutenir l'explication orale de la démarche adoptée pour réaliser cette tâche.

Ces écrits peuvent être également qualifiés de « réflexifs » selon les acceptions que rappellent et que développent J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2000, 2002). Ils représentent une pratique langagière particulière et originale qui accompagne les apprentissages et sont, pour certains d'entre eux, comme nous le verrons plus loin, « vecteurs de l'activité réflexive du sujet ». Ils sont également réflexifs dans le rôle qu'ils vont précisément jouer dans la mise en activité des élèves.

Le premier dispositif², qui va nous permettre d'illustrer ces notions, a été élaboré pour une classe de CE1, il commence par un travail de lecture à partir d'un « texte puzzle » qui mélange deux histoires, celles des *trois petits cochons* et des *trois petites chèvres*³ . Les élèves doivent trier ce texte, par écrit⁴, en recourant à des indices linguistiques, principalement des termes de reprise : dif-

2. Trois textes ont été successivement travaillés, le premier oppose la notion de masculin singulier (le petit cochon / la petite chèvre , il / elle , le premier / la première, etc.), le second celle de masculin pluriel à celle de féminin pluriel, le troisième texte oppose le masculin singulier au masculin pluriel.
3. Cette activité a été adaptée à partir du manuel « Grammaire lecture CP CE1 », Couté, Karabétian, Retz.
4. Ils doivent colorier les fragments d'énoncés appartenant à l'une et à l'autre histoire dans deux couleurs différentes puis les deux histoires, recomposées à partir de bandelettes, seront affichées au tableau.
Classes de A. Bouzin, I. Roudil, École Léon Vergnole, V. Tallagrand , École du Mont Duplan, Nîmes. 1999-2000.

férents procédés d'anaphores lexicales et grammaticales. La tâche qu'ils doivent réaliser les conduit à utiliser et à s'appropriier les notions de masculin et de féminin, de singulier et de pluriel et à repérer des marques d'ordre morphogrammique (pluriel et singulier des verbes, chaînes d'accord dans le groupe nominal). Les différents moments de la séquence s'ordonnent ainsi :

1. Distribution du texte puzzle par le maître : lecture par les enfants qui donnent eux-mêmes le sens de l'activité : il faut séparer le texte qui se réfère aux cochons et celui qui se réfère aux chèvres.
2. Travail en petit groupe : s'appuyer sur les indices linguistiques, se mettre d'accord sur le tri et colorier en rouge le texte des cochons, en jaune celui de la (ou des) chèvre(s). Processus de justification, consensus ou opposition. Oral d'explicitation (aide à la compréhension) et de justification.
3. Retour en grand groupe : discussion et correction collective, soulignement des indices. Séparation des deux textes écrits sur des bandellettes collées au tableau. Oral d'explication de la démarche adoptée et discussion autour des indices relevés.
4. Travail en petit groupe : rétroaction sur l'activité menée, faire une affiche « qu'est-ce qui nous a aidés à séparer les deux textes » ? Pas de consigne donnée sur la réalisation effective de l'affiche, les enfants font comme ils le décident et en discutent. Verbalisation sur de l'écrit à produire.
5. Retour en grand groupe. Comparaison des affiches produites par les petits groupes. Explication de la démarche suivie. Verbalisation autour de l'écrit.

Dans le cadre de ce dispositif, les écrits peuvent être qualifiés d'« intermédiaires » et de « réflexifs » :

1.1. Par leur place : des écrits en alternance avec des oraux dans la succession des phases de la séquence

Les différentes phases font alterner différentes situations d'énonciation dans le cadre d'interactions en petit groupe et en classe entière, et amènent les élèves à utiliser des conduites discursives variées dans des moments où la tâche s'organise autour de l'oral et des moments où elle s'organise à partir de l'écrit. La première phase démarre sur une lecture du texte puzzle. Des interactions orales se développent à partir de cette lecture. Dans cette phase, comme dans celle qui suit, les interactions langagières réalisées à partir de l'écrit ont une fonction de structuration. La succession des phases fait alterner moments de verbalisation sur de l'écrit à produire ou autour de l'écrit. L'affiche, produite dans la phase 4, est destinée à rendre compte du travail de chaque groupe et à préparer la synthèse finale. Elle représente une trace des interactions orales à l'intérieur du groupe (mémoire du travail oral réalisé dans le groupe) et elle soutiendra, plus tard (phase 5), les explications et la négociation entre les différents groupes, puis la présentation devant la classe des procédures utilisées.

C'est précisément dans cette alternance que l'écrit prend une dimension intermédiaire. Son rôle est de soutenir, de préparer, d'étayer les oraux des

enfants : argumentations orales pour séparer les textes, explicitation des indices prélevés ou récapitulations des procédures suivies à partir de l'affiche.

1.2. Par leur rôle

Ce type d'écrit marque également les avancées cognitives et notionnelles. Il sollicite une attitude réflexive, et favorise sans doute des processus cognitifs. Nous verrons plus loin que les affiches réalisées par les élèves signalent des étapes dans l'appropriation des notions étudiées. Les écrits, dans leur pluralité – le fait de souligner les indices, de colorier les différents passages des textes, de relever, de lister puis de présenter ces mêmes indices et de les réorganiser dans l'espace d'une affiche – accompagnent la mise en activité de l'élève. Ces écrits aident les élèves à rentrer dans la tâche, et leur permet d'élaborer des savoirs conceptuels.

L'écrit est donc « intermédiaire » également par son rôle dans la mesure où il est, au même titre que l'oral et en interaction avec lui, dans nos dispositifs, vecteur de l'activité réflexive des élèves.

