



HAL
open science

Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable

Amélie Caillat

► To cite this version:

Amélie Caillat. Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable. Education. 2017. dumas-01690583

HAL Id: dumas-01690583

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01690583>

Submitted on 23 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable

Présenté par Amélie Caillat

Mémoire de M2 encadré par Laurence Buson

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) |Amélie Caillat

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif |MEEF-PE| / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait àVaracieux.....,
le.....11/05/17.....

Signature de l'étudiant(e)

Amélie Caillat

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e).....Amélie Caillat....

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable

agissant en l'absence de toute contrainte,

Autorise **n'autorise pas** ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait àVaracieux..... le.....11/05/17.....

Signature de l'étudiants(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

Amélie Caillat

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Sommaire | 0 |
| Introduction générale : | 1 |
| 1. Cadrage théorique | 1 |
| 1.1. Articulation oral / écrit | 1 |
| 1.1.1. Enseignement de l'oral jusqu'aux années soixante | 1 |
| 1.1.2. Evolution de l'enseignement de l'oral à partir des années soixante/soixante-dix | 2 |
| 1.1.3. Oral-écrit, quelles interactions ? | 4 |
| 1.1.4. L'oral au service de l'écrit | 5 |
| 1.1.5. L'écrit au service de l'oral | 6 |
| 1.1.6. Exemple tiré de la littérature : improvisation au service de la production d'écrit | 8 |
| 1.2. L'oral ordinaire | 8 |
| 1.2.1. Les transcriptions | 9 |
| 2. Méthodologie | 10 |
| 2.1. Contexte | 10 |
| 2.2. Matériel et procédure - présentation de la séquence | 10 |
| 2.2.1. Démarche suivie | 11 |
| 2.2.2. Les données | 13 |
| 3. Résultats et analyses | 14 |
| 3.1. Evolution et enrichissement qualitatif des productions entre la phase 1 et 4 | 14 |
| 3.1.1. Productions du groupe A (Le pigeon et l'alouette) : amélioration des arguments grâce à l'improvisation | 14 |
| 3.1.2. Production du groupe B (<i>Le chanteur et l'employé</i>) : écrit intermédiaire, support pour l'oral | 19 |
| 3.1.3. Productions du groupe C (Le loup et le chien) : Enrichissement des reformulations. | 23 |
| 3.2. Analyse quantitative de l'enrichissement des productions | 26 |
| 4. Discussion générale et conclusion | 28 |
| 5. BIBLIOGRAPHIE | 31 |

Introduction générale :

L'enseignement de l'oral est l'une des priorités des nouveaux programmes (BO 2016). Ceci montre un tournant dans les pratiques d'enseignement. La présence de l'oral dans les programmes à l'École n'est pas récente, mais actuellement il est précisé qu'un enseignement spécifique de l'oral est à dispenser. Il s'agit de faire de l'oral une discipline à part entière à l'école primaire. Jusqu'aux années soixante, la priorité était donnée à l'enseignement de l'écrit. Depuis les années soixante-dix, une importance nouvelle est donnée à l'oral pour lequel on essaie de construire une didactique spécifique (Chiss, 2002). Même si la nécessité d'enseigner l'oral semble faire l'unanimité, sa mise en œuvre n'est pas si évidente et constitue même un véritable enjeu. Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches montrent que l'articulation entre l'oral et l'écrit, constitue une aide pour les apprentissages (Cellier, 2002). L'oral peut donc s'avérer être un support pour l'écrit au même titre que l'acte d'écriture est au service de l'oral. En lien avec ces recherches, la problématique de mon mémoire est la suivante : Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable. L'objectif de recherche de ce mémoire est l'étude des interactions entre écrit et oral sur les productions des élèves. Nous allons étudier et comparer les différentes productions des élèves pour voir si cette interaction permet d'améliorer les productions et nous essayerons de comprendre pourquoi et comment cette amélioration s'opère afin de montrer l'intérêt de ce travail d'allers-retours.

