

L'ARTICULATION ÉCRIT-ORAL À TRAVERS UN DISPOSITIF

Micheline CELLIER, Martine DREYFUS,
IUFM de Montpellier, INRP- Oral 2

Résumé – Dans le cadre de la recherche *INRP Oral 2*, cet article explore l'articulation écrit-oral. À partir du dispositif de « restitution de récit » mis en place dans une classe de CE1, il s'agit d'analyser la façon dont les phases orales et écrites s'interpénètrent, de préciser les effets de continuité et de discontinuité, ainsi que les co-variations qui se jouent lorsque l'écrit infiltre « inter-discursivement » l'oral et réciproquement. Au-delà de la différence de modalités de codage ou de transcodage dans les passages de l'écrit à l'oral, et des multiples restructurations qui s'opèrent, se pose la question de la nature des écrits et des oraux produits. L'analyse des séances permet d'interroger leur relation : quelles conditions didactiques favoriser pour permettre des interactions dynamiques et productives entre les deux ? Quel type d'écrit est-il susceptible de soutenir et faciliter l'oral ?

Les recherches didactiques traitant du rapport oral / écrit ont toujours largement privilégié l'écrit. Dans cette perspective, l'oral n'apparaît que subordonné à l'écrit, accompagnant le plus souvent les processus d'écriture ou de réécriture, à travers l'étude du rôle des activités métalinguistiques orales au service de l'apprentissage de l'écrit ou celle de la verbalisation par les élèves de l'écrit lors de tâches rédactionnelles¹.

Les études actuelles menées autour de la didactique de l'oral, sans négliger ces apports, essaient de poser la question autrement et de nouer de façon plus serrée les deux pôles. Les nouvelles interrogations seraient du type : « Quelles articulations à construire entre pratiques orale et écrite du langage ? » « Quel écrit pour quel oral ? » ou encore « Quel type d'écrit va ou non influencer l'acquisition de compétences ou de conduites discursives orales ? »

La relation oral-écrit est abordée dans les pratiques de classe que nous avons mises en place, dans le cadre de la recherche *INRP Oral 2*, non plus en termes de « conflit » langagier ou linguistique, de différenciation, de hiérarchie, ou d'opposition mais plutôt en termes de « complémentarité » et d'interaction oral / écrit. Dans l'ensemble des séquences travaillées par l'équipe de l'IUFM de Montpellier, nous avons cherché précisément à modifier le rapport oral / écrit, dans la conduite et dans la succession des phases d'une séance, de même que dans la nature des écrits utilisés à partir desquels s'élaborent des conduites dis-

1. Cf. notamment un numéro de *Repères*, « L'articulation oral-écrit », n° 3, 1991.

cursives orales. Nous proposons, pour «problématiser» et questionner cette relation, l'analyse d'une séquence de «restitution orale de récit» en CE1 qui intègre différents types d'interaction écrit / oral.

La description de ces oraux et de ces écrits se fera en fonction de leur contribution à la réussite de la restitution de l'histoire et de leur émergence chronologique au cours de la séquence. Prendre en considération l'ordre d'apparition des productions écrites et orales permettra d'identifier leur statut particulier et de leur donner tout leur sens. Les différentes phases ne sont pas simplement dans une relation de succession; chacune a sa logique qui ressortit au rapport différent entretenu par chaque élève avec le texte et la tâche, et chacune génère des conduites sémiotiques diverses et adaptées. Quels sont, à la faveur de cette articulation entre oral et écrit, les rapports qui s'établissent entre le dire et les codages écrits – listes, dessins, schémas, tableaux, signes divers...– qui traduisent et transforment ensemble l'oral à élaborer? Quels sont les effets négatifs ou positifs de ces transcodings?

Au-delà de la complémentarité entre oral et écrit, la question pourrait bien être posée en termes d'aides et d'obstacles : en quoi et pourquoi l'écrit peut-il favoriser, faciliter et soutenir l'oral, en quoi et pourquoi peut-il le parasiter? Quelles sont les conditions didactiques pouvant favoriser des va et vient dynamiques et productifs entre le dire et l'écrit?

1. UNE SÉQUENCE MIXTE

1.1. Alternance écrit-oral dans le déroulement

Une séquence «mixte» telle qu'elle est conduite en général dans les situations de classe est fortement orientée vers l'écrit qui l'initie et la clôt². Si l'écrit est effectivement au point de départ de celle-ci, il n'en est pas le point de chute; il est loin d'être dominant tout en gardant son importance. Dans ce dispositif de restitution orale d'un récit lu par le maître, il est constamment lié à l'oral.

L'ensemble de la séquence a été mené³ sur neuf récits en ordre croissant de difficulté, s'étalant sur quatorze séances au total. Mais le dispositif de base initialement prévu a fonctionné pour les trois premières histoires puis a été sensiblement modifié, par la maîtresse d'abord, par les enfants ensuite.

Le premier dispositif était le suivant : l'enseignante lisait une histoire aux enfants, de manière expressive avec gestuelle et intonations. Ceux-ci, tout de suite après, se réunissaient par petits groupes de 3 ou 4 pour la reconstituer, rappeler les événements importants et faire collectivement une affiche destinée à soutenir la mémoire de celui qui allait raconter. À la fin de ce travail, chaque

2. Nous reprenons ici le terme de R. Bouchard (1999 : 70) pour caractériser la spécificité des interactions de classe. Mixte renvoie généralement au caractère «oralo-graphique» de ce type d'interactions.

3. Soizic Bozec, Classe de CE1, École Capouchiné, Nîmes, année scolaire 2000-2001.

groupe désignait un «conteur». Succédait alors la phase de restitution : les quatre ou cinq «conteurs» racontaient l'histoire, chaque prestation étant suivie des appréciations de la classe. Celle-ci élisait à la fin les deux élèves les plus performants qui, le lendemain, aidés par deux camarades, allaient «conter» dans les deux classes de CP et revenaient ensuite dans leur CE1 pour rendre compte de leur expérience.

Les contes choisis, bien que longs et détaillés, ne présentent pas de très grosses difficultés de compréhension ni d'interprétation; par ailleurs, le récit est lu par la maitresse qui met en évidence l'essentiel et surdétermine le sens par des éléments prosodiques. L'essentiel n'est pas ici dans une tâche d'élucidation ou de construction du sens – quoique les discussions entre les enfants aient réussi à lever certaines ambiguïtés – car on ne désire pas alourdir considérablement la tâche de l'enfant.

Des objectifs autres que la compréhension sont très nettement visés; ils relèvent essentiellement de l'oral, y compris dans les compétences de narration : il s'agit de comprendre une histoire à travers la médiation orale de l'enseignant, de la mémoriser et de la restituer oralement de façon précise et fidèle, dans toute sa cohérence et tous ses développements. La tâche langagière concerne aussi les aspects locutoires – qualité de la prononciation, audibilité, intensité de la voix, variations expressives – et linguistiques – précision lexicale, correction syntaxique, notamment.

La séquence permet par ailleurs le développement de macro et micro conduites discursives qui s'élaborent tout au long de l'interaction dans l'effort de restitution du récit et de construction ou de négociation du sens du récit entendu. Un autre réseau de compétences visées relève de la communication, plus précisément de la prise de parole et de l'écoute : il s'agit pour chacun de prendre sa place dans la succession des tours de parole, à l'intérieur des travaux de groupe ou dans les mises en commun collective, de compléter l'énoncé précédent, de le reformuler, de rester dans le thème, de poser une question, de provoquer un déplacement. La séquence suscite enfin une transformation du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagères précises.