1.3. Par leur nature

« Intermédiaire » connote aussi, dans les dispositifs présentés, une troisième acception : ce sont des écrits qui ne sont pas finalisés dans une forme textuelle précise, ni par une production écrite véritable. Ils sont « à la frontière », dans « l'entre deux ». Ils ne font pas l'objet d'une évaluation propre, ils sont personnels et singuliers et sont pour certains, l'occasion de réécriture (notes personnelles reprises et complétées puis ré-utilisées dans les affiches). C'est bien ce caractère individuel qui permet de libérer l'expression écrite des enfants, car elle est non imposée, non contrainte « au service de ... ».

Ce dernier aspect est particulièrement saillant dans le second dispositif⁵, « la restitution de récit ».

Les élèves doivent écouter, mémoriser et restituer de façon précise et fidèle, dans toute sa cohérence et dans tous ses développements, un conte. L'enseignante lit aux enfants, de manière expressive, l'histoire. Certains d'entre eux, et de façon tout à fait spontanée, prennent des notes. Tout de suite après, les élèves se réunissent par petits groupes de trois ou quatre pour reconstituer l'histoire, rappeler les événements importants et faire collectivement une affiche destinée à soutenir la mémoire de celui qui va raconter. À la fin de ce travail, chaque groupe désigne un « conteur ». Les quatre ou cinq « conteurs » racontent l'histoire, chaque prestation étant suivie des appréciations de la classe. Celle-ci élit à la fin les deux meilleurs conteurs. Ceux-ci, le lendemain, aidés par deux autres élèves, vont raconter l'histoire aux deux classes de CP et reviennent ensuite dans leur CE1 pour faire le compte rendu de leur expérience.

5. Soizic Bozec, Classe de CE1, École Capouchiné, Nîmes, années scolaires 2000-2001 et 2001-2002.

On retrouve ici les notions déjà évoquées d'écrit « intermédiaire » et « réflexif », ou encore « transitoire », à la fois par sa place dans le dispositif, par sa nature et par sa fonction. Il y a alternance des phases écrites et orales : texte écrit, médiation orale de l'enseignante, notes personnelles qui fixent des éléments du récit, interactions orales à propos de l'histoire, écriture de l'affiche, narration orale devant la classe. Les traces écrites personnelles jouent un rôle de mémoire par rapport à un oral labile. Les notes aident à la compréhension de l'histoire. L'affiche soutient et structure la narration orale devant la classe. Il faut souligner aussi l'importance, dans ce dispositif, de l'écrit dans la mise en activité de l'élève et dans le maintien dans la tâche prescrite.

Renversant la perspective traditionnelle de l'articulation oral / écrit, les écrits travaillés dans nos dispositifs (affiches, notes, dessins, liste, ...) sont destinés non plus à être les produits finaux des interactions orales, mais ont le statut d'écrits « intermédiaires » ou encore d'écrits « réflexifs », d'outils de travail favorisant à la fois les productions orales de l'élève et les avancées cognitives.

2. RÔLE JOUÉ PAR LES ÉCRITS INTERMÉDIAIRES SUR L'ACTIVITÉ DE CONCEPTUALISATION ET L'AVANCÉE COGNITIVE

Dans le dispositif du « texte puzzle », au cours des séances successives, les enfants, en petit groupe, doivent séparer les textes, expliquer sur quels indices ils se sont appuyés, produire une affiche sur laquelle ils ont à indiquer *les éléments qui leur ont permis de retrouver chaque histoire*. La production d'affiche est renouvelée trois fois, à partir de trois textes puzzles. Pour séparer les textes, les enfants doivent lire et comprendre le texte puis observer et mettre en relation les procédés de reprise et reconstituer les chaînes référentielles qui correspondent aux personnages des six histoires.

Une analyse précise des corpus (interactions orales et affiches produites dans les groupes) au cours des différentes phases d'une même séance, et pendant les trois séances successives, démontre une avancée conjointe du notionnel et des discours explicatifs. L'éclaircissement notionnel va de pair avec la clarté et la précision de l'explication orale, de même qu'avec l'organisation, la mise en page, la hiérarchisation, et la sélection des éléments significatifs pour l'affiche. Les interactions orales, qui précèdent et accompagnent la production d'affiches, dénotent une analyse de plus en plus fine des textes et des faits de langues, ainsi que leur mise à distance. Un langage métalinguistique apparaît, des amorces de « règles » grammaticales également. Ces avancées sont sans aucun doute induites par le dispositif lui-même (répétition de tâches équivalentes qui favorisent l'apprentissage), mais par l'écrit et par sa nature particulière aussi. La double contrainte du support et de l'écrit contribue à organiser, à sélectionner, à mettre en relation et à hiérarchiser les différents indices.

Les écrits portent les traces des avancées cognitives. Ils deviennent de plus en plus précis, organisés, sélectifs et motivés. Leurs natures différentes signalent des moments dans la conceptualisation et l'avancée cognitive :

2.1. Au départ, les « **relevés** » faits par les enfants étaient exhaustifs et non hiérarchisés, tant dans les affiches que dans les interactions orales. Les élèves avaient tendance à noter, indistinctement, dans leur intégralité de longs segments d'énoncés, en suivant la linéarité du texte, sans sélectionner les éléments réellement pertinents pour séparer les deux textes, ni les mettre en relation, comme l'indique l'affiche de Lauriane et al. (illustration 1)