Dans une première partie, je présenterai une synthèse bibliographique sur des études menées sur les interactions entre l'oral et l'écrit. J'aborderai ensuite ce qu'est l'oral ordinaire et les méthodes de transcription. Dans une seconde partie, je décrirai la méthodologie et la démarche suivie. Dans une troisième partie, je présenterai et analyserai les productions réalisées par quatre groupes d'élèves. Enfin je terminerai par une discussion et une conclusion générale sur le travail réalisé.

1. Cadrage théorique

1.1. Articulation oral / écrit

1.1.1. Enseignement de l'oral jusqu'aux années soixante

Enseigner l'oral semble aujourd'hui nécessaire ; les Instructions Officielles ainsi que les revues didactiques en parlent mais ce n'est pourtant pas si évident à mettre en œuvre (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p11). En lien avec les représentations sociales, l'oral est une notion floue et

est généralement fortement associé au code écrit et jugé à l'aune de celui-ci. Dolz explique que l'oral est un objet difficile à cerner et qu'il n'est donc pas surprenant de constater que son enseignement peine à s'imposer comme une véritable discipline du français (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p11).

L'enseignement de l'oral est venu tardivement dans la culture scolaire. Même si on parle depuis très longtemps de l'importance de l'oral, peu de temps lui est consacré. Dans son ouvrage, Dolz fait référence à une étude de Marchand (1971) qui met en évidence la prépondérance de la parole de l'enseignant qui occupe 60% du temps de parole alors que l'élève n'en occupe que 40% lors d'un exercice de reformulation demandé à un élève (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p13). De plus Dolz explique qu'avant les années soixante, on n'utilisait pas vraiment le terme « oral » mais on évoquait plutôt le « parler des élèves ». Cet enseignement du « parler » avait deux finalités principales. La première avait pour objectif d'enseigner à parler « correctement » le français, c'est-à-dire paradoxalement, en respectant les normes du français *écrit*. La deuxième finalité était d'amener les élèves à utiliser la parole pour apprendre leurs leçons, c'est-à-dire l'avoir apprise par cœur (exercices de diction, récitations et leçons apprises par cœur) (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p11). Le « parler » des élèves dans les Instructions Officielles de 1938 est traité exactement de la même manière que l'écriture et est dominé par les normes de l'écriture (« apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser »). A cette époque, l'apprentissage du parler et de l'écrit ne visait pas à apprendre à communiquer avec les autres mais uniquement à apprendre les formes correctes de la langue (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p12).

1.1.2. Evolution de l'enseignement de l'oral à partir des années soixante/soixante-dix

Si le parler de l'élève a toujours été travaillé à l'école (à travers la récitation de leçons par exemple), l'enseignement de l'oral comme domaine propre ne s'installe qu'à partir des années soixante. Dans les années 1970, on assiste à une modification du modèle selon lequel l'écrit serait au centre des apprentissages. En effet, une importance nouvelle est donnée à l'oral pour lequel on essaie de construire une didactique spécifique. Savoir argumenter et savoir prendre la parole en public apparaissent comme des compétences importantes que les élèves doivent acquérir (Chiss, 2002). En lien avec le plan de rénovation de l'enseignement de 1970, une redéfinition fondamentale de la finalité de l'enseignement de la langue maternelle se fait. A présent, « il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de

comprendre ce qui est dit et écrit » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p14). L'accent est alors mis sur « l'importance d'apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communications » (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p14). L'aspect communication est mis en avant et le travail oral comme outil de représentation de la pensée est relégué au second plan (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p14). A partir de cette période, sont préconisés des enseignements qui mettent en avant la diversité des genres d'oraux (entretien, correspondance scolaire, improvisations poétiques, exposés...). Deux approches sont proposées : d'une part, des situations dans lesquelles les élèves explorent librement la langue et, d'autre part, des situations d'apprentissage dans lesquelles la langue est observée et analysée (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p14).

