

L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN F.L.M. - IMPLICATIONS EN L.E. ?

Catherine LE CUNFF, Patrick JOURDAIN, Martine ROLLAND,
Solange SARAF

I.U.F.M. de Créteil - Centre de Melun
Groupe I.N.R.P. «Constructions Métalinguistiques»

Résumé : Le groupe I.N.R.P. de MELUN «Constructions Métalinguistiques à l'école» tente la mise en place de projets d'enseignement/apprentissage de la compétence langagière orale. Dans la mise en oeuvre, il s'avère que l'écrit surgit là où on l'attend mais aussi là où on ne l'attend pas. A l'aide d'exemples, on tente de préciser la nature et la fonction de ces incursions, en particulier lorsque l'écrit permet de lever des obstacles rencontrés par les enfants. Les aspects identifiés relèvent de la fonction spécifique (mémoire notamment) de l'écrit, de l'aide à la représentation, de la relation oral/écrit dans notre culture et du recours à la didactique de l'écrit. C'est la question du transfert et des points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit dans la construction de la compétence langagière globale que l'on s'efforce d'approcher. En cela l'article permettra peut-être à l'enseignement des L.E. de trouver des éléments de réponse à ses propres questions.

1. PROJET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL

1.1. Aux sources de la recherche

Le groupe I.N.R.P. de l'I.U.F.M. de Créteil (Melun) mène une recherche sur l'enseignement/apprentissage de la compétence langagière orale en F.L.M. dans les classes de cycles 1 et 2. Le cadre de cette recherche est le projet national «*Constructions métalinguistiques à l'école primaire*», qui englobe naturellement aussi la compétence relevant de l'écrit sur l'ensemble des trois cycles.

Tout en poursuivant sa recherche-action sur la composante «*oser et savoir prendre la parole devant la classe*», (1990 - REPERES N°2), le groupe s'intéresse à présent à l'ensemble des composantes de la compétence langagière orale, particulièrement celles qui relèvent des divers types de discours.

Il a mis en place des projets d'enseignement / apprentissage de l'oral en Petite Section comme en Cours Préparatoire, projets dont la conception et la mise en oeuvre prennent en compte la dimension métalinguistique.

Dans ce travail, il s'agit de concilier les exigences du Référentiel des cycles (1991 - M.E.N.) concernant la maîtrise de la langue orale et écrite, les programmes (1985 - M.E.N.) en vigueur, mais surtout de faire une part à l'oral qui préserve sa

spécificité, sans considérer que la nature suffit en ce domaine ou que l'imprégnation comme l'échange adulte-enfant en cycle 1 puissent tenir lieu de projet (1992 - REPERES N°5).

1.2. Inscription dans le projet de classe, et dans une démarche de résolutions de problèmes

Tout en s'interrogeant sur la nature de la compétence orale, sur les démarches d'apprentissage et d'enseignement afférentes, le groupe travaille dans le cadre du projet de classe, choisi de façon à favoriser les préférences pour les modes d'expression orale par la classe et l'enseignant.

On ne présentera ici que quelques exemples des activités, relevant de l'explicatif, du narratif et du prescriptif pour l'essentiel, dans les aspects qui relèvent de notre problématique (là où se manifestent les irruptions de l'écrit). Le premier objectif est d'aider l'élève à se situer en tant qu'énonciateur de discours, à instaurer chez lui des comportements vis-à-vis des faits de langage autant que des savoirs relevant de la compétence langagière.

La démarche est celle déjà rodée par les groupes I.N.R.P., et le nôtre en particulier depuis trois ans, qui consiste à considérer que l'on apprend en résolvant des problèmes et en menant sur la langue une observation, une expérimentation, des vérifications comme dans les activités liées aux sciences expérimentales.

Ainsi que la didactique des sciences (1989, ASTOLFI et DEVELAY) et le groupe *Résolutions de problèmes en français* (1989, DUCANCEL) nous ont appris à le faire, des moments de mise à distance sont ménagés dans le projet en fonction des difficultés ou des acquis des enfants. La dimension métalinguistique occupe une place de plus en plus importante dans la mise en oeuvre des projets, quel que soit l'âge des élèves..

Il est clair que si la problématique est commune, du cycle 1 au cycle 2, elle ne prend pas la même forme partout. Influence de même la nature du projet de chaque classe. Par ailleurs, s'il est des situations qui sont manifestement des situations de simulation, et d'autres dites de communication vraie, elles ont en commun de proposer aux enfants des tâches-problèmes dont la réalisation est nécessaire pour mener à bien le projet de la classe.