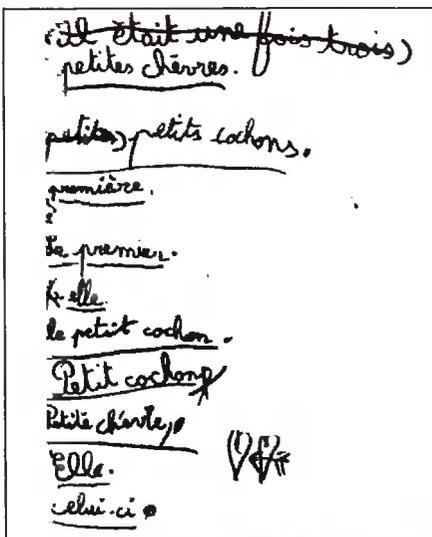


Illustration 1

2.2. D'autres affiches se présentent sous forme de « **narration procédurale** ». Les élèves racontent ce qu'ils ont fait pour arriver à séparer les textes, énumèrent les différentes tâches qu'ils ont eues à réaliser, et insèrent parfois, dans ces « récits »

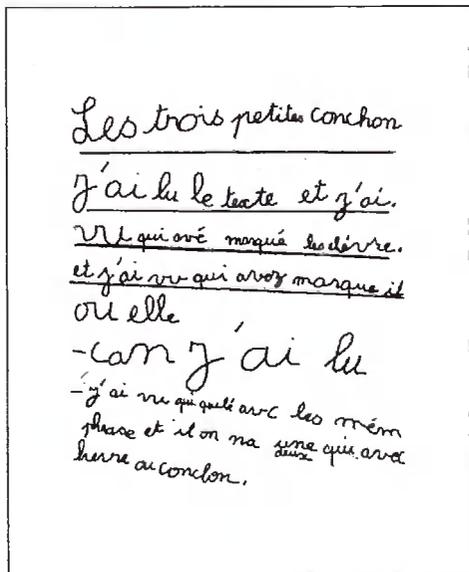


Illustration 2

les indices qui permettent d'opérer le tri des textes. Ils tentent d'expliquer ou d'explicitier en quelque sorte les différentes opérations qui les ont amenés à réaliser la séparation des textes. La formalisation de l'affiche est mixte : une certaine schématisation – tirets et soulignements –, se mêle parfois à une énonciation de discours : **j'ai lu le texte et j'ai vu qu'il y avait marqué chèvre et j'ai vu qu'il y avait marqué ...** (illustration 2, affiche de Tiphany et al.)

2.3. Les affiches commentées sont assez proches du type précédent mais présentent un raisonnement plus élaboré. Dans celles-ci, apparaissent une explicitation et une explication des indices, et des notations de type méta-linguistique qui dénotent davantage une attitude réflexive vis à vis du langage, une analyse par rapport à la langue et, donc, une avancée d'ordre conceptuel. Elles se présentent, comme les précédentes sous la forme d'une « narration » .

Ces notations sont en général de deux sortes :

- les unes désignent par un métalangage approprié les éléments qui leur ont permis de trier les deux textes – **les pronoms qui nous ont aidés ..., on va trouver grasse* aux pronoms aussi par les noms**
- les autres reprennent des extraits des textes, des citations, pour illustrer leurs démarches : **par rapport aux s'animaux* on a trouvé par premier première ; le premier c'est le cochon, la première c'est la chèvre ; petites c'est les chèvres ; quand on a vu le elle* on saver* que on devez* colorier en jaune les phrases des trois chèvres.**
- Certaines vont même, lors de l'élaboration de l'affiche concernant les deux derniers textes, jusqu'à l'amorce d'une règle, : **on écrit ent quand on voit il avec un esse* ; quand on voit ent à la fin du verbe quand on voit les trois petits cochons ; on écrit il sans s quand il est seul ; la* com* on vois* petite sa* veut dire que ses* une fille.** Ces traces écrites témoignent bien de la mise en place d'un rapport réflexif au langage, au travers de multiples tâtonnements, et de l'apprentissage d'un raisonnement linguistique.

2.4. La liste. Les évolutions au cours de séances successives conduisent très souvent au type d'affiche de Julien et d'Amina (illustration 3), organisée en deux zones symétriques qui matérialisent très clairement l'opposition masculin/féminin, avec les deux titres qui subsument les deux séries d'items. On voit très bien l'évolution d'une série d'affiches à une autre série : les premières essentiellement descriptives, suivaient chronologiquement les indices relevés, de façon très linéaire. Elle sont de l'ordre du constat. Celle de Julien et d'Amina est d'un autre ordre, celui de la reconfiguration. Les deux enfants ont sélectionné et hiérarchisé les éléments, en séparant la feuille en deux zones bien repérables. Le type d'écrit construit alors de la logique puisqu'ils ont regroupé les éléments féminins et masculins, subsumés chacun par un titre souligné : **la chèvre le cochon** ou dans d'autres affiches par **il elle**. Dans d'autres affiches encore, les titres sont plus explicites : **masculin féminin**. Certaines affiches ne notent que les indices essentiels pour séparer les textes et suppriment les éléments redondants. C'est le reflet d'une activité logique de classification, et cela constitue bien un pas supplémentaire dans la formalisation et le raisonnement. Autrement dit, les enfants sont arrivés au bout de l'activité qui était la différenciation du genre ; l'écrit est l'aboutissement et la concrétisation de toutes les phases de négociation orales qui précèdent.

L'affiche, pour certains, se révèle un type d'écrit très efficace. Les enfants ont saisi tous les aspects formels, et pragmatiques de l'affiche qui semble présenter une nette supériorité sur les textes narratifs de

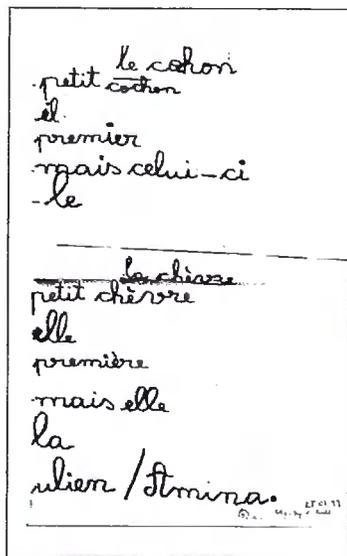


Illustration 3

certaines affiches au départ. La liste procède par écrémage, par sélection de l'essentiel et elle permet une mise en relation et une hiérarchisation des éléments.