Finalement, dans les années quatre-vingt-dix et malgré cet engouement, on constate que les recherches effectuées sur l'oral sont relativement rares et essentiellement descriptives (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p15). Par la suite, différents travaux portant sur des situations d'apprentissage en classe autour de l'oral auront pour objectif de faire interagir, communiquer, dialoguer, écouter les élèves (Chiss, 2002). Dans ce cas, l'oral est considéré comme un outil intégré aux multiples situations de la classe (Dumais, 2012). D'autres travaux s'orienteront sur l'oral en tant qu'objet d'enseignement indépendant ; il s'agit « de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement/apprentissage autonome » (Dolz & Schneuwly, 1998 ; p93 ; Dumais, 2014). Ainsi, plusieurs modèles d'approche didactique se sont succédés mais aucun n'a réussi à influencer de manière durable les pratiques de classe (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p14-15). Dolz, dans son ouvrage explique également que l'oral est une notion floue pour les enseignants. Il fait référence à une étude menée par Pietro et Wirthner en 1996 qui montre qu'à 96% les enseignants pensent que l'école a un rôle à jouer pour apprendre aux élèves à maîtriser la communication orale. Cependant en même temps, cette étude montre que ce qui paraît enseignable à l'oral dépend fortement des normes de l'écrit (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p18). En effet Dolz explique que l'oral « pur » est un oral où l'élève s'exprime spontanément, quand il exprime ses sentiments ou qu'il communique avec les autres. Mais cet oral n'est pas objet d'enseignement car trop intime ou trop banal. En effet, cet oral ne semble pas nécessiter d'enseignement didactique car il s'apprendrait naturellement. Le seul oral qui s'enseigne généralement en classe est celui qui est nécessairement lié à l'écrit, à travers les correspondances grapho-phonémiques, ou celui qui correspond à l'oralisation de l'écrit (lecture à voix haute, récitation, etc) (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p18).

Les difficultés à enseigner l'oral viennent donc en grande partie de l'idéalisation de l'écriture, notamment en contexte francophone. Elles peuvent également être liées au fait que l'oral n'est un objet d'analyse scientifique que depuis peu de temps (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p19). Ces auteurs et la linguistique moderne ont permis de penser la langue autrement, sans systématiquement faire référence à l'écrit normé.

Une autre difficulté liée à l'oral est qu'il est fugace contrairement à l'écrit qui reste. Aujourd'hui, les progrès de la technique facilitent les enregistrements des productions des élèves et permettent de dépasser partiellement cette difficulté (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p.20).

Plane s'est intéressée, comme beaucoup d'autres, à cette nouvelle relation oral/écrit dans le cadre des nouveaux programmes de 2015 (Plane, 2015). Elle rappelle que si l'oral et l'écrit s'opposaient dans les pratiques, c'est en partie parce que l'on ne considère pas l'oral comme un enseignement à proprement parler. On part du principe qu'il est inné de parler, contrairement à l'écrit qui s'inculque. De la même manière, Le Cunff explique que « en classe, on considérait que l'enfant savait parler : l'école devait donc lui apprendre à lire et à écrire, l'écrit occupait toute la place » (Le Cunff, 2002 ; p.29). C'est ainsi que l'écriture a occupé une place prépondérante dans les apprentissages. Aujourd'hui, il y a une évolution notable des points de vue et les résultats de nombreuses recherches tendent à dire que l'oral et l'écrit s'articulent, se complètent et doivent occuper une place équilibrée dans les enseignements. Plane met en exergue que ce sont deux « modes de production verbale » et qu'ils « jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication » (Plane, 2015). L'oral et l'écrit ont leurs propres caractéristiques, il s'agit alors de trouver dans la classe des modalités qui leur permettent d'interagir.

1.1.3. Oral-écrit, quelles interactions ?

Cellier présente des travaux qui postulent que « la régulation de l'oral par l'écrit, et inversement constitue une aide pour les apprentissages » (Cellier, 2002). L'oral peut donc s'avérer être un support pour l'écrit au même titre que l'acte d'écriture est au service de l'oral.