L'amélioration des compétences scripturales n'était donc aucunement visée par cette séance; le seul écrit qui apparaissait était l'affiche, très transitoire et simplement destinée à soutenir la restitution. Mais la quatrième histoire, plus compliquée que les autres, révélant les faiblesses du dispositif, en a décuplé l'intérêt. Une seule lecture n'a plus suffi aux enfants pour appréhender l'ensemble du récit et aucun élève n'a été véritablement capable de restituer correctement l'histoire. Premier arrangement : l'enseignante a alors proposé une deuxième séance reprenant à l'identique les phases de la première. Deuxième proposition, cette fois, de la part des enfants : lors de la lecture, ils ont désiré saisir quelques éléments par écrit sur des feuilles : en fait, ils ont demandé à prendre des notes. Ce nouveau dispositif a été pérennisé et l'écrit, tour à tour personnel et collectif, a pris ainsi une place accrue, quoique toujours au service de l'oral : lors de la première lecture, prise de notes par les enfants puis rédaction d'une première affiche collective (affiche A), suivie des «restitutions»; dans

la deuxième séance, relecture du texte avec reprise des notes initiales, puis reprise de l'affiche A ou confection d'une nouvelle affiche (affiche B); ensuite, deuxième audition des conteurs, généralement bien meilleure. Après quoi, élection des meilleurs élèves et narration aux CP.

1.2. Interdépendance dans les contenus

Dans les séances menées en général en classe, l'oral est infiltré «inter-discursivement» par l'écrit (ou les différentes formes d'écrit) : les notes rédigées par l'enseignant au préalable pour construire son cours, les manuels utilisés, les notes écrites au tableau noir ou sur les cahiers des enfants pour stocker les informations (Bouchard, 1999). L'oral et l'interaction, par ailleurs, n'y occupent qu'une place momentanée et fragmentaire car ils sont mis au service de l'écrit.

Dans notre dispositif, le rapport est un peu inversé : l'écrit est présent dès le début puisqu'à la base du travail se trouve le texte ; mais il s'agit d'un texte lu, c'est-à-dire médiatisé et joué par la parole. Jamais il n'est lu ni éprouvé comme écrit : on joue précisément sur l'absence du texte. L'oral est, en fait, largement dominant : au début de la séquence, à travers l'oralisation du conte par l'enseignante, dans la restitution orale qui sera faite plusieurs fois au cours des différentes séances par les enfants, dans les verbalisations et les interactions en groupes, dans les évaluations qui seront faites en fin de séquence à propos des prestations orales des enfants. Tous les récits sont, d'ailleurs, des contes qui relèvent de la littérature orale, ce qui est très perceptible dans la mise en scène des dialogues en discours direct et surtout dans le *il était une fois* souvent ajouté par les enfants, même si cette formule liminaire ne se trouvait pas dans le texte initial. Ces textes intègrent également des structures répétitives et additives destinées à favoriser la mémorisation de l'histoire entendue, facilitée par des formulettes récurrentes qui la scandent.

Mais le dit est obligé de s'appuyer sur l'écrit dès que l'histoire se complique, comme dans le quatrième récit à partir duquel a été modifié le dispositif et que nous allons détailler maintenant. *Le monstre que personne n'a vu* met en scène une taupe qui a perdu ses lunettes. N'y voyant rien, elle prend un simple lapin pour un monstre et va en parler à la grenouille qui en parle au canard qui en parle au chevreuil qui en parle au sanglier, le portrait du monstre devenant de plus en plus terrible jusqu'à ce que, la boucle étant bouclée, le sanglier aille en parler au lapin du début qui, ne se reconnaissant évidemment pas dans ce portrait horrifique, s'épouvante à l'idée d'avoir batifolé auprès du monstre dans le pré de madame taupe sans s'en apercevoir et conclut par une expression de soulagement : « quelle chance » ! La difficulté vient du portrait – charge du « monstre » qui se complexifie au fur et à mesure que les animaux lui attribuent « des oreilles pointues » auxquelles s'ajoutent successivement « une gueule qui bave, des dents aiguisées comme des rasoirs et les yeux qui crachent le feu ». Il est difficile de tout retenir en mémoire car la structure est celle d'une liste ouverte et d'une certaine façon arbitraire. C'est bien pourquoi l'écrit réapparaît mais comme une aide à la verbalisation. Parti de la captation d'un récit oral pour aboutir à la restitution de ce même récit, il est simplement là pour éviter les déperditions majeures d'informations. Il s'est révélé en fait beaucoup plus riche.

1.3. Variété des oraux produits

La tâche orale est bien définie dès le début de l'expérimentation : il s'agit de s'appropriier l'histoire de façon à la restituer de manière fidèle et efficace, pour la rendre compréhensible à des oreilles non averties. On sait que tout locuteur rencontre, au cours de son discours, des problèmes d'ordre lexical, syntaxique, stylistique... On aurait pu croire les problèmes de formulations réduits dans cette activité dans la mesure où il ne s'agissait pas d'une parole individuelle, créée de toutes pièces, mais de la restitution d'un texte antérieur. La transcription des narrations des élèves révèle pourtant de nombreuses traces d'hésitations.

La difficulté était double, en fait : le texte-référent n'ayant été lu que deux fois par l'enseignante, il était impossible de mémoriser l'ensemble d'un texte aussi long ; les enfants ont été obligés d'entrer dans une reformulation personnelle. Cette mise en mots originale leur demandait tout de même un effort. La deuxième difficulté provenait du fait que la restitution de récit est une activité langagière contrainte qui s'articule sur un texte déjà là. Les élèves ont saisi qu'il leur fallait garder du texte certaines expressions très significatives, comme les petites ritournelles qui scandent souvent ces récits de littérature orale et, dans le cas de cette histoire, les éléments du portrait qui revenaient de manière récurrente et additive et qu'il fallait donc reprendre fidèlement. Les problèmes de mises en mots ressortissaient donc à la reformulation et à la rétention en mémoire.

Cet oral est par ailleurs en rupture avec les oraux généralement produits dans une classe : on sait que ceux-ci sont, en principe, courts, motivés par des questions magistrales, et dans le meilleur des cas pris dans les entrelacs de l'interaction. L'oral produit dans ce dispositif est au contraire, long, cohérent, clos sur lui-même ; c'est un oral « **monogéré** » au sens où l'entend Michel Grandaty (1998). Il ne peut qu'être structurant au plan identitaire puisque l'enfant occupe seul l'espace de la parole, ce qui suppose, de sa part l'acceptation de sa position d'actant principal, important et écouté par les autres. Une autre de ses caractéristiques est d'être un oral **préparé**, ou tout au moins « travaillé », ce qui est très rare à l'école, qui généralise pour les enfants l'oral improvisé dont on accepte, de ce fait, tous les aléas. La répétition institue les phases en classe de CE1 comme autant de « répétitions » de la véritable narration qui a lieu dans les classes de CP.

Sur cet oral de narration, que nous analysons plus en détail dans la partie suivante, sont venus se greffer d'autres oraux, certains entre négociation et explication, d'autres d'ordre métalinguistiques.

Les oraux d'**explicitation** de l'histoire ont moins porté sur des conduites d'interprétation que d'éclaircissements de certains points : ainsi Élodie demandant à Ivan des précisions sur l'ordre des animaux et qui a été satisfaite de sa réponse : *ah c'est ça, je voulais vérifier*. Il s'agit souvent de remémoration, de récupération en mémoire des éléments importants, notamment lexicaux. Le débat a surtout porté sur la description du monstre. Se sont ajoutés aussi des oraux de **négociation** autour de l'oral ou de l'écrit à produire pour aider à la

reconstitution de l'histoire. Là aussi les interactions entre enfants ont concerné avant tout la remémoration précise et fidèle de l'histoire entendue, par exemple attribuer les paroles au bon personnage :

- Mélanie : *la taupe elle doit dire madame grenouille il y avait un monstre dans mon pré avec de longues oreilles pointues*
 M : *voilà ça c'est bien*
 Mélanie : *et une gueule énorme avec des*
 Yvan : *non ça c'est la grenouille qui le dit*

Peu de discussions ont eu lieu dans les groupes, lors de la préparation, sur la façon dont l'histoire allait être racontée à l'oral, peu d'échanges sur l'aspect locutoire, par exemple, ou interlocutoire et sur l'effet que l'on voulait produire sur le public. Ces discussions ont ressurgi plus tard, lorsque les prestations des enfants ont été évaluées par les classes.