C'est également dans l'articulation et la relation avec les oraux, qui se développent autour de ces écrits, que se réalisent les avancées cognitives. Les interactions orales qui organisent et soutiennent l'élaboration des affiches, orientent également l'élaboration conceptuelle. D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2000 : 25) soulignent, à ce propos, combien : « les discours oraux et écrits organisent, modifient, régulent, développent en permanence les contenus de la pensée et en retour, ces contenus de pensée modifient régulent et développent les compétences langagières et cognitives ».

3. L'ÉCRITURE DE L'ÉLÈVE, ENTRE ACTIVITÉ SINGULIÈRE ET ACTIVITÉ COLLECTIVE

L'écrit initialement conçu comme secondaire par rapport à la tâche langagière a été remarquablement présent et nécessaire à la complète réalisation de la tâche, surtout dans le deuxième dispositif de restitution de récit. On peut faire une partition simple entre les notes personnelles et les affiches qui s'opposent par maints côtés :

- par l'activité : individuelle et collective.
- le support et le format induits par la tâche : les petites feuilles s'opposent aux grandes affiches.
- par la fonction : les notes servent à la *rétenion* en mémoire des éléments quand les affiches permettent leur *récupération*.
- leur finalité : les notes constituent un écrit entre un oral (lecture oralisée) et un autre écrit (l'affiche) ; l'affiche est un écrit pour soutenir l'oral de restitution, réalisé par et dans les oraux de négociation.
- par la tâche qui sous-tend leur production : les notes témoignent d'un travail de repérage, de sélection et de compréhension du texte, tandis que les affiches seraient plutôt du côté de la reconfiguration des contenus.

Le trait commun à ces deux types d'écrits qui s'opposent sur bien des points est précisément la façon dont ils se saisissent de plusieurs formes de codages sémiotiques qui n'obéissent pas d'ailleurs aux mêmes besoins.

3.1. Analyse des notes personnelles

3.1.1 Leur nature

Avant de les présenter, il faut faire trois remarques : il s'agit, d'abord, d'un écrit *motivé*. Les notes personnelles n'étaient pas programmées dans le dispositif de base : ce sont les enfants qui en ont vu la nécessité devant la difficulté à retenir la totalité des détails de l'histoire. Le premier problème résolu par l'écrit a été celui de la *rétenion en mémoire* : la liste des animaux devait être complète et ordonnée ; seul l'écrit pouvait fixer la labilité de l'oral. Soulignons également

la difficulté de cet écrit qui se déroule pendant la lecture de la maitresse, sous la *pression d'un oral* en train de se dérouler dans sa propre temporalité. Les élèves dont la graphomotricité est encore très lente, n'avaient aucune habileté particulière pour ce type d'écrit – aucun système d'abréviation, notamment. La prise de notes n'est pas un objectif de cycle 2 : il s'est agi, ici, d'un apprentissage forcément incident et imposé par sa nécessité, ce qui en a fait sa force. Enfin, la prise de notes s'est effectuée en deux temps : les élèves pouvaient, lors de la deuxième lecture, prendre une nouvelle feuille ou compléter la première prise, ce qui a été plus souvent le cas.

Quelle est leur nature ? Forcément plurielle puisqu'il n'a pas été question d'une pratique raisonnée, programmée ni organisée. Les élèves se sont trouvés, dans une grande autonomie, face à l'histoire racontée et la compréhension qu'ils pouvaient en avoir, et face à un écrit qu'ils ont organisé de manière très singulière et en deux temps. Les notes ont donc été différentes et diversifiées en fonction du degré d'expertise des enfants, de leur rapport au récit et de leur représentation de la tâche. Celle-ci, pour l'ensemble des élèves, tournait autour de la rétention de façon exhaustive et ordonnée de la liste des animaux qui se succèdent dans l'histoire. À partir de là, ils ont employé une gamme très large utilisant tous les codages possibles.

Les dessins : Le dessin a été une grande tentation pour les élèves de CE1. C'était l'unique ressource de certains élèves, mauvais lecteurs ou encore en grande difficulté devant l'écrit ; d'autres, plus à l'aise, l'ont assorti d'une procédure de nomination qui d'une certaine manière l'invalidait : pourquoi en effet dessiner des animaux quand la seule liste verbale suffit ? Mais ils n'ont fait ce raisonnement qu'à partir d'un certain nombre de récits, après avoir affiné leur stratégie. Ce qui est apparu aussi avec le temps, c'est le fait que les dessins sont peu reconnaissables, ce qui n'est pas gênant quand les notes rebondissent tout de suite sur l'affiche : la prise d'indices est alors suffisante pour que l'écrit garde son aspect mnémorique. Mais, après un certain délai, les dessins ne sont plus reconnus et perdent leur valeur de traces. Autrement dit, il est apparu peu à peu que l'écrit est nettement supérieur au graphique. Cela étant, le dessin est resté, pour une bonne partie des élèves, un moyen de symbolisation qu'ils ont utilisé, en le mélangeant à d'autres registres, y compris dans des écrits très élaborés.

L'écrit. L'écrit sans dessin a été largement représenté, décliné de plusieurs façons, quantitativement et structurellement. L'occupation de l'espace graphique a montré parfois comment les deux prises de notes se sont distribuées.