Le Cunff parle d'interactions écrit/oral. Elle précise que l'oral est tout d'abord un moyen de communiquer dans les disciplines scolaires mais aussi qu'il faut le penser comme discours spécifique c'est-à-dire qu'il va permettre d'expliquer, de justifier, d'émettre des hypothèses. « L'oral est aussi le moyen de construire sa pensée » alors que « l'écrit permet à la pensée de s'accomplir ». Enfin, l'oral est aussi un moyen de construire « sa personne sociale, son identité »

(Le Cunff, 2002). L'auteure explique que l'enfant, en parlant au groupe classe, s'expose aux autres. Il existe à ce moment-là en tant que personne et représentant du futur citoyen qu'il deviendra. Lors d'un travail oral en groupe, l'écoute de l'autre est importante et doit s'enseigner parce que ce n'est pas inné. Les projets de classe ou d'école sont un cadre privilégié pour le travail en groupe car ils permettent de faire « alterner les phases d'écrit et d'oral, comme mode de communication » (Le Cunff, 2002). Les écrits peuvent constituer des supports pour les interventions orales. Le Cunff explique que « le tout contribue à développer une compétence langagière globale, au service des autres domaines du savoir » (Le Cunff, 2002).

1.1.4. L'oral au service de l'écrit

Classiquement, l'oral est considéré comme un préalable à l'écrit. L'oral a généralement une fonction de mobilisation des idées et sert à soutenir et enrichir la trace écrite (Cellier, 2002). L'oral est dans ce cas utilisé en classe au service de l'écriture, son rôle est de la réguler. Le passage par l'écrit après une phase orale collective permet de récapituler, de structurer et de conserver des traces de la réflexion (Cellier, 2002 ; Nonnon, 2002).

Il est en effet question de considérer l'oral comme un outil, un support, qui va générer des compétences facilitant ensuite la production écrite des élèves. Les travaux de Cellier traitent des bienfaits des interactions entre élèves et ce, pas forcément lors d'un travail de compréhension en lecture mais lors d'une dictée négociée, par exemple (Cellier, 2002). Les arguments que les élèves avancent à leurs camarades pour expliquer leurs choix orthographiques sont révélateurs d'un processus en marche qui favorise la construction d'une démarche qu'ils utiliseront ensuite dans d'autres domaines de compétence. Elle souligne ainsi « l'importance de l'oral dans les interactions comme vecteur des apprentissages » (Cellier, 2002). Halté considère lui aussi que les échanges sont essentiels et bénéfiques car révélateurs de la compréhension par les élèves du contenu de la discussion : « À tout moment, une réplique donnée par l'interlocuteur manifeste l'état de sa compréhension de la réplique précédente » (Halté, 2002 ; p.16). Un autre exemple d'oral au service de l'écriture est celui de l'atelier d'écriture. En effet, les ateliers d'écriture permettent de faire écrire les élèves de manière très progressive. L'une des particularités de l'atelier d'écriture est que même si à un moment donné il y a une écriture individuelle, il y a toujours un temps collectif avec un partage des idées à plusieurs afin d'éviter que l'élève ne se retrouve seul devant sa page blanche. Le rôle de l'enseignant lors de ces ateliers est de guider les échanges afin de proposer des pistes, des cheminements aux élèves (Paquet, 2014). Le Cunff parle de « l'oral réflexif ou l'oral pour

apprendre ». Elle soutient l'idée que c'est dans les échanges que les élèves mettent en place des stratégies et développent des capacités à mener une discussion et argumenter leurs choix. Ainsi, elle traite de l'oral comme d'un « moyen de construire sa pensée » et la finalité de ces interactions est « une intériorisation » des savoirs que les élèves mettront à profit dans leurs diverses productions (Le Cunff, p.30).