1.3. Rencontres avec l'écrit dans le projet d'enseignement/aprentissage de l'oral

Au cours de la mise en oeuvre du projet tel qu'on vient de le définir dans nos classes des cycles 1 et 2, il s'avère que certains obstacles rencontrés par les élèves obligent parfois à mettre en place des situations impliquant l'écrit, à passer par des tâches-problèmes usant du support écrit effaçable, provisoire ou plus durable. Dans certains cas, l'écrit est incontournable, pour sa fonction mémoire notamment, ou comme moyen de communication finalement choisi par les élèves.

Notre perspective, on l'aura compris, du point de vue de l'articulation oral/écrit, n'est pas de mettre l'oral au service des apprentissages relevant de l'écrit, mais bien

d'analyser comment, dans un projet concernant la compétence langagière orale, l'écrit surgit là où on l'attend mais aussi là où on ne l'attend pas. Les questions de transferts, de points d'appui réciproques entre l'oral et l'écrit, tant du point de vue des savoirs ou savoir-faire que des démarches d'enseignement / apprentissage, nous occupent donc.

Les obstacles rencontrés par les enfants soulignent les imbrications des deux ordres, scriptural et oral : fortes dans notre culture, elle s'avèrent l'être également au plan de l'apprentissage dès le cycle 1.

Ces questions que notre groupe est amené à se poser pour aider les élèves à franchir les obstacles et pour construire des projets d'enseignement/apprentissage pertinents, soulèvent la délicate question des relations entre l'oral et l'écrit et celle de l'existence ou non d'une compétence langagière globale, intégrant ces deux ordres.

L'urgence quotidienne nous oblige pour le moment à choisir parmi les hypothèses possibles celles qui répondent le mieux à nos besoins didactiques. Mais il est clair pour nous qu'il s'agit simplement ici d'une première tentative pour rassembler les faits, d'un essai d'analyse. L'ensemble de ces données et des autres constats que nous continuons de faire dans les classes donnera lieu bien sûr à une réflexion approfondie. Sans doute sera-t-il possible alors de mieux situer nos questions dans les débats autour des relations entre les deux ordres, oral et scriptural, évoqués plus haut.

2. L'ÉCRIT, RELAIS DE LA MÉMOIRE

La fonction mémoire est parmi les plus évidentes concernant l'écrit, mais la nature des productions qui relèvent de cette visée n'est peut-être pas aussi simple qu'il y paraît.

2.1 Le conseil et ses écrits

Dans les premières activités mises en place par le groupe, figurent les conseils de type coopératif. Ce qui est travaillé, c'est la capacité à prendre la parole à bon escient dans les formes qui conviennent. L'objectif des discussions du point de vue du projet de la classe (et de l'école) est d'aboutir à des décisions, lesquelles sont notées par l'enseignant quand c'est la classe qui est concernée (règle de vie ou projet proposé, thème de recherche retenu...). Il s'agit de la fonction mémoire. Mais chacune de ces décisions est formulée conformément aux exigences du discours dont elle relève. A l'écrit, elle relève du même type mais appartient à l'ordre scriptural, par exemple pour les aspects syntaxiques ou lexicaux.

Chacune de ces formules notées a son destin : celui d'une règle est d'être ajoutée à la liste affichée, et donc d'être identique aux précédentes dans sa forme ; celui d'une proposition, est d'être rappelée lors de la mise en route du projet afférent pour servir de base à de nouvelles discussions, et si la proposition (ou réclamation ou formulation d'un problème) concerne l'école, elle sera rapportée par le délégué lors du conseil d'école hebdomadaire quand il existe. Tous les thèmes abordés ne font pas l'objet d'une notation écrite. Ainsi la mise en cause d'un élève ou une invitation lancée à une autre classe ont un prolongement dans l'ordre oral.

On voit dans cet exemple comment s'opère le cheminement de la parole individuelle, qui devient construction et propriété d'une collectivité, prend la forme d'un écrit social garant de ce consensus et mémoire, point d'appui pour une nouvelle parole.

Le projet concerne l'oral. C'est l'enseignant qui est scripteur (en Cours préparatoire notamment) et qui formule l'écrit, particulièrement en début d'année. L'attention des enfants se porte sur la formulation orale, grâce aux interventions, au guidage et à l'étayage de l'enseignant. Mais si c'est au plan de l'oral que les acquis sont observables, on note aussi une évolution dans la formulation proposée pour la consignation écrite.