- Certaines organisations montrent des écrits **successifs** qui peuvent se présenter sous forme *verticale* (deux listes qui se succèdent) ou *horizontale* (Mélanie, illustration 4) : avec un stylo plus gras, on voit apparaître au tout début la liste des animaux qui structurait le récit puis un mot « pointu » sur lequel se termine son premier écrit. Lors de la deuxième lecture, elle reprend exactement à l'endroit où elle s'est arrêtée, met une virgule et commence une autre énumération d'éléments lexicaux plus désordonnés mais significatifs auxquels s'accroche la mémoire. On trouve de façon mélangée des noms, un verbe, une interjection, des syntagmes. Certains sont isolés comme **pâque-**

rette, pré, lunette, d'autres à mettre en réseau (**oreilles, dents, gueule énorme, yeux qui crachent le feu**) autour du portrait-charge du **monstre**. En gros, Mélanie a voulu retenir la liste exhaustive des animaux, quelques éléments disparates, d'autres regroupés autour du portrait et la formule finale (**quelle chance**).

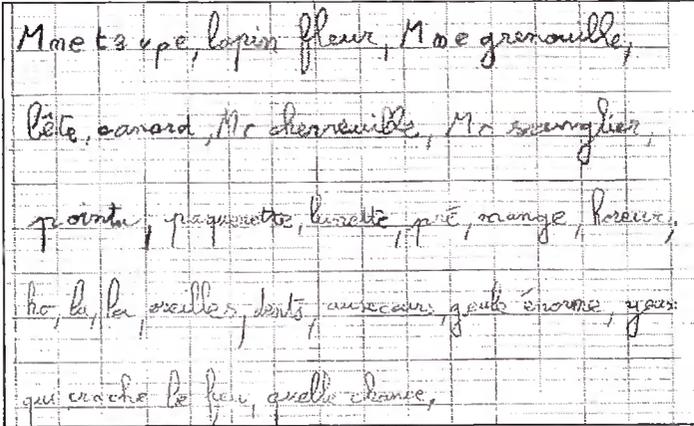


Illustration 4

- Les deux écrits peuvent être reliés, **mis en connexion** par des numéros, des flèches ou des soulignements. Les ajouts s'intègrent et précisent la perception de l'histoire. (Océane illustration 5)

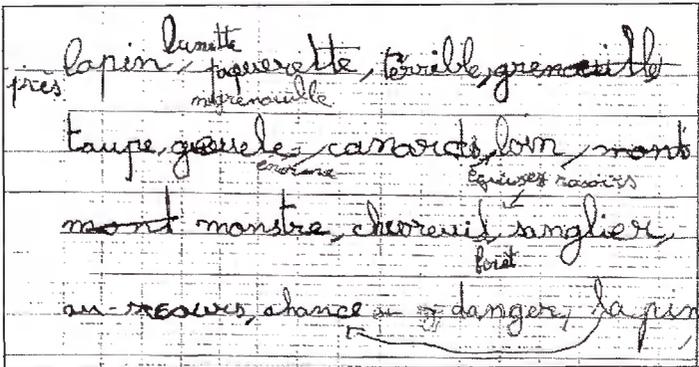


Illustration 5

- À un degré d'habileté supérieur, on trouve parfois un premier écrit immédiatement **organisé** qui témoigne d'une compréhension plus approfondie. Les notes de Sylvain (illustration 6) permettent une double lecture : horizontalement, les noms des animaux entourés, placés sur le même plan et qui se donnent dans leur successivité ; en dessous de chaque animal, et en lecture verticale cette fois, une ou deux mentions se rapportant à l'épisode : il est question de **lunettes**

et de **peur** dans celui de la taupe, de **fleur** dans celui du lapin ; les quatre épisodes sont essentiellement caractérisés par des verbes (**bondit et saute, s'envole et part, s'enfuit, saute à son tour**) ; le dernier épisode qui boucle la boucle donne la formule finale : **quelle chance**. La deuxième lecture permet à Sylvain de confirmer la

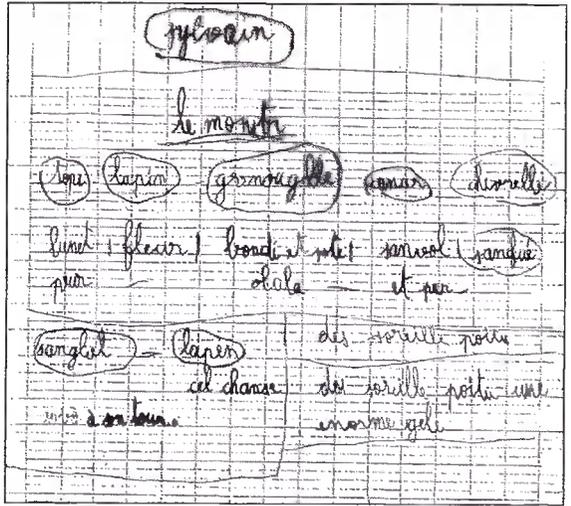


Illustration 6

de confirmer la compréhension et d'ajouter, de façon cette fois incomplète et peu performante, le portrait du **monstre** qui restera lacunaire (**des oreilles pointues une énorme gueule**). Cette structuration convient tellement à Sylvain qu'il l'utilisera dans le récit suivant (**Le chat cherche un ami**, illustration 7), ce qui

montre qu'il a acquis une procédure disponible qu'il utilise ensuite quand elle convient à l'objet étudié.