1.1.5. L'écrit au service de l'oral

Giasson accorde une place importante à ce qu'elle nomme les « réactions écrites » dans le travail de compréhension et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'acte d'écriture est en soi un acte d'apprentissage ; écrire permet de rassembler ses idées, de les identifier. Ecrire au préalable d'une discussion peut s'avérer être une aide ; cela permet de prendre du recul, de réfléchir, de clarifier ce que l'on aurait envie de dire spontanément. C'est aussi un moyen de prendre de l'assurance et d'anticiper sur les propos que l'on va tenir. Mais l'écrit peut aussi constituer une base pour un travail oral. L'oral est alors dans ce cas l'élément auquel on aboutit (Cellier, 2002). Même s'il s'agit d'une pratique plus marginale en classe, l'écrit peut en effet ne pas être un aboutissement des pratiques orales, mais il peut être un outil au service de l'oral : « il peut être finalisé par un oral ou bien occuper une position intermédiaire entre un premier oral dont il garde trace et un second auquel il sert d'appui » (Nonnon, 2002 ; Cellier, 2002). Cellier explique qu'il s'agit dans ce cas « de l'insertion dans le dispositif d'un écrit sans lequel l'oral serait moins opératoire » et que cette pratique est beaucoup plus rare (Cellier, 2002). L'écrit peut servir de support à l'oral sous forme de canevas, de prises de notes, etc. En effet, comme l'explique Nonnon (2002), les écrits peuvent permettre de préparer un oral en assurant une fonction de structuration préalable des idées et de mémorisation ou permettant de soutenir la prise de parole ; l'écrit sert alors de support (Nonnon, 2002). On peut donner comme exemple le cas d'un travail autour de l'interview : l'oral est l'élément auquel on aboutit et l'écrit, sous forme de prises de notes sert de support à l'oral (Chiss, 2002). Différents dispositifs où l'écrit constitue un support à l'oral ont été présentés dans le rapport de Cellier, comme une activité autour d'un texte puzzle ou la restitution de récits proposées à une classe de CE1. Ces exemples montrent une réelle imbrication et une complémentarité des phases orales et écrites au service des apprentissages (Cellier, 2002). Dans le cadre de la compréhension en lecture, par exemple, utiliser un support écrit pendant une lecture se révèle être une aide pour les élèves. Avant d'échanger, les élèves mettent sur le papier ce qui fait sens pour eux. Bucheton et Chabanne évoquent l'importance de ce qu'ils appellent « les écrits intermédiaires » (Bucheton &

Chabanne ; 2000, p. 23-27) ou les « écrits de la médiation du travail scolaire » (Bucheton ; 2014). Le terme « intermédiaire » met bien en exergue cette notion de cheminement de la pensée. Attribuer de l'importance à ces écrits, ces « brouillons », leur apparaît essentiel pour « mesurer que l'écriture est un outil réflexif de première importance » (Bucheton, 2014 ; p.76). Cellier insiste également sur cette notion de processus lorsqu'elle affirme que ce type d'écrit « évolue et traduit une pensée en train de se faire » (Cellier, 2002). L'oral, dans cette configuration, est un support de structuration de la pensée.

De plus, l'écrit engage chaque élève, ce que l'oral ne permet pas. Il n'est pas rare en effet que ce soit toujours le même groupe d'élèves qui prend part à la discussion. En proposant aux élèves d'écrire leurs premiers ressentis, l'enseignant s'assure que tous sont investis dans la tâche. Enfin, c'est aussi un moyen pour l'enseignant de voir où l'élève se situe dans la compréhension du texte.

Giasson évoque le sentiment partagé par de nombreux enseignants que l'écrit est parfois perçu comme une « corvée » pour de nombreux élèves, en particulier ceux qui ont des difficultés (Giasson, 2005 ; p131.) Il est donc de la responsabilité des enseignants de valoriser l'acte d'écriture et de lui donner du sens pour que les élèves se l'approprient et le considèrent davantage comme un outil. Cellier évoque que « la fonction de l'écrit est (...) de fixer l'oral » (Cellier, 2002).