Les négociations sur l'écrit à produire se sont développées autour de «comment on fait, comment cela s'écrit, comment on dessine». Il ne s'est pas agi de raconter l'histoire sur le moment mais d'en noter l'essentiel; le discours a davantage porté sur la stratégie d'écriture, l'organisation de l'espace de l'affiche et le choix des termes à noter pour faciliter la restitution orale devant la classe, que sur l'histoire elle-même :

- Yvan⁴ : *on ne va pas écrire toute l'histoire+ y a pas assez de place*
 M : *alors justement qu'est-ce qu'on choisit pour bien s'en souvenir*
 Mélanie : *le début les paroles*
 (...)
 Océane : *on pourrait mettre les paroles en face des animaux*
 M : *est-ce que vous êtes d'accord*
 Océane : *non on écrit juste les mots qui changent ou qu'on pourrait pas euh trop euh se rappeler*
 (...)
 Yvan : *la taupe elle dit madame*
 Océane : *moi je l'ai pas encore écrit madame*
 M : *n'écris pas tout ce qu'elle dit*
 Océane : *d'accord*
 M : *juste ce qui est important et qui change peut-être*
 (...)
 Océane : *on marque les mots importants + les mots qu'on peut pas trop s'en souvenir et les mots qui changent*

Enfin, c'est un oral qui a été évalué à plusieurs reprises, par l'enfant qui l'a produit et par les camarades qui ont écouté, ce qui a correspondu à des prises de position et à des analyses métalinguistiques tout à fait opératoires. Les discussions ont été centrées sur l'évaluation des prestations, considérées dans tous leurs aspects, y compris extralinguistiques qui n'avaient pas du tout envisagés pendant le travail en petits groupes. Ces questions ont surgi après les premières restitutions. C'est ainsi qu'Océane a analysé les attitudes qu'elle a

4. Le signe + marque une pause courte, ++ une pause plus longue.

adoptées pendant la narration : elle a attribué une partie de son succès devant les CP au fait qu'elle était restée debout face à la classe, les regardant bien alors que Mélanie s'était assise, en contrebas sur l'estrade, dans une position qui ne favorisait pas la communication.

Les évaluations ont souvent porté sur la hauteur de la voix, le débit, la fluidité de l'élocution, en résumé sur tous les aspects locutoires : des remarques comme *tu as parlé assez fort* ou *on a bien compris ce que t'as dit* étaient les premières exprimées et de façon plus majoritaires que celles portant sur l'aspect plus proprement linguistique, plus difficile à déceler pour eux. L'aspect discursif, lié à la qualité de la narration, a été aussi envisagé par la plupart des élèves. Leur représentation du « bon conteur » s'est au fil des séances affiné.

De façon assez inattendue, l'évaluation de la tâche langagière a été, pour eux, fortement liée à l'utilisation de l'écrit dont ils percevaient bien qui en avait fait bon usage et qui, mauvais usage. Ainsi, Anaïs a voté pour Ivan parce qu'il a dit *presque toute l'histoire; il a parlé fort et il a pas mis le papier devant les yeux*. Damien, lui, a choisi Océane parce qu'elle a raconté en s'aidant de son papier et sans attendre de l'aide des autres. Boris a opté pour Ivan *parce qu'il a pas regardé son affiche et qu'il a bien raconté*. En bref, ils ont saisi que, dans certains cas, l'écrit aidait l'oral ou le parasitait, en fonction de sa qualité ou de sa nature. L'évaluation de Mélanie est remarquable de ce point de vue-là. Elle n'est pas allée jusqu'au bout de son récit, s'arrêtant à l'étape du sanglier sans boucler la boucle avec le lapin qu'elle n'avait pas inscrit sur son papier. Ses camarades lui ont reproché d'avoir escamoté la situation finale et Mélanie en a tenu compte dans son auto évaluation :

- M : *et toi Mélanie est-ce que tu es contente*
 Mélanie : *eh ben j'ai pas trop bien raconté parce que je pense que j'ai oublié des choses ++*
- M : *qu'est-ce que tu rajouterais qui te semble important*
 Mélanie : *j'aurais raconté que c'était le lapin qui a dit j'ai passé toute l'après-midi dans le pré et pas le sanglier je rajouterais +++*
- M : *est-ce que ton papier t'a aidée*
 Mélanie : *ouais*
 M : *oui*
 Mélanie : *ouais parce qu'y a l'ordre des animaux ils sont bien dans l'ordre et ils sont bien dans l'histoire mais on a pas pu mettre des trucs comme les dents comme des rasoirs et les oreilles et tout ce qui se passe*
- M : *et pourquoi*
 Mélanie : *euh + en fait ça on se rappelait en fait c' qu'on voulait c'était mettre un peu l'histoire quand y avait monsieur lapin et y avait madame taupe tout ça et y avait pas tous les petits détails++*

En dehors du fait qu'elle n'a pas reproduit exactement la fin de l'histoire, Mélanie donne précisément de l'importance à *tous les petits détails* qui caractérisent, pour elle, l'histoire et qu'elle n'a pu restituer. Lors de la préparation de

l'affiche qui devait aider à la restitution orale, l'accent avait été mis sur les changements dans les paroles des personnages; il fallait noter *les mots qu'on peut pas trop s'en souvenir et les mots qui changent* et donc restituer l'histoire avec un certain souci de précision. Cette contrainte a certainement gêné sa prestation orale, beaucoup moins bonne sur certains points que sa première prestation qui, elle, respectait la succession des personnages dans le récit et la structure globale de l'histoire.

Un autre exemple, relatif à une autre histoire, montre que les élèves ont compris l'impossible adéquation entre le texte écrit et le récit qui en est fait : il faut nécessairement broder et ajouter des éléments. Audrey raconte l'histoire d'un géant et s'en tenant au plus près de l'affiche, omet de noter des éléments. Mélanie le lui reproche car elle trouve important de préciser que le géant lance le caillou très loin, précisément dit le texte de base, «à l'endroit où le ciel et la terre se rejoignent» et elle commente :

Si on écrit que quelques petits mots + ciel terre ou garçon on ne va pas dire que ces petits mots + on va dire les autres choses qui euh + qu'on n'a pas écrits mais qui sont entre les autres mots

Ce que souligne ainsi Mélanie, c'est l'aspect mnémorique de l'écrit forcément et nécessairement lacunaire; chaque terme doit être ensuite le noyau d'un développement, le point d'accroche de la mémoire, le sujet à expansion.

On voit que se tissent au cours des séances des interactions complexes entre l'écrit, pensé dans notre dispositif comme aide à l'élaboration du récit oral, et les oraux effectivement produits aux différents moments de la séquence.

2. CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ ÉCRIT-ORAL

2.1. Du langage écrit au langage oralisé

Tout au long des séances, des moments d'écrits et d'oraux se succèdent avec une plus ou moins grande fréquence, et une plus ou moins grande continuité en ce qui concerne le passage de l'oral à l'écrit. Les différents moments de la séance font alterner et interagir régulièrement temps de lecture par l'enseignante, échanges oraux enfants / enfants ou enfants / enseignante qui s'articulent autour de cette lecture, et temps de restitution orale du récit par les enfants. Le passage du système de la langue parlée à celui de la langue écrite peut être plus ou moins souple, avec une interpénétration plus ou moins importante entre langage écrit et langage parlé⁵. Les oraux produits participent à la fois du **langage parlé** et du **langage oralisé** pour reprendre les termes de J. Rey Debove, c'est-à-dire du discours écrit qui est parlé, perceptible ici dans les moments de lecture à haute voix, les reprises à l'identique de fragments du texte par les enfants lors des différents moments de travail en groupe et lors des restitutions orales du récit aux différentes classes.