2.2 La trace pour organiser l'oral : l'ordre du jour

Pour inciter les enfants à prendre part au conseil, il a été mis en place un système d'affiche où s'élabore au fil de la semaine l'ordre du jour de la séance. Sur cette affiche, chaque enfant qui le souhaite «écrit» un signe qui est un dessin, une initiale de prénom, un prénom puis un mot, dont la fonction est de garder mémoire du thème qu'il veut aborder oralement. Sa parole est donc sollicitée au moment voulu à partir de cette trace écrite, point d'appui d'une prise de parole qui ne se serait pas toujours faite sans cette amorce.

Cette affiche, qui se remplit au fil de la semaine, a pour fonction dans le projet, d'inciter à la prise de parole, mais en même temps c'est un texte, l'ordre du jour, qui se construit dans sa fonction et bientôt dans sa forme.

2.3 L'élaboration de règles

En Petite Section/Moyenne Section, le conseil ne prend pas cette forme institutionnalisée mais y prépare. La question du chewing-gum est un matin mise à l'ordre du jour : nuisance quand il est collé n'importe où, travail pour les A.S.E.M.⁽¹⁾, handicap dans la communication...Les mots importants, prononcés pendant la discussion, sont ainsi écrits au tableau blanc pour satisfaire la curiosité des enfants, garder trace ou mémoire du thème qui les a motivés.

Là aussi ces traces écrites sont point d'appui pour reprendre la discussion le lendemain et aboutir à une règle de vie par exemple. L'ultime formulation orale appartient à l'enseignant, rassemblant les idées, les mots des enfants en une phrase consensuelle. Une liste de règles de vie prend naissance sur une affiche laissée en permanence sur le mur de la classe.

Mais la règle n'est pas seulement élément d'un texte, elle est aussi parole qui permet le jeu collectif. Dans cette classe qui s'initie à des jeux qui existent ou qu'elle crée, c'est une construction collective qui reste orale, qui se mémorise et qui se transmet oralement en situation à une autre classe.

Se construit ainsi un type de discours et de texte «la règle» à travers sa diversité vécue. Dans et avec ce mot, s'organisent et s'accroissent les savoirs des enfants d'ordre divers, par le recours à l'écrit parfois, à l'oral beaucoup.

(1) Assistante Spécialisée en Ecole Maternelle

3. LE MOT DE LA SITUATION

3.1 A chaque situation son discours

Dans la Petite Section de S. SARAF, s'est mis en place un projet d'enseignement/apprentissage portant sur l'ensemble des discours. L'objectif est, pour tous les enfants, petits et tout petits, la maîtrise des discours en usage dans la classe d'abord, ailleurs ensuite. On a donc inventorié les diverses situations discursives «naturellement» en place dans cette classe pour agir à partir de ces scénarios et des compétences des enfants en début d'année.

De nombreuses observations et l'analyse des enregistrements audio et vidéo ont permis de prendre conscience de certains obstacles rencontrés par les enfants et de définir le plan d'action. Bien entendu, on ne s'attend guère à ce que les enfants formulent eux-mêmes leur difficulté.

L'un des obstacles identifié et rencontré chaque année concerne la compréhension que les enfants ont de la situation discursive, condition pour participer, produire un discours attendu. On s'est donc donné comme priorité d'aider à la maîtrise de cette composante. Les tâches mises en place sont proches de ce qui est habituellement pratiqué en classe.

Les différents discours en usage sont constamment explicités, illustrés par les enseignants. Le lexique métalinguistique est utilisé en commentaire des interventions des enfants (1992 - *REPERES* N°5)

Dans la mise en oeuvre de ce projet, l'écrit intervient à plusieurs reprises et sur des plans différents pour aider les enfants à franchir des obstacles. Quatre exemples seront proposés ici.

3.2 L'écrit, parole fixée et visible

La séquence de l'appel comporte un discours identifiable rapidement, parce que fortement ritualisé, en rupture pourtant avec les discours en usage dans le milieu familial.

La participation attendue de l'enfant est réduite, comme d'ailleurs au moment des comptines ou des chansons. C'est là que s'effectuent pour les enfants les plus silencieux les premières prises de parole, c'est dans ces moments qu'ils font entendre leur voix en public, solitaire ou mêlée à celle des autres.