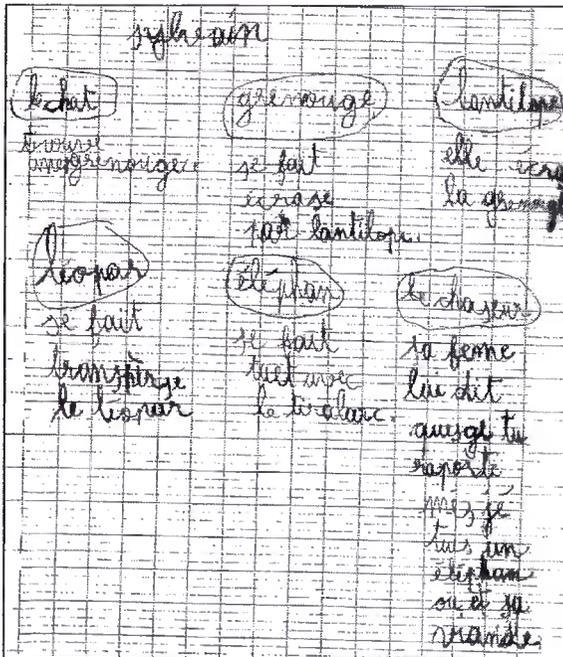


Illustration 7

3.1.2 Leur structure

Ces écrits frappent par leur remarquable économie – pas de syntagmes longs, pas d'éléments accessoires. Leur structure formelle de base en est la **liste**. Celle-ci est à mettre en rapport évident avec deux paramètres : l'organisation même des récits dits « en randonnée » qui se traduit idéalement par cette forme textuelle et le manque de temps et de moyens dont disposaient les enfants qui les obligeaient à écrémer, à éviter les connecteurs et la syntaxe au profit de mots isolés.

Pour autant, les listes produites ne sont pas des écrits simplifiés et rudimentaires : elles sont le produit d'opération de *repérage* et de *sélection* des éléments essentiels, de leur *organisation* en réseaux (les animaux d'un côté, les éléments les concernant, par exemple), et de leur *hiérarchisation* les uns par rapport aux autres. Elles induisent donc des processus cognitifs particuliers qui se traduisent assez directement dans la mise en forme écrite. Au lieu d'être un premier état du texte, la liste apparaît ici comme structuration du récit et reconnaissance de la matrice de base. Dans ce cas, loin d'être un degré zéro du texte, elle est de l'ordre de la reconfiguration (Demougin, Cellier, 2003). Si la liste « sociale » renvoie à un découpage particulier du réel, cette liste-là renvoie à une appréhension particulière du texte fondée sur une hiérarchisation explicite des objets du savoir.

Ces écrits frappent, par ailleurs, par leur **utilisation de l'espace graphique** qui traduit, dans tous les cas, le niveau de compréhension de l'histoire. Les notes personnelles sont le lieu où s'effectue et se réalise la première compréhension, où s'exhibent les traces matérielles d'un processus mental de composition et d'élaboration de l'histoire. Il s'agit bien d'une sélection finalisée c'est-à-dire orientée par la tâche prescrite ou la sous-tâche qui suit (constitution de l'affiche) ; l'enfant ne prend dans la lecture que ce qui intéresse son projet – mais ne prend pas tout ce qui l'intéresse par manque d'expérience ou d'expertise. Mais les éléments choisis nous renseignent sur sa représentation de la tâche à accomplir et sur la compréhension du texte-source qui s'affine. On voit le travail à l'œuvre dans la gestion même des opérations scripturales et graphiques.

Ces écrits, enfin, apparaissent dans toute leur singularité : ce sont des « écrits pour soi », non destinés à la communication mais bases des échanges futurs autour des affiches collectives, réserves de mots, stockage et encodage premier des informations ; ils témoignent d'un cheminement individuel et d'une appropriation originale de l'histoire.

3.2. Analyse des affiches collectives

L'affiche est un deuxième écrit, ayant pour support premier les notes personnelles qui permettent une certaine mutualisation. Elle n'a pas la même fonction que celles-ci : elle est destinée à soutenir la communication orale et comme le « conteur » ne se désigne qu'à l'issue de la phase de travail en groupe, elle doit être lisible par les 3 ou 4 participants. Mais il est bien entendu qu'elle n'est

pas à communiquer aux autres : certains éléments n'ont pas besoin d'être explicités et elle s'appuie sur une connivence et des implicites. Sa réalisation et son efficacité est conditionnée par les négociations à l'intérieur du groupe pour les points litigieux. C'est un écrit beaucoup plus grand que celui adopté pour les notes – l'espace graphique à investir va donc être occupé différemment. Enfin, deuxième étape de la compréhension, les affiches montrent que, souvent, l'attention des élèves se déplace de la structure vers le portrait-charge du monstre qui donne toute la signification à l'histoire. Elle témoigne enfin elle aussi, de formes diversifiées, soutenues par des stratégies que l'on pourrait classer ainsi :

3.2.1 La reproduction améliorée en plus lisible des notes personnelles d'un seul élément du groupe, avec parfois un saut qualitatif dû à une précision ajoutée par un autre. On voit réapparaître les dessins assortis de nomination et on a, pour quelques cas, l'impression que l'affiche opère un recul par rapport à la complexité des notes personnelles. (Rayan et al. illustration 8)



Illustration 8

3.2.2 La dilatation : alors que les notes personnelles ont été resserrées autour de l'essentiel, nouées autour de quelques mots, témoignant d'un souci d'économie exemplaire, les enfants vont redéployer le texte. Et parfois maladroitement.