Au début de la séance, l'enseignante lit d'abord le texte *Le monstre que personne n'a vu* à haute voix à l'ensemble de la classe. Ce texte oralisé, tout en reprenant la substance et la forme du contenu de l'histoire écrite, subit une pre-

mière transformation et une première adaptation à travers l'oralisation et ses effets. Les changements de débit, les pauses, l'allongement, l'accent d'insistance, la montée de la voix et les intonations particulières vont mettre en relief différents segments de l'énoncé ou différents passages de l'histoire; ainsi l'enseignante va-t-elle souligner les actions du personnage, les discours directs ou rapportés, les épisodes à structures répétitives ou emboîtées⁶. Ce sont surtout les courbes mélodiques des énoncés⁷ et leurs variations à travers les intonations de l'enseignante, ainsi que les pauses qui vont transformer le texte écrit. D'une manière générale, la courbe mélodique ne suit pas toujours le schéma canonique : par exemple, les phrases affirmatives ne se terminent pas toutes par une intonation descendante, les intonations dans les groupes rythmiques également apparaissent avoir une certaine variabilité par rapport à l'intonation attendue (ou non marquée) car l'enseignante interprète le texte de manière expressive. Cela a pour effet de mettre en valeur certains segments d'énoncés, lexicaux essentiellement, et de neutraliser, en quelque sorte, d'autres éléments du texte. Cette lecture « expressive » va donner un autre sens au texte écrit, à travers précisément l'interprétation orale et personnelle, qu'en fait l'enseignante. Ainsi lors de la première oralisation du texte par l'enseignante, les mots sur lesquels porte l'intonation montante sont-ils principalement des organisateurs temporels (*ce matin*) ou spatiaux (*près d'elle*) et surtout, des éléments lexicaux⁸.

ce matin + madame taupe est dans son pré + près d'elle un lapin mange tranquillement ++ mais + où sont donc mes lunettes se demande madame taupe je ne vois rien ++ hum je vais me régaler dit monsieur lapin + en découvrant une nouvelle fleur+ mais + madame taupe ne reconnaît pas monsieur lapin sans ses lunettes+ elle ne voit rien elle prend peur elle se sauve et retrouve ses lunettes au passage [...]

Certaines variations mélodiques soulignent un nouveau thème – ici l'introduction d'un nouveau personnage. Cependant, tous les personnages de l'his-

5. J. Rey-Debove, 1998, p. 14 et suiv : «Un même énoncé dans une langue donnée est soit oral, soit écrit. On peut aussi le faire passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral. Dans le cas de ce transcodage, la substance et la norme de l'expression d'un système sont remplacées par la substance et la forme de l'expression d'un autre système (échange de [dwa] et doigt par exemple) [...] La «langue parlée» et la «langue écrite» ont néanmoins chacune leur personnalité et présentent des différences à tous les niveaux de stratification du signe. Par le transcodage, on réduit ces différences à un minimum et les notions de langue parlée, langue écrite, s'interpénètrent».
6. On peut parler de «médiation orale» de l'enseignante en renvoyant de façon générale au livre de F. Grossman (1996) pour plus de développement sur cette compétence professionnelle spécifique.
7. Nous précisons que nous n'avons pas utilisé pour cette analyse de matériel d'analyse phonétique ou phonologique, par exemple, un analyseur de mélodie. Les accents, les intonations montante ou descendante, ont été marqués à l'écoute lors de la transcription à partir d'enregistrements audio et vidéo.
8. Les mots ou groupes sur lesquels portent l'intonation sont soulignés dans la transcription.

toire ne sont pas soulignés avec la même intensité mélodique; certains sont davantage « accentués », de même que leurs actions ou leurs paroles, relativement peu mises en valeur par la courbe mélodique ou les accents rythmiques, au profit surtout de leurs caractéristiques comme *terrible, affreuses, pointues, horribles, effrayantes*.

Par ailleurs, des effets de mise en relief ou de focalisation sont également perceptibles à travers les pauses de l'enseignante au milieu des groupes syntaxiques. Ces pauses réorganisent l'écrit et induisent une écoute plus attentive à propos de ce qui suit immédiatement ce court silence. Par exemple, l'enseignante fait deux pauses au début du conte après *mais*, utilisés ici comme marqueurs de structuration :

mais+ où sont donc mes lunettes
mais + madame taupe ne reconnaît pas monsieur lapin

Ce même procédé – segmentation de l'énoncé par l'introduction d'une pause – sera repris plusieurs fois à l'intérieur de groupes nominaux ou syntaxiques et il redouble parfois les mots accentués par l'intonation :

J'ai vu une bête+ affreuse
Une bête horrible a essayé de manger madame taupe + dans son pré
Elle a + des oreilles pointues
Une gueule + énorme
Un horrible monstre + veut nous avaler tout cru

C'est madame taupe qui l'a dit à + madame grenouille + qui l'a dit à monsieur canard + qui me l'a dit

Un autre procédé, utilisé par l'enseignante, renvoie à des variations mélodiques, par exemple, l'accélération du rythme de certains groupes qui permet de souligner par contraste des énoncés (l'accélération est marquée par des caractères gras) :

*Elle a **des oreilles pointues une gueule** + énorme*

Sur l'ensemble des procédés utilisés par l'enseignante, assez peu semblent souligner la structuration et le développement du récit. Ainsi n'y a-t-il pas systématiquement de procédés de mises en contraste intonatives par exemple, qui distinguent la progression thématique dans le conte, ou qui séparent les rhèmes (l'information apportée) des thèmes. Cette conduite aurait pu aider à une meilleure mémorisation du conte par les enfants, et peut-être, aurait pu éviter une seconde lecture (Nacar et Morel, 1994 : 93-101). En revanche, les discours rapportés directs sont, eux, mis en contraste à travers l'intonation de l'enseignante par rapport aux autres énoncés du conte : hauteur plus élevée par rapport à l'énoncé qui précède ou encore ajout de termes expressifs en début d'énoncé rapporté comme *Hum oh!* qui signalent la prise de parole d'un personnage. Les changements de niveaux et d'énonciation dans le discours sont donc marqués.

Les variations intonatives et la modulation de la voix de l'enseignante ont sans doute un effet à la fois sur la compréhension et la mémorisation du conte

et sur les premières notes personnelles des enfants – l'effet de liste, par exemple, apparaît accentué par la lecture expressive de l'enseignante – comme sur les premières restitutions de récit.

2.2. Du langage oralisé au langage parlé ou au langage transcrit : des restructurations multiples

Un second passage entre les deux systèmes oral et écrit s'effectue au moment où les enfants vont reprendre l'histoire et parler à propos du récit entendu : ils se répartissent en petits groupes de trois ou quatre avec pour consignes : *Reprenez le récit entendu, aidez-vous les uns les autres, faites éventuellement un écrit qui permettra au rapporteur du groupe de raconter l'histoire à l'ensemble de la classe*. Des fragments du texte lu précédemment par l'enseignante sont alors repris oralement, et insérés dans le langage parlé, replacés dans l'interaction entre enfants ; ils sont alors négociés, répétés, reformulés et précisés. Ils portent surtout sur les personnages qui apparaissent dans le conte et sur la tâche d'écriture à réaliser : la graphie par exemple de certains animaux : madame grenouille, madame taupe, le lapin, le chevreuil, etc.