Une autre fonction de l'écrit est mise en avant par Cellier, c'est « la fonction mnémonique » (Cellier, 2002). Ecrire un mot, une expression à un moment donné de la lecture ou d'une explication va permettre à l'élève de fixer sa pensée pour l'utiliser à sa guise dans l'échange en cours et d'analyser à quel moment propice ce qu'il a pensé, écrit va pouvoir être réinvesti dans la discussion. Ce qui est intéressant dans cette optique, c'est que l'élève va intégrer que l'écrit n'est pas normé de manière systématique. En étant dégagé de cette contrainte, l'acte d'écriture sera alors perçu différemment, ce qui va dans le sens de la démarche de l'enseignant, de « faire advenir des sujets singuliers, auteurs de leur parole en diversifiant, en démultipliant les pratiques de l'oral et de l'écrit » (Bucheton, 2014 ; p70).

Plane (2015) explique que l'apprentissage de l'écrit a prédominé car, de fait, écrire est un acquis culturel qui doit être enseigné, contrairement à l'oral qui est une action instinctive. Cependant, parler et faire de l'oral sont deux choses, non pas contradictoires mais différentes. En effet, dans la classe, on parle sans cesse, il y a toutes sortes d'oral, mais les objectifs varient en fonction des activités (une récitation de poésie, description de tableau et une compréhension de texte etc).

1.1.6. Exemple tiré de la littérature : improvisation au service de la production d'écrit

Dolz et Gagnon (2008) expliquent qu'au 16^{ème} siècle, les comédiens italiens improvisaient à partir de « canevas » (les grandes lignes, le squelette du texte à produire). Ils expliquent également que l'improvisation est un moteur de création. L'improvisation a disparu avec le déclin de la *commedia dell'arte* mais est réapparue dès le 20^{ème} siècle et se pratique aujourd'hui un peu partout dans le monde (Dolz & Gagnon, 2008). Pour Dolz et Gagnon, l'improvisation est « un genre multigenres » qu'ils veulent mettre à profit pour « l'enseignement apprentissage de la production écrite » (Dolz & Gagnon, 2008).

Ils ont ainsi réalisé une étude sur l'écriture d'une saynète avec des improvisations orales servant à planifier l'écrit (Dolz & Gagnon, 2008). Selon eux, l'écriture d'une saynète est un choix judicieux car elle permet de faire travailler les élèves en improvisation ainsi que sur des écrits et oraux intermédiaires. Leur démarche est la suivante : ils commencent tout d'abord par une improvisation des élèves sur un thème commun. Suite à cette production orale, les différents groupes notent les idées qui leur semblent intéressantes pour une saynète. Cette étape d'improvisation permet selon les auteurs de faire germer des idées. L'étape suivante est l'écriture du canevas de la saynète. A la suite de cet écrit, ils suggèrent de travailler la mise en texte et d'effectuer les modifications nécessaires afin de « passer d'une production orale spontanée à un écrit oralisé » (Dolz & Gagnon, 2008). Ils expliquent également que l'utilisation de transcriptions des improvisations est très pertinente. Ils ont voulu montrer que le fait de passer du genre oral atypique qu'est l'improvisation, qu'ils appellent « genre premier » à un genre second écrit (saynète) n'est pas un aboutissement mais bien plutôt une restructuration qui va produire « une révolution de ses capacités langagières » page. Enfin, l'étape finale est la rédaction de la saynète. A travers cette étude, ils ont montré que l'improvisation théâtrale est un outil judicieux pour l'apprentissage de l'écriture. En effet, intégrée à un processus d'aller-retours, l'improvisation a permis la rédaction d'un canevas et d'une saynète (Dolz & Gagnon, 2008). Le rôle de l'enseignant va consister à faire travailler l'élève sur une mise en intrigue, c'est-à-dire choisir et agencer des événements pour qu'