La première tentation a été de reproduire l'intégralité de l'histoire, tentation à laquelle il avait été impossible de céder lors de la prise de notes pressée par l'oral mais qui réapparaît ici, sans doute à cause du format de l'affiche. Mais le peu de temps accordé – volontairement à cette phase – et leur manque de maîtrise de l'écrit ne leur permettait pas de le faire. Peu de groupes sont arrivés au bout de leur entreprise : quand ils se sont lancés dans cette stratégie, ils ont produit des affiches incomplètes et inutilisables qui ont gêné considérablement l'oral de restitution de l'histoire. S'appuyant sur cet écrit narratif, ils se sont mis à « lire », avec toutes les difficultés qu'on imagine, sans accepter la prise de risque que constitue l'oral ; contournant l'essentiel de la tâche avec un outil inapproprié, ils ont fait des interventions très décevantes. Même un écrit assez réussi comme celui du groupe Marine et al. (illustration 9) qui offre à la fin un contraction étonnante avec des relatives en chaîne (**madame grenouille prévient monsieur canard qui prévient monsieur chevreuil qui prévient monsieur sanglier**) n'a pas permis une jolie restitution : trop d'éléments manquaient

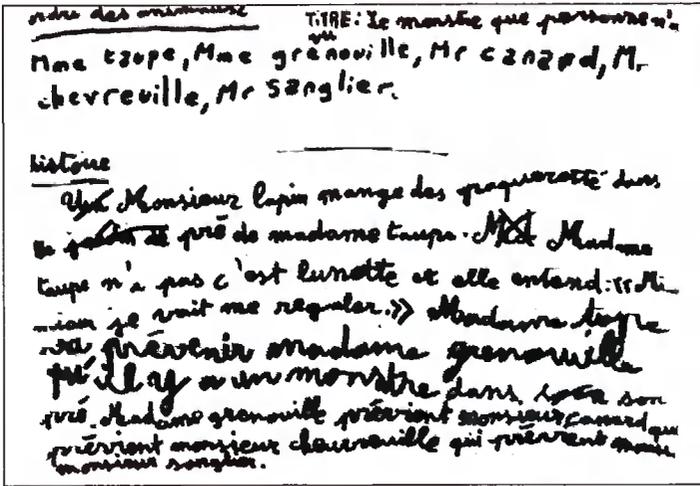


Illustration 9

qu'il fallait retrouver. Une « bonne restitution » ne peut se faire qu'en acceptant et en comblant les blancs, les béances de l'affiche forcément lacunaire.

Il fallait mener une réflexion sur le type de texte à produire. **Quel écrit pour quel oral ?** (Cellier, Dreyfus, 2003 a,b). En fait tous les écrits ne se valent pas pour une tâche donnée : à l'oral narratif demandé ne correspondait pas un écrit narratif, même si celui-ci est apparu comme le modèle le plus prégnant.

3.2.3 Procédé par accumulation :

Le groupe s'est dispensé d'une réflexion sur l'écrit à produire et s'est contenté de juxtaposer sur l'affiche des choix personnels :

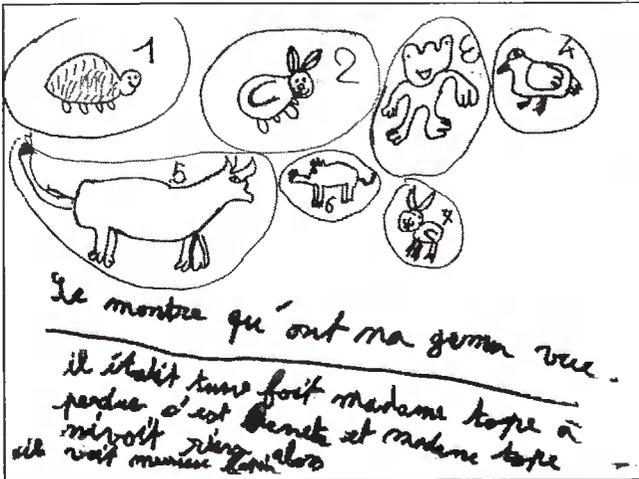


Illustration 10

ce qui est perceptible dans les changements de stylo, les écritures, les espacements des lignes, la présentation. On voit bien dans cette affiche (illustration 10) comment les enfants ont mélangé plusieurs codes redondants : gra-

phique, numérique, verbal. sans faire un choix. L'affiche continue au verso avec une suite de narration longue et pourtant peu productive pour la tâche assignée.

L'apparition de plusieurs strates est intéressante quand elle est le produit des activités « normales » de révision de texte : ajout, remplacement, suppression, déplacement. Ces deux dernières opérations sont bien marquées par des biffures et des flèches. Mais la plus représentée des quatre est l'ajout dû à une reprise de ce qui a

madame topé avait perdu ses lunettes
sans ses lunettes elle voit rien elle
voit monsieur lapin elle croit
que c'est un monstre elle
rencontre la grenouille et
lui dit Il a un monstre qui
crache le feu
~~il a de grandes oreilles~~
il a des dents aigües comme un canard sauvage
il a de grandes oreilles comme un grand renard bleu
Lapin topé

Illustration 11

été écrit, une évaluation de ce qui a été dit et des manques. La phase de réécriture correspond alors à une nouvelle strate graphique. C'est très clair dans l'affiche d'Ibrahim et al. (illustration 11) qui commence par du narratif puis qui s'interrompt brusquement quand les enfants se rendent compte qu'ils font fausse route. Rien dans le texte ne signale les coupures si ce n'est la soudaine rupture dans la linéarité : les deux derniers espaces du bas sont remplis verticalement avec deux idées : celui de gauche par les caractéristiques du portrait initiées par une phrase construite et qui se termine en liste (**un monstre qui crache du feu : il a des dents aigües comme des rasoirs, des grandes oreilles**) et à droite, une autre liste intitulée **nom d'animaux**.

Encore une fois, comme dans les notes personnelles, on voit les processus de production et de compréhension à l'œuvre en rapport avec la disposition des éléments et des interférences à tous les niveaux. Ce côté « feuilleté » dû aux ajouts et à l'écriture collective est confirmé par les multiples signatures que les enfants n'omettent pas d'apposer sur l'affiche.