On est alors dans l'ordre de l'oral, mais le support écrit est présent : le cahier avec la liste des prénoms sur lequel on porte des marques, les étiquettes avec les prénoms dans une boîte, et chacun accroche la sienne au tableau de présence que l'on vérifie au moment de la phase orale.

L'enseignant mène le jeu les premières semaines mais ensuite chaque enfant à tour de rôle est invité à faire cet appel en puisant les étiquettes dans la boîte et en nommant l'enfant qui doit lui répondre par la formule de son choix, à lui maître du rituel. C'est aussi cet enfant qui doit vérifier que l'appelé a bien porté son étiquette au tableau. L'ensemble se fait avec l'étayage de l'adulte, assis près de l'enfant.

Une fois la routine maîtrisée, le travail se porte sur une autre dimension : le choix de ce qu'on dit, les variantes. Durant quelques semaines, les enfants ont été invités à choisir leur formule pour répondre, parmi celles inventées par la classe, puis à la dicter pour qu'une vérification d'une bonne mémorisation, d'une fidélité au choix initial (obstacle identifié) soit possible.

On a par la suite introduit les règles de non répétition, du nouveau, qui sont en rapport avec ce qui régit un échange et particulièrement un conseil efficace. On voit donc comment une progression s'est construite en fonction des composantes de la compétence requise, des obstacles rencontrés et des situations ou discours maîtrisés.

Février 1992

- E. *i faut qu'i dise je suis là*
- S.S. *mais il est pas obligé de dire je suis là. Qu'est-ce qu'il peut dire d'autre?*
- E' *je suis venu*
- E'' *coucou me voilà*
- E''' *bonjour*

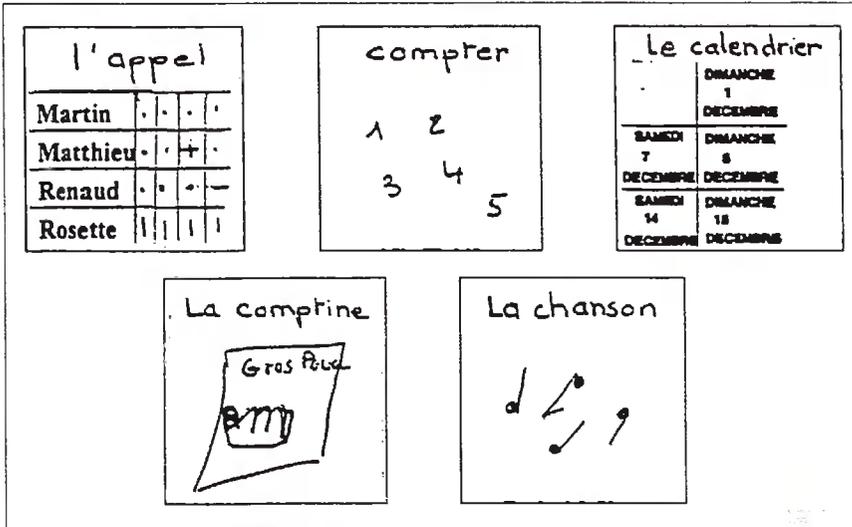
Les petits cartons portant la formule choisie, écrit-mémoire, permettant de visualiser la quantité des variantes émises, cartes d'un jeu à règles..., quelle que soit leur fonction (peut-être au demeurant multiple) ont permis aux enfants de lever des obstacles liés à la situation orale, de prendre conscience de la matérialité, de l'impact de leur parole sur les autres, de leur statut d'énonciateur original.

3.3 Le mot et la situation

Un autre exemple de recours à l'écrit porte sur le codage des situations discursives ritualisées dans la classe. Dans le cadre du projet d'enseignement - faire prendre conscience aux enfants des spécificités de chaque discours lié aux divers moments de vie dans la classe - on a entrepris de faire le commentaire oral de la bande vidéo retraçant ces moments, pour les parents. Différentes phases ont préparé l'enregistrement du commentaire, et en particulier une étape où les cartons portant un mot ou un pictogramme choisi par les enfants ont paru nécessaires pour faire progresser la prise de conscience.

Une des activités a consisté à laisser les enfants déterminer l'ordre de succession de ces moments ritualisés, ce qui a nécessité de nommer, de spécifier les actes langagiers de ces diverses situations discursives. C'est la matérialisation par l'écrit ou le pictogramme qui a permis une avancée au moins dans la réalisation de la tâche proposée et peut-être dans le domaine de la compétence langagière orale visée.