Puis à nouveau, dans cette même séquence, s'opère un passage à un autre système de discours, du langage parlé au langage transcrit, lors de la transcription de certains des énoncés oraux produits par les enfants pendant la restitution du récit en groupe, sur l'affiche collective qui aidera à la présentation finale de l'histoire.

Il y a dans ce type de séquences une inter relation étroite entre langage écrit et langage parlé et un va et vient entre langage oralisé et langage transcrit. C'est précisément dans ces passages successifs que se construisent des compétences langagières orales et écrites et que se précise, peu à peu, la différenciation entre les systèmes.

On perçoit bien, dans le premier récit que Mélanie fait devant la classe, à la fois la restructuration qui s'est opérée par rapport à la lecture de l'enseignante, et les traces de l'oral dans l'écrit, celles de l'écrit dans l'oral. Les traces de l'oral se repèrent à travers les pauses comme à travers les amorces ou les reprises de formulation lexicales ou syntaxiques qui signalent les corrections du locuteur sur son propre dire (l'équivalent des ratures à l'écrit, qui témoignent à l'oral du contrôle que nous exerçons sur le langage) très visibles dans le passage qui suit, à côté d'autres phénomènes induits par l'oralité :

il était une fois un monstre qu'on ne voyait jamais il était euh ++ une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes dans son passage et il elle entendait un bruit

L'hésitation finale sur les deux formes pronominales / il / elle / provient de la difficulté à gérer à la fois le discours dans son oralité et la reconstitution de l'histoire : le premier *il* renvoie à *monstre* – il est peut-être contaminé par le *il était une fois* que l'élève avait déjà eu la tentation de reprendre. Pour Mélanie, la difficulté est double : locutrice et énonciatrice, elle doit «co-gérer» le récit, d'une part processus discursif oral – raconter une histoire à l'oral – et d'autre part évè-

nement interactionnel, – parler à la classe –, évènement unique qui se joue précisément dans la réalité à chaque fois renouvelée et différente de l'interaction.

La contrainte de la production du récit oral est visible également dans le sur emploi du coordonnant *et* qui sert de «joncteur» entre les énoncés en marquant à la fois la progression chronologique du récit oral et les relations logiques – cause, conséquence...

[...] et il elle entendait un bruit qui dit miam miam je vais me régaler et elle croyait que c'était un monstre avec de grandes oreilles une queue et des dents comme un rasoir et ensuite + elle va le dire à la grenouille et sur son passage elle a emp elle a pris ses lunettes + car elle les voyait

L'emploi du *et* permet l'économie de choix de termes plus explicites dans les relations logiques ou chronologiques, par exemple : *car, puisque ensuite, peu après*. L'emploi de termes explicites serait certainement plus « coûteux » dans la double tâche – processus discursif et évènement interactionnel – que Mélanie se doit de réaliser.

Les changements de niveaux dans le discours – passage de l'énonciation du récit à celle du discours direct – viennent encore compliquer la tâche de Mélanie, par les ruptures et les multiples dénivellements que cela implique; là aussi la double contrainte l'amène à choisir le procédé le plus économique pour rapporter les paroles des personnages : la généralisation de l'emploi de *dit* comme terme introducteur des paroles des personnages :

+ et la grenouille elle a dit c'est + la taupe a dit à la grenouille il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes +++ et la grenouille elle dit «elle mange même les grenouilles» «oui, elle mange tout» alors euh la grenouille plonge dans l'eau pour voir le canard elle dit euh +++ la grenouille dit au canard «madame taupe m'a dit qu'il y avait un un ++ monstre dans son jardin

La représentation spatiale (Blanche Benveniste : 1997) du début du même extrait replace les éléments dans leur paradigme de rattachement et montre la complexité d'une telle séquence, avec des subordinations multiples et enchâssées, et tout le long et difficile travail d'élaboration et de contrôle de l'énoncé que réalise Mélanie :

*+ et la grenouille elle a dit
c'est
la taupe a dit à la grenouille
il y a un monstre dans mon pré
que je vois pas
parce que j'avais pas mes lunettes*

*et la grenouille elle dit
elle mange même les grenouilles
oui, elle mange tout*

2.3. Un récit entremêlé

Si l'on compare la restitution de récit de Mélanie et l'histoire lue par l'enseignante, on constate des transformations. Mélanie a conservé du récit initial la succession des personnages et celle des différents lieux où se déroule l'histoire, la trame générale des événements, la situation initiale et finale. Mais elle y ajoute sa propre parole : des interprétations, des commentaires qui doublent l'histoire, l'explicite, et, ce faisant, transpose, au début, la narration du présent à l'imparfait certainement induit, il est vrai, par la formule rituelle ajoutée par Mélanie, *il était une fois* :

*il était une fois un monstre qu'on ne voyait jamais
une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes
et il elle entendait un bruit qui dit miam miam
elle croyait que c'était un monstre
elle va le dire à la grenouille
elle a pris ses lunettes car elle les voyait
il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes
et il explique comme il est alors*

Ces commentaires semblent un effet, précisément, de la situation d'interaction avec la classe et marquent une autre discontinuité avec le texte écrit. Peu de fragments du texte écrit lu par l'enseignante sont repris dans son premier récit, sinon quelques éléments de description des personnages (*des* grandes oreilles pointues, une gueule, des dents comme un*rasoir*).

Le récit restitué oralement par Mélanie présente certes un caractère hétérogène, entre langage parlé et langage oralisé, mais avec une nette dominance de traits caractéristiques de l'oral. Les passages élaborés par l'enfant se distinguent de l'écrit par la syntaxe des énoncés qui apparaît variée ; le complément lui-même est plus développé :

*une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes
il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes*

La syntaxe de l'écrit est relativement compacte, les énoncés étant construits le plus souvent sur le schéma : Sujet + Verbe + Complément (SVO), avec une plus grande fréquence de sujets nominaux, comme en témoignent des extraits du texte :

« Ce matin madame Taupe est dans son pré. Un lapin mange tranquillement des pâquerettes.[...] Mais Madame Taupe ne reconnaît pas Monsieur Lapin [...] Madame Grenouille bondit et disparaît dans l'eau [...] Une bête horrible a essayé de manger madame Grenouille [...] Et monsieur Sanglier se sauve à son tour. »

Dans le récit oral de Mélanie la majorité des sujets sont pronominaux (*il, elle*) ou sont dédoublés :

...et la grenouille elle a dit.. le canard il va voir le chevreuil... monsieur le sanglier il va voir

L'aspect hétérogène, qui mêle les caractéristiques de l'oral et de l'écrit, marque toujours les différentes narrations orales produites au cours des séances successives. Certes, les répétitions des récits, les notes puis les affiches et les discussions entre enfants autour de l'histoire à produire ont contribué à fixer certaines formules du texte écrit, formules qui concernent la description du monstre, par exemple, mais les développements et les commentaires explicatifs apportés à l'histoire, et qui donnent vie précisément à la narration orale, sont toujours présents. C'est précisément dans ces développements que se construisent des compétences discursives orales.

3. DES ÉCRITS AU SERVICE DE L'ORAL

L'écrit, fortement lié à l'oral, présente un certain nombre d'originalités. Nous avons déjà dit qu'il était considéré dans cette séquence comme un moyen, pas une fin; ses aspects formels n'étaient pas clairement définis; il est abordé par les enfants à leur gré, sans consigne particulière; il n'est pas obligatoire et il n'est pas évalué, contrairement à l'oral. Il était surtout personnel : relevé par la maîtresse pour que les petites fiches ne se perdent pas, cet écrit ne fait pas l'objet d'une attention quelconque de sa part. Individuel ou collectif, il était, d'une façon évidente, une simple étape transitoire et ponctuelle vers l'oral. Sa diversité doit, cependant, nous interroger : quel statut occupe-t-il dans chaque phase où il apparaît? Comment s'articule-t-il à l'oral? Comment le favorise-t-il? Et pour être plus précis, comment s'effectuent les transcodages entre le dit et l'écrit? Il faut analyser une à une les étapes.