3.2.4 La complexification qui témoigne d'une restructuration (Demougine et Cellier, 2003) : celle-ci est rarement le fait d'une première affiche, mais souvent de la seconde qui présente, souvent un degré d'organisation nettement supérieur. On voit bien dans l'affiche d'Ivan et al. (illustration 12) la clarté du propos des enfants : apparition du métalangage (**les personnages, titre**) qui montrent la distance prise par rapport au texte. Dans la partie gauche, les noms des animaux, à droite tous les segments descriptifs qui forment le portrait du monstre, non répétés mais placés en face de l'épisode où ils apparaissent. Elle est d'une parfaite lisibilité et a servi la restitution.

va chercher le lapin). Il manque bien sûr, le portrait du monstre, et l'affiche d'Ivan et al. est, en cela, bien supérieure, mais elle montre un degré de conceptualisation de l'histoire qui passe par une mise en espace très efficace.

Il faut souligner également le caractère mixte de l'affiche, collective dans sa réalisation mais singulière dans sa genèse et qui doit redevenir *in fine* l'outil personnel du seul conteur qui rendra compte de l'histoire : il s'agit bien, à terme, d'un oral monogéré et individuel, porté par un travail de groupe

On voit à travers ces quelques exemples qu'on pourrait largement multiplier puisque la séquence s'est étalée sur neuf récits, chacun générant son lot d'écrits s'appuyant sur les enseignements tirés des productions précédentes que leur analyse ne peut être dissociée des contenus qu'ils organisent et structurent et que ces écrits qu'on pourrait en effet appeler « réflexifs » sont remarquablement opératoires.

CONCLUSION – QUELLES PLACES POUR CES ÉCRITS DANS UNE DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ?

Si l'on avait à replacer ces écrits intermédiaires et réflexifs dans le cadre des différents modèles théoriques concernant la didactique de l'écriture, c'est bien dans ceux qui privilégient la construction du sujet scripteur qu'il faudrait les situer. Ces écrits sont avant tout personnels, ils accompagnent la réalisation de la tâche, ils sont produits par les dispositifs d'enseignement et soutiennent l'action individuelle et autonome des élèves. Les écrits, libres, non programmés et non orientés par une forme textuelle précise, vont permettre aux élèves d'exploiter différents codes sémiotiques et d'utiliser différents genres discursifs et textuels : la narration, par exemple. C'est, d'une certaine façon, le sujet scripteur, qui « explore », choisit, élabore et organise la forme spécifique de l'écrit qui l'aidera au mieux dans la réalisation des diverses tâches induites par les dispositifs. Ces écrits ont des fonctions multiples : ils vont accompagner les avancées conceptuelles, susciter une réflexion métalinguistique, aider à la rétention en mémoire des récits, soutenir les prestations orales des enfants. Ils vont aussi permettre des apprentissages incidents : celui de la prise de notes et ceux de la découverte des contraintes, comme des multiples possibilités qu'offre l'utilisation de l'espace graphique et le déploiement de l'écrit dans l'espace de la feuille. D'autres apprentissages, qu'il est difficile de quantifier et d'évaluer, ont sans doute été réalisés, concernant non seulement les dimensions graphiques de l'écriture, mais également les dimensions scripturales. En ce qui concerne les fonctions et le rôle de l'écrit, certains élèves ont aussi peu à peu découvert, à travers des essais successifs, que le code écrit est nettement supérieur au dessin, et que la liste peut représenter une structure formelle d'une grande efficacité. D'un point de vue cognitif, les tâches induites par l'écriture les ont amenés à opérer des activités de repérage, de sélection, de mise en réseaux, de hiérarchisation, des différents éléments composant les textes puzzles ou les contes.

Barré de Miniac (1996 : 186) en appelle à chercher des pratiques innovantes et expérimentales, « l'investissement de l'écriture pour la *conquête* et l'*appropriation* des savoirs scolaires est un aspect encore trop peu expérimenté

en classe ». Ici savoirs linguistiques et appréhension de textes littéraires passent par des écrits non normés, non codifiés, où se réalisent précisément l'appropriation et la conceptualisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC E. (1996) : *Vers une didactique de l'écrit*, Bruxelles, de Boeck.
- BESSONNAT D. (2000) : Deux ou trois choses que je sais de la réécriture, *Pratiques*, n° 105-106, 5-22.
- BOUCHARD R. (1991) : Quand dire, c'est faire...écrire, *Repères*, n°3, 67-86.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2000) : Co-construction des savoirs en CE1, *Le français aujourd'hui*, supplément au numéro 128, 14-15.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2003 a), Des écrits au service de l'oral, *Repères* 24-25.
- CELLIER M., DREYFUS M. (2003 b), Chapitre Articulation écrit-oral in C. GARCIA DEBANC & S. PLANE (Éd.), *Enseigner l'oral*, Paris, Hatier, à paraître.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2000) : Les écrits 'intermédiaires', *La lettre de la DFLM*, n°26, 23-27.
- CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (2002) : *Les écrits et les oraux réflexifs*, Paris, PUF.
- DEMOUGIN P., CELLIER M. (2002) : La liste, un écrit réflexif ? in CHABANNE J.-C., BUCHETON D. (Éd.) : *Les écrits et les oraux réflexifs*, Paris, PUF
- DAVID J. (1991) : Écrire, une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de ré écriture menées par des enfants de 7 ans, *Repères*, n°3, 25-44.
- DREYFUS M., CELLIER M. (2000) : L'oral et la construction des savoirs dans des activités de français, *Recherches*, n° 33, 181-197.
- MOUCHON S., FAYOL M., GOMBERT J.-E. (1991) : L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral /écrit chez des enfants de 5 à 11 ans, *Repères*, n° 3, 87-98.
- NONNON E. (1997) : La pratique de l'oral et les interactions en classe comme outil et comme objet d'apprentissage : quels enjeux et quelles priorités ? in RISPAIL, M., COLLETTA, J.-M. (Éd.) : *Actes des journées sur l'oral*, IUFM de Grenoble, 38-51.M