Annexe 1 - Cartons utilisés pour représenter les situations de la classe



3.4 Démarche transversale pour construire le narratif

L'exemple suivant porte cette fois sur une approche de la problématique par le type de texte : le récit. Parmi les discours en usage dans la classe, « raconter » occupe plusieurs plages dans le planning de la classe. Il y a le moment où l'enseignant lit une histoire (support du livre), ou raconte.

Dans le jeu libre, celui du téléphone par exemple, les enfants racontent à leur interlocuteur (l'enseignant, un enfant ou un X fictif) du vécu authentique ou simulé : il est le papa qui appelle maman depuis son bureau. Quand on assiste à un spectacle ou qu'on regarde des sketches enregistrés, qu'on écoute une cassette, il y a aussi du récit... Le récit est présent de multiples façons dans le projet d'apprentissage.

On réalise, comme ailleurs, des livres avec les enfants, mais on fait aussi des cassettes où ils disent les histoires qu'on leur a lues et qu'ils aiment pour accompagner le feuilletage du livre, avec leurs mots qui sont aussi parfois ceux du texte d'auteur.

Des discussions, lieu de mise à distance, permettent de faire expliciter que l'histoire, ce n'est pas seulement le livre de bibliothèque mais que c'est aussi le spectacle, que c'est dans l'oral, dans l'écrit et ailleurs aussi, et que cela a des caractéristiques que l'on trouve au-delà de ces modes d'expression.

Les enfants sont aussi invités à prendre la place du conteur et de l'enseignant pour dire une histoire dont ils sont progressivement les auteurs. Les points d'appui pour construire leur savoir dans l'ordre du narratif sont diversifiés, le livre et son texte sont parmi ces points d'appui, contextualisés.

Lire en public n'est pas (ra)conter, notre équipe est attentive à faire la distinction face aux enfants. Ainsi chez M. ROLLAND, quand l'enseignant raconte, ce sont des variantes d'un même conte, parmi elles sa propre variante, à la fois similitudes et différences entre elles et avec le livre. Du coup, on le voit, certains d'entre nous sont amenés à être auteurs d'histoires orales, conteurs, ce qu'on attend en fait des enfants.

3.5 D'un plan à l'autre

Le dernier exemple se place au plan métalinguistique. Le point de départ est le commentaire rituel du calendrier : le temps qu'il fait, la date, les moments importants qui scandent la vie de la classe. Ces derniers sont codés avec l'aide des enfants : «*le point rouge "ça veut dire C."*», autrement dit les jours où C. est là sont signalés par un point rouge.

Cette conduite de «traduction», de «définition» se porte aussi sur les gestes, puis les mots qu'on utilise et aussi le lexique métalinguistique.

Janvier 1992

Les enfants reconstituent l'histoire du spectacle en regardant séquence par séquence la cassette réalisée lors de la séance. Le but est d'être capable de raconter l'histoire aux parents : un père est en effet venu dire qu'il n'avait rien compris au récit fait par son fils.

- S.S. *Qu'est-ce qu'il faisait là, les enfants?*
- E. *le manège*
- S.S. *Non il faisait pas le manège. Enfin c'était la musique du manège*
- E. *Oui*
- S.S. *C'est ça que tu veux dire. Mais qu'est-ce qu'il faisait?*
- E. *(montre un geste)*
- S.S. *Oui qu'est-ce que tu fais alors dis-moi.*
- E. *Ca veut dire euh*
- S.S. *Oui ça veut dire quoi ça. Ba qu'est-ce que je fais dis-le moi*
- E. *ça veut dire quand tu tournes le bras simplement*
- S.S. *Voilà je tourne mes bras simplement comme tu dis et ça fait marcher l'orgue. Et quand on tourne la manivelle, ça fait de la musique. Donc on a tourné la manivelle de l'orgue pour faire de la musique.*

Ici, on est en présence d'une situation, fortement ritualisée, routinière, avec son support codé, et du projet permanent de l'enseignant d'apprendre aux enfants à aller plus loin dans leur conscience langagière. Mais c'est le hasard de l'enregistrement qui pose cette séquence en point de départ. Ici la trace matérielle codée peut paraître un point d'appui pour une conduite à forte composante métalinguistique apparaissant à l'oral, mais il est plus juste de penser que l'ensemble est système en évolution : on ne peut saisir tous les moments où s'effectue le travail de construction des élèves. A charge pour l'enseignant de favoriser le transfert.

On observe par la suite, dans un moment de bilan après une activité de motricité, des conduites de définition spontanées : «*démolir ça veut dire faire tomber tous les cubes.*» dans une situation où chaque enfant «explique» sa construction en cubes de mousse..