3.1. Encodage : premières notes personnelles

Les premières productions écrites des enfants sont les prises de notes personnelles dont nous répétons qu'elles ont été réclamées, spontanément, par certains enfants. Ce « détournement » s'est imposé de lui-même. Dans certains récits, le nombre de personnages, leur ordre, la complexité de certains éléments ont complexifié l'activité au point qu'on pouvait difficilement se passer de la prise de notes. Sans elle, les élèves abordaient l'affiche collective avec pour aide leur seule mémoire : les discussions tournaient autour de problèmes de mémorisation ou des points de détails – ordre des animaux souvent – que seule la force d'attestation de l'écrit pouvait trancher. Il est vrai que l'initiative est venue de certains enfants seulement; l'enseignante l'a proposée à toute la classe. Quelques élèves ont été décontenancés :

Pierre : *qu'est-ce qu'on fait dessus [la feuille]*
M : *tu notes les choses importantes + les mots importants*

Mais bien que non imposé, cet écrit a été finalement choisi par la très grande majorité de la classe et définitivement intégré au dispositif général. Il est intéressant de voir que la stratégie de l'enseignante, orientée par la visée de compétences à faire acquérir aux enfants, a été déviée et remise en question par eux. C'est parce qu'ils ont parfaitement compris la tâche à réaliser et ses enjeux qu'ils ont pris des décisions pour la mener à bien, ont improvisé un médium non prévu et l'ont « bricolé » à leur façon. Loin d'appliquer strictement

les consignes, ils ont retravaillé la planification prévue par l'enseignante en fonction de la représentation nouvelle qu'ils se faisaient de la tâche. On sait à quel point il est difficile d'établir l'écart entre la tâche prescrite et la réalité de l'activité effective. On pourrait voir dans la proposition des élèves un indicateur puissant de leur réelle mise en activité.

La nature de certaines phases se trouve modifiée par ce changement d'orientation de l'activité et l'écrit y acquiert un nouveau statut : la première phase de lecture du conte par la maîtresse s'en trouve bouleversée. Les enfants écoutent désormais l'histoire, crayon en main, décidés à marquer des éléments déterminants. Cet écrit, contemporain de l'écoute va coder l'oral et servir l'écrit collectif qui lui-même n'a qu'un objectif, soutenir la narration orale.

La prise de notes est, de toute évidence, très dépendante de l'oral mais ne peut suivre sa labilité. Elle se restreint à quelques éléments très ponctuels, un mot n'étant pas fini d'écrire que la phrase suivante est déjà largement commencée. On imagine la nouveauté de l'expérience pour des enfants de CE1 qui ne se sont jamais trouvés dans cette situation ; ils connaissent la copie réalisée avec un temps suffisant, et au mieux la dictée pendant laquelle le maître se fixe sur leur vitesse d'écriture et de réflexion. Autrement dit, pendant cet exercice, l'oral se fixe sur l'écrit. C'est le contraire dans la prise de notes qui essaie de saisir des bribes – essentielles – d'un oral qui se déploie dans sa temporalité.

Sur quoi s'appuie cet écrit ? Que garde-t-il du flux sonore continu ? Certains éléments de ce flux sont bien évidemment mis en relief par l'intensité de la voix, par les effets de dramatisation qui découpent plusieurs objets d'investigation, comme nous l'avons déjà dit. Les énoncés verbaux émis sont à mettre également en relation avec d'autres systèmes de signes : gestes, regards, pauses importantes dans le discours. L'émission du message s'est faite dans les mêmes conditions pour tous.

Côté écrit, les compétences ne sont pas forcément toutes égales. En CE1, le manque d'expertise des enfants est flagrant. Les élèves de ce niveau ne maîtrisent ni le geste graphique, ni l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques. La relation à l'écrit est plus simple pour certains que pour d'autres : des enfants se sont réfugiés dans les pictogrammes, des dessins assortis de signes plus ou moins explicites indiquant la série des animaux, par exemple. D'autres ont transcrit deux ou trois termes. Mais la grande majorité de la classe s'est lancée dans des transcriptions, plus ou moins longues, plus ou moins hasardeuses. L'écrit de Lauriane (illustration 1) témoigne de la difficulté à écrire les termes notés sans doute pour la première fois. Les approximations dans la valeur phonique (**pintu* pour *pointu*, **rasars* pour *rasoirs*), les liaisons possibles autour de la base (**aurible* et **aureur* reconnus comme de la même famille), les variations (le mot *gueule* transcrit une première fois **gele* et deux lignes plus bas **geule*) témoignent d'un grand effort pour transcrire l'oral. Mais cet écrit est long et sans doute fidèle à ce que voulait transcrire la petite fille. Cet aspect orthographique – premier degré de difficulté – se trouvait inclus dans une tâche englobante beaucoup plus complexe et qui a induit des stratégies personnelles diversifiées.

Lauriane a noté linéairement les mots qui lui paraissaient importants, soit (avec l'orthographe rectifiée) : *taupe lapin pâquerette taupe sans rien pas je belle finit des grenouilles bondit horrible oreille une gueule elle dévore loin... [...]. Sans aucune ponctuation ni grande logique, les mots s'enchaînent, en suivant strictement la lecture oralisée, sans effet de structuration. C'est une sorte de stock lexical, chaque terme permettant d'accrocher la mémoire à des éléments narratifs.*

taupe lapin pâquerette taupe sans rien
 pas je belle finit des grenouilles
 bondit horrible oreille une gueule
 elle dévore loin montre pourquoi
 un gueule des dans charnelle
 monsieur monsieur rousse qui
 qu'on a du feu sanglier sur
 auteur source pré de madame
 taupe horrible pas chance

Illustration 1

Certaines notes personnelles ont été plus sélectives et témoignent d'un effort de recomposition de l'histoire car elles en ont retranscrit la progression. Leur première préoccupation

a été de reproduire la succession des animaux autour de laquelle beaucoup de discussions ont porté. C'est pourquoi on trouve beaucoup de listes, le plus souvent verticales, avec des signes devant chaque terme ou non, reproduisant la série des animaux. Ces enfants, au lieu de se fixer sur la progression chronologique du récit dans tous ses développements, n'ont noté que la structure profonde d'autant plus facile à repérer qu'elle était attendue : des récits de ce genre privilégie une structure répétitive que l'on trouve, de façon récurrente dans l'ensemble du corpus. Le découpage du récit en saynètes et les pauses de la maîtresse ont facilité le repé-

je montre qu'on a jamais
 vue.

- la lapin des pâquerette
- la taupe Elle se sont
 quelle averse
- la grenouille ou secours
- le caracard au lala
 qu'on a
- le charnelle des dent égus qu'on a
- le sanglier des rassoir
- fin une créature
 mot

Illustration 2

rage. Ils se sont, en ce sens, éloignés de l'oral immédiat en sélectionnant une suite logique et structurelle : *taupe, lapin, grenouille, canard, chevreuil, sanglier, lapin*, à l'exclusion de tout autre notation étrangère à la structure. C'est ce qu'a fait Ivan (illustration 2) qui, lors de la première lecture, a dressé simplement la liste qui se trouve à gauche, matérialisée par les gros points – nous reviendrons sur les ajouts se situant à droite ultérieurement.

La verticalité de l'écrit témoigne alors de l'effort de structuration. Pour ces élèves, le déroulement chronologique ne s'inscrivait pas forcément de gauche à droite. La liste a été un des moyens pour le concrétiser. Cette forme textuelle est une des traces les plus significatives de leur compréhension et signe de la réorganisation des contenus (Demougouin & Cellier, 2003). Le mot *fin* est apparu à plusieurs reprises en bas de la feuille. Il n'a pas été prononcé par l'enseignante mais, cloturant l'histoire et la liste, il témoigne de la conscience qu'avaient les élèves qu'avec le dernier animal intervenait la cloture narrative.