4. L'ORAL ET L'ÉCRIT COMME À LA TÉLÉ

4.1. Au départ, l'écrit

Dans la classe de Grande Section/Cours Préparatoire/Cours Élémentaire 1 de P. JOURDAIN, le projet d'enseignement/apprentissage de l'oral est mis en place dès septembre. D'une part, l'enseignant souhaite travailler les divers discours à l'oral et d'autre part un travail approfondi sur le récit lui semble une priorité.

Le projet de la classe va se constituer par l'intégration de ces éléments. La classe fonctionne en coopérative avec son conseil hebdomadaire, elle est par ailleurs ouverte sur l'extérieur de multiples manières et échange suivant les sollicitations avec divers correspondants. Le cadre du projet relatif à l'oral est rapidement défini.

Le point de départ en est un conte lu, analysé, bien connu des enfants : *Le Petit Poucet*. Des séquences vont être réalisées, filmées au caméscope. La première est une interview du héros par un journaliste de la télé. La seconde est une information à propos de cette histoire, intégrée au journal de 20 heures. Suivront quelques autres séquences privilégiant d'autres discours oraux et enfin une version filmée de ce conte, réécrite et jouée par les enfants de la classe sera réalisée.

On part du texte écrit. Si l'on avait choisi de travailler à partir d'une cassette, c'est aussi une version écrite que le comédien-lecteur s'est appropriée, qui aurait servi de point d'appui.

4.2. La note écrite pour ne pas rester muet

La première tâche proposée à chaque groupe, constitué par des enfants des trois niveaux, consiste à réaliser l'interview du Petit Poucet à la fin de son aventure, autrement dit à poser des questions susceptibles de faire parler le héros, de façon à rendre compte des épisodes les plus palpitants.

Chaque groupe est donc amené à sélectionner les événements présentant les caractéristiques requises et à préparer questions et réponses avant que les deux protagonistes ne soient filmés. Les enfants, ont éprouvé le besoin de mettre par écrit quelques éléments trouvant par là une aide dans la structuration du discours à tenir devant le caméscope. Ils avaient par ailleurs remarqué que les journalistes de la télé, lors de reportage ou d'interview, avaient souvent un papier à la main et jetaient un regard plus ou moins appuyé sur cet écrit. On songe à ce qu'écrit SUBLET (1990 - p. 145) : « Si on envisage en effet les diverses situations langagières où l'on est amené à réaliser des discours oraux ou écrits, on parlera plutôt d'un « continuum » entre oral et écrit. (...) Fort souvent d'ailleurs, les énonciateurs, dans ce genre de situations, préparent leurs interventions en recourant à l'écrit, et au moment de l'énonciation orale, lisent le texte à haute voix, ou improvisent en suivant un plan écrit. »

Ce recours à l'écrit (mémoire? résultat de négociations? simulation des usages professionnels? sans doute tout cela à la fois) présente des caractéristiques intéressantes qu'il convient d'analyser.

Le travail effectué précédemment dans le projet d'enseignement/apprentissage de la diversité des écrits n'est pas étranger à ce recours, les enfants ayant pris l'habitude de se poser sur l'écrit à réaliser les questions relatives à la nature du discours et de se fabriquer un document préparatoire

4.3 La didactique de l'écrit au secours de l'oral

Le premier enregistrement a constitué un essai, un premier jet qui a été visionné et qui a fait l'objet d'une discussion critique.

Une stratégie que l'enseignant utilise habituellement en production d'écrit a été transférée. C'est aussi une stratégie usuelle en formation adulte. Cette mise à distance pour préparer la réalisation du second jet est familière aux enfants à l'écrit. Ils ont déjà été amenés à s'écouter sur des cassettes audio. Comme on avait observé des écrits sociaux dans cette phase de réflexion, on a analysé le discours et le savoir-faire des journalistes professionnels pour s'appropriier en particulier le mode de questionnement.

4.4. Comparer les productions orales et les traces écrites

Le maître propose de confronter le pense-bête écrit et le discours effectivement produit. C'est alors au plan de la réflexion sur leur propre discours, que l'on espère faire progresser les enfants, qu'on vise une construction de savoir dans l'ordre métalinguistique à réinvestir en particulier dans le dernier essai.

Ainsi on compare :

traces écrites	productions orales
<i>t'es attaqué?</i>	<i>as-tu été attaqué?</i>
<i>l'ogre est gros?</i>	<i>l'ogre était-il gros?</i>

L'enseignant pointe ces transformations et provoque une réflexion sur les variantes de la construction interrogative, en fonction des contextes de production. A la fin de la séquence, quand on demande à Dam. «*pourquoi n'as-tu pas posé la question comme tu l'avais écrite?*», il répond :

- «*t'es attaqué*» c'est quand on est avec les copains, «*as-tu été attaqué?*», c'est quand on parle à quelqu'un qu'on ne connaît pas.

Ici, l'écrit serait une formulation pour soi. Quand il devient parole de journaliste, pour les téléspectateurs, c'est un discours autre, avec sa syntaxe et ses mots soigneusement choisis.

On constate des modifications au plan des marques énonciatives :

traces écrites	productions orales
<i>comment a-t-il trouvé la maison?</i>	<i>comment t'es tu enfui</i>
<i>Miléna (dans le rôle du Petit Poucet) a connu une aventure...</i>	<i>le Petit Poucet a connu.....</i>

Ou bien encore un mot est écrit pour une phrase à prononcer. On se rapproche dans ce cas des notes (écrit social) qui permettent au discours oral de se construire sans oublier les thèmes à traiter.

Parfois sont notées les formules finales ou celles qui ouvrent : *au revoir, merci, bonjour.*

C'est la construction du discours oral qui s'appuie sur ces pense-bêtes selon les quelques modalités que nous avons pu repérer, sans avoir épuisé toutes les questions soulevées ni même identifié tous les obstacles rencontrés. L'écrit constitue aussi, semble-t-il parfois, pour l'observateur privilégié qu'est l'enseignant, la trace de ce qui se construit au plan de l'intériorisation, du passage de l'interpsychique à l'intrapsychique (CF. VYGOTSKY, 1985)

4.5 Réfléchir à l'écrit pour mieux inventer l'oral

Les séquences d'analyse de l'information et de son traitement, à partir de séquences vidéo du journal télévisé et des productions des enfants a permis à la classe de progresser dans sa capacité à évaluer la présence ou l'absence de l'information essentielle, le cheminement et l'articulation des informations (*qui, quand, où, comment...*), la valeur d'une place dans la phrase pour un G.N.. Ce dernier point a donné lieu à une série de tâches écrites.

Les diverses séquences proposées par les groupes de la classe ont été transcrites et les groupes fonctionnels répartis en colonnes (CE1), après une première phase collective d'analyse d'une phrase proposée par l'enseignant.

Elles se présentent sous la forme d'une, voire deux phrases, résumant l'aspect du récit (information) qu'ils sont loin de traiter comme le demande la tâche. Travail sur la phrase et travail sur le texte se confondent de par la brièveté et la concentration de leurs productions.

Ce travail de réflexion sur la langue se situe dans le cadre de la production de référence. Il doit permettre, bien entendu, de faire avancer les enfants dans les savoirs métalinguistiques. Il est en outre directement lié à l'analyse faite oralement et doit trouver son prolongement dans la production originale d'un récit, support d'une réalisation vidéo. RODARI (1979.) n'est pas loin qui pourrait suggérer de mettre l'ogre dans la colonne des victimes, brouiller les cartes pour créer autre chose.

Quel type d'incursion de l'écrit a-t-on à ce moment-là du projet? S'agit-il d'une opportunité saisie pour faire un peu de grammaire, d'une étape pour permettre une meilleure visualisation de ce qui s'est construit à l'oral, pourquoi pas d'une «structuration» qui ferait suite à la phase d'expression spontanée, avant une nouvelle production, lieu de réinvestissement...? Sans doute tout cela à la fois. Mais il ne nous semble pas qu'il s'agisse là d'un itinéraire obligé.

Annexe 2

Présenter le journal : groupe de daniens : B.3

Qui est victime?	Qu'est-ce qui se passe?	Où?	quand?	Comment?	Avec qui?	Qui a fait?	Pourquoi?
Analyse A le petit poucet	prêle venait manger	le soir, c	le soir, c	le soir, c	le soir, c	l'ogre	le petit poucet est rentré dans la maison de l'ogre.
le petit poucet	script dans la chambre	le soir, c	le soir, c	le soir, c	le soir, c	l'ogre	le petit poucet est rentré dans la maison de l'ogre
le petit poucet	venait manger	le soir, c	le soir, c	le soir, c	le soir, c	l'ogre	le petit poucet est rentré dans la maison de l'ogre