Ces écrits personnels, issus de l'oral, n'étaient là que pour soutenir un deuxième écrit, collectif cette fois, l'affiche réalisée en petits groupes.

3.2. Les premières affiches : éloignement de l'oral

Le temps reste un élément important lors du travail collectif sur l'affiche ; il est volontairement réduit à une quinzaine de minutes. Les enfants ne doivent pas noter complètement l'histoire : il faut lutter contre leur tendance naturelle dont on voit bien vers quoi elle tend. Avec le temps nécessaire, ils aboutiraient à une parole entièrement notée par l'écrit, c'est-à-dire à un oral dicté et capté par l'écrit qui, lu, restituerait à son tour l'oral dans toute son intégralité. Certains élèves ont d'ailleurs discuté au début sur la pertinence du dispositif : pourquoi raconter au lieu de lire, habileté qu'ils ont si durement acquise ? On voit sans peine l'économie des moyens : l'écrit est d'une redoutable efficacité et s'impose de lui-même, hors des aléas de l'oral. Mais l'objectif était ailleurs et pour les détourner de la lecture vers la diction, la réduction du temps qui induisait un type d'écrit particulier était un paramètre important.

L'affiche constitue un écrit pour soutenir la verbalisation ; elle s'éloigne sensiblement de l'oral premier et des notes personnelles qui le soutiennent pour plusieurs raisons. D'abord, on passe d'une activité solitaire à un acte social, socialisant, dans un écrit qui va porter les traces des négociations, des régulations, des actions de coopération et un feuilleté d'interprétations ou tout simplement d'additions des stratégies, ce qui apparaît dans l'affiche d'Élodie *et al.* (illustration 3). Celle-ci cumule, au gré de tous les participants, plusieurs codes sémiotiques : le verbal, la suite numérique et les dessins et qui allie narration et liste. Celle-ci perdure, d'ailleurs, traversant écrit personnel et affiche collective, liste horizontale ou verticale, parfois numérotée ou non, seule ou accompagnée d'un bout de texte.

Ensuite, cet écrit a évolué en fonction de la compréhension progressive de sa nature et a suscité beaucoup de problèmes et de paroles. Les textes narratifs ont nettement dominé parce que dans l'esprit des enfants, un oral narratif devait forcément se traduire par un écrit narratif qui reprenait la chronologie et l'en-

une taupe 1
 le lapin 2
 madame grenouille 3
 un canard 4
 un chevreuil 5
 un sanglier 6
 lapin
 et bien sa alors je
~~je~~ j'ai été toute
 l'après-midi dans
 le pré de madame
 toute la chance 0

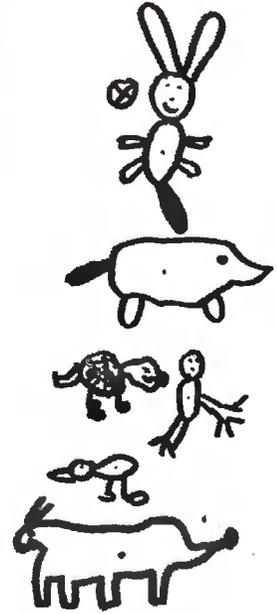


Illustration 3

semble des éléments; lui seul pouvait être dans la plus grande proximité avec l'oral (Cellier & Dreyfus 2001, 2003). Or restituer un récit ne consiste pas à oraliser un écrit et cet écrit lui-même ne pouvait être le décalque de l'oral. C'est pourquoi certains sont allés vers une forme plus épurée, plus efficace, vers un script, un résumé par exemple :

Monsieur lapin mange des pâquerettes dans le pré de madame taupe. Madame taupe n'a pas ses lunettes et elle entend : « Miam, miam, je vais me régaler » Madame taupe va prévenir madame grenouille qu'il y a un monstre dans son pré. Madame grenouille prévient monsieur canard qui prévient monsieur chevreuil qui prévient monsieur sanglier.

Même s'il manque la situation finale, l'essentiel est perçu de façon assez compactée. On s'éloigne de la narration chronologique et linéaire non adaptée.

Ces premières affiches sont intéressantes, montrent une réflexion sur l'usage à donner à cet écrit, témoignent d'une avancée dans la compréhension de la tâche mais nécessitent encore quelques affinements qui interviennent, le plus souvent, dans les phases qui suivent.

3.3. Ajout de notes personnelles : 2° encodage de l'oral

Après la première restitution et les remarques évaluatives, l'histoire a été lue une deuxième fois. Lors de cette seconde séance, les enfants ont repris

leurs notes personnelles, ajoutant d'autres informations, rarement avec des suppressions. À un premier écrit, se superpose un autre et les deux renvoient à des opérations différentes : c'est très net dans l'écrit d'Ivan (cf illustration 2). À la liste de gauche, écrite avec une encre plus claire, qui formalisait la structure additive du récit, il a ajouté des éléments fondés sur des exigences lexicales : on voit sa volonté de fixer un mot qu'il ne connaît visiblement pas **qurature* / **crature*, formes qui reproduisent maladroitement *créature*, des expressions qui sont répétées par chaque animal **au lala* (*oh la la!*) et *au secours* (correctement orthographié). Il a saisi dans la lecture magistrale deux détails supplémentaires : **paquerete* placé en face de lapin [fleurs mangées par l'animal] et le seul élément qu'il ait gardé de l'ensemble du portrait : les *dents aiguisées comme des rasoirs* dont l'originalité a plu à tous les enfants.

On voit Dimitri (illustration 4) procéder de la même façon : affrontant les problèmes orthographiques (comment un CE1 saurait-il écrire *chevreuil* et *sanglier!*), il essaie de noter d'abord la succession des personnages, puis à la deuxième lecture, avec une remarquable dépense de moyens, il se lance, dans le portrait du monstre. Il suit encore largement l'oral, en reproduisant telle qu'il l'entend la description dont les traits sont repris puis complétés par chaque animal. Sa transcription est fort peu économique, elle ne formalise pas clairement les ajouts; les efforts de structuration apparaissent cependant dans les regroupements qui isolent trois ensembles numérotés.

la monstrie
 lapin paquerete
 topé
 crevroue
 caroz
 un beto a arilople a ests éscie de man
 je topé éscie

chevreu
 ravelie

de cram de arile de cram de arile pntu
 de ② cram de arile pntu et et une
 cram de a cele barrese
 de cram de arile cram de arile pntu
 est x une cram de cele barrese est
 cram de des zye qui crache du feu

Illustration 4

3.4. Décodage : 2° série d'affiches vers la narration

L'étape suivante consistait à reprendre la première affiche ou, plus rarement, à en élaborer une deuxième. Celle-ci subit les mêmes processus que les notes personnelles, principalement des ajouts qui donnent à l'ensemble du document une configuration différente.

On voit bien ce travail de surimpression dans l'affiche de Francisco *et al.* (illustration 5) : dans la partie gauche, se trouve la première liste des animaux, seul état du travail initial du groupe. La mention *le monstre* qui se trouvait sur le même plan que les autres animaux s'est trouvée décalée et a repris son statut de titre. En face de chaque animal, les enfants ont noté ce qui leur paraissait essentiel. Ils ont sélectionné dans la lecture oralisée les éléments détermi-

~~le monstre~~ le monstre
 madame topes les à perdu se lune
 ti.
 monsieur lapin ← le monstre
 madame grenouille des grande orilles
 monsieur gamare ^{rouille} des grande orille
 le chevreuille ^{rouille} des dan aigie
 come des rouille
 le sanglier ^{rouille} des dan aigie
 come des rouille et des
 d'oeuf qui cache du
 feu
 ⇒ la chance fin

Illustration 5

nants au plan narratif : la perte des lunettes pour la taupe qui explique la méprise symbolisée par le couple *monsieur lapin* ← *le monstre* qui se trouve au cœur de l'histoire, ce que soulignent efficacement le fléchage et l'encadrement. Puis les élèves se sont attachés à la surcharge progressive du portrait du lapin pour terminer sur l'expression finale : **quelle chance**.