4.6. Conclusion

L'exemple de ce passage (plus qu'un détour) par une phase d'appui sur l'écrit, nous semble relever d'une démarche (en construction) proche de celle que propose TOCHON (1990 - p.38) quand il écrit commentant un exemple de démarches transversales pour apprendre à faire un portrait :

«La juxtaposition des séquences pédagogiques propres aux différentes modalités didactiques du français oblige l'élève à faire des démarches comparatives et à transférer des connaissances d'une composante langagière à l'autre (...). Un apprentissage peut être ciblé de différents points de vue. L'enseignant a intérêt, par exemple, à travailler le portrait (description du personnage dans le récit) non seulement dans l'écriture, mais encore dans la lecture et l'expression orale. L'enseignant gagne en homogénéité, et l'approche transversale des contenus d'une modalité didactique à l'autre développe des démarches de pensée. On obtient un outil de motivation supplémentaire pour l'apprenant en faisant converger ces démarches en un fonctionnement socio-affectif ou expressif».

5 UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL OU DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ?

Quand nous mettons en place nos projets d'enseignement, sommes-nous seulement dans la didactique de l'oral en F.L.M.? (CF. VYGOTSKY, 1985, p.288 et suivantes en particulier). Il nous semble qu'en L.E., bien des composantes de cette démarche dont nous avons tenté de donner une idée comme on construit un puzzle, en juxtaposant quelques pièces issues de la recherche vivante, pourraient être transférées.

Les pratiques en L.E. ont depuis longtemps inspiré, sinon la didactique, du moins la pédagogie quotidienne d'enseignants de F.L.M. désireux de rendre plus «vivantes» leurs séquences.

L'idée fondamentale d'une unité profonde de la compétence langagière globale, oblige à penser ensemble la didactique de l'écrit et celle de l'oral, à permettre par des moyens qui sont largement à inventer, le transfert des savoirs en construction d'un ordre à un autre.

En F.L.M., les enfants ont aussi à s'approprier des discours qui ne leur sont guère familiers le plus souvent et donc à mener une réflexion métalinguistique qui ne se cantonne pas à l'un ou à l'autre des ordres. Une attention au langage, aux types de discours, une éducation de l'oreille linguistique à l'analyse, l'auto-analyse critique pourraient constituer des objectifs d'apprentissage dès l'entrée à l'école. Il nous semble qu'une telle démarche devrait permettre à l'enfant de se construire des outils (y compris une capacité à transférer) pour aborder les apprentissages en Langues Vivantes.

L'utilisation du magnétophone ou du caméscope associé au magnétoscope pour «revoir» et «refaire», sans qu'il s'agisse d'une sanction mais de la réalisation d'une production d'aussi bonne qualité que possible, aussi semblable que possible à des modèles sociaux de référence, n'est pas une nouveauté pour les L.E.. Il est vrai alors que l'acquisition du lexique, de la syntaxe se font certes dans le cadre d'un projet d'enseignement mais aussi en fonction des motivations et des obstacles rencontrés par les élèves et non selon un programme identique d'une classe à l'autre. Mais ce problème là n'est pas particulier au F.L.M.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J.-P., DEVELAY M., (1989), *Didactique des Sciences* - P.U.F.
- BRUNER J. S., (1983), *Savoir faire savoir dire* - P.U.F.
- DABÈNE M., (1991), dans *Le Français Aujourd'hui* n° 93 (p. 25 à 35).
- DABÈNE M., (1991), dans *REPÈRES* n° 4, INRP (p. 9 à 22).
- DUCANCEL G., (1989) dans *REPÈRES* n°78 - I.N.R.P. (p.6-29)
- LE CUNFF C. et coll., (1990), dans *REPÈRES* N°2 I.N.R.P.
- LE CUNFF C. et coll., (1992), dans *REPÈRES* N°5 I.N.R.P.
- Ministère de l'Education Nationale, (1991), *Les cycles à l'école primaire* - Hachette
- Ministère de l'Education Nationale, (1985), *Ecole élémentaire, programmes et instructions* - C.N.D.P.
- RODARI G., (1979), *Grammaire de l'Imagination* - Messidor
- SUBLET F., (1990), dans FIJALKOW J., *Décrire l'Ecrire* - CRDP de Toulouse, Presses Universitaires du Mirail
- TOCHON F. V., (1990), *Didactique du français* - E.S.F.
- VYGOTSKY L., (1985), *Pensée et Langage* - Editions Sociales