Transparaît sur cette affiche plus élaborée que les notes personnelles qui ont servi à sa réalisation, tous les objectifs poursuivis par les élèves : ils veulent conserver en mémoire non seulement la liste ordonnée des animaux mais aussi le portrait et la situation finale. Libérés de la pression de l'oral, ils structurent clairement l'affiche, l'organisent, l'adaptent à l'objectif de restitution.

La réorganisation des contenus peut être plus économique. On voit encore dans l'affiche de Mélanie *et al.* (illustration 6) des traces d'indécision : **la grande gueule** revient deux fois, des flèches inversent le sanglier et le chevreuil mais les élèves ont supprimé les répétitions inutiles ; l'essentiel est noté dans la structure et les détails. Du métalangage est également manipulé : **personnages, titre**. L'ensemble est performant. L'oral n'est plus du tout suivi dans tous ses méandres. Les informations importantes ont été filtrées, les finesses reproduites

les personnages titre le monstre qu'on n'a jamais vu

le lapin. ②
 la taupe. ① madame gronaille une chose orille riente
 de manière à à de longue s'orille paitte.
 la grenouille ③ il à de or grande quele et.
 le canard. ④ il à des dent comme des ravoire.
 le sanglier. ⑤ il à une grande quele qui sarr.
 le chevreuil ⑥ il à des yeux qui cloche du feu.

Illustration 6

et la représentation s'est ajustée aux buts et témoigne du cheminement vers ces buts qui a nécessité des transformations successives.

Certaines présentations ont été encore plus élaborées, allant jusqu'au tableau à double entrée (Cellier et Dreyfus, 2003, Demougin et Cellier, 2003).

Alors que les notes personnelles ont saisi une parole entendue, les affiches se sont progressivement éloignées de l'oral premier et ont témoigné d'un net effort de formalisation, reflet d'une compréhension accrue de l'histoire. C'est précisément parce que ces écrits se sont libérés de l'oral qu'ils ont permis une bonne restitution car aucune place n'a été laissée à une lecture exhaustive : seuls ont été donnés des éléments d'ordre structural ; dans les béances et les blancs, se sont construits les développements et commentaires qui ont donné vie aux récits portés par une interprétation personnelle et subjective.

On voit à quel point l'écrit, dans ce dispositif, est dépendant de l'oral à transcrire ou à produire : il a été ressenti comme important par les enfants qui l'ont placé où il n'était pas. Au fur et à mesure du déroulement de l'activité, il s'est diversifié, chaque phase s'articulant aux oraux et traduisant les constructions personnelles et collectives, circonstancielles, finalisées par la tâche et sans cesse reprises par l'évolution de celle-ci.

QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

L'analyse de cette séquence nous a permis de préciser les différentes articulations entre l'oral et l'écrit dans la succession des phases d'une séance et de noter les restructurations qui s'opèrent dans les multiples passages de l'un à l'autre. Ce travail, certes très descriptif et encore largement exploratoire, prolonge une réflexion commencée ailleurs (Cellier et Dreyfus, 2003) sur la « nature » et les effets de ces écrits sur l'oral à produire : à quelles conditions s'articulent-

ils de la manière la plus performante avec les phases d'oral ? En quoi et pourquoi peuvent-ils devenir aides ou obstacles ?

Il faut dire que, pour certains élèves, le détour par l'écrit est peu adapté : pour des enfants de fin de cycle 2 et sans doute plus âgés aussi, il est plus naturel de raconter une histoire entendue que de l'écrire. L'écrit constitue une surcharge pour les enfants et un « détour » difficile. Des échanges fournis peuvent se raréfier dès lors qu'il s'agit de produire de l'écrit. On peut même avoir l'impression que les enfants n'ont pas compris l'essentiel de l'histoire, alors qu'il suffit de les relancer dans l'oral pour s'apercevoir qu'ils sont très au clair sur la notion ou l'histoire à raconter : ils reprennent alors une multitude de petits détails non sélectionnés pour l'écrit qui demande du temps et une certaine maîtrise graphique et autres. L'écrit est improductif quand il génère ces « moments blancs » où se perd l'essentiel de la tâche, où se dilue l'attention des élèves, où il y a déperdition de l'information. Il devient alors inutile et gênant.

L'écrit peut être simplement un obstacle à l'oral lorsque les questions formelles dominent : les élèves se centrant spontanément sur la correction de l'écrit et sur les données stylistiques, le texte produit est très en retrait, au plan informationnel, sur les phases orales précédentes. Il est peu productif enfin quand le type d'écrit est inadapté à la tâche : on l'a vu dans cette expérimentation au début de laquelle les textes narratifs ont nettement dominé parce que dans l'esprit des enfants, un oral narratif devait forcément se traduire par un écrit narratif.

Dès lors, il apparaît que l'écrit devient une aide productive à l'oral lorsqu'il est jugé indispensable par les élèves et que la réalisation de la tâche exige sa présence, quand on ne lui donne pas d'autre finalité que celle imposée par le rôle à jouer dans la séquence (pas d'évaluation formelle, orthographique, stylistique... même si les problèmes de cet ordre sont traités, pour partie et spontanément par les élèves), quand il devient une étape dans l'appropriation des notions et des contenus, en fait dès qu'on le considère comme un « outil ». Être un outil lui confère un statut particulier : il est protéiforme car il peut se saisir de codes sémiotiques divers, il se doit d'être utile et opérationnel, il est important mais il ne constitue pas une fin en soi. Il n'est pas jugé en tant que tel, pour sa valeur intrinsèque ; il est apprécié uniquement en fonction de son efficacité par rapport à l'objectif langagier fixé dont la réussite reste pourtant conditionnée à sa présence.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, B. (1990) : *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris. Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, B. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*. Paris. Ophrys
- BOUCHARD, R. (1999) : Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs in *Le français parlé*, J.-M. Barberis (éd.). Université Paul Valéry, Montpellier.
- BOUCHARD, R. (2000) : De l'énoncé au discours oral in *Modèles du discours en confrontation*. A.-C. Berthoud, L. Mondada (éd.) Berne. Peter Lang.

- CELLIER, M. et DREYFUS, M. (2003) : Articulation écrit-oral (chapitre) in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.
- DEMOUGIN, P. et CELLIER, M. (2003) : La liste, un écrit réflexif? in *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – Les oraux et les écrits réflexifs*, Chabanne J.C et Bucheton D. (éd), PUF, p. 73-98.
- DREYFUS, M. et CELLIER, M. (2003) : «Place et fonctions des écrits intermédiaires dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral», in Colloque *L'écriture et son apprentissage*. INRP.
- GRANDATY, M. (1998) : Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2, *Repères*, n° 17, 109-126.
- GROSSMAN, F. (1996) : *Enfances de la lecture*. Berne. Peter Lang.
- NACAR, N. et MOREL, M. (1994) : Hiérarchie intonative dans un conte raconté aux enfants. Comparaison avec l'intonation de lecture *Le Récit Oral, suivi de questions de narrativité*. J. Brès (éd.) Université Paul Valéry, Montpellier.
- REY-DEBOVE, J. (1998) : *La linguistique du signe*. Paris. A. Colin.
- Repères*, (1991) : *L'articulation écrit-oral*, n° 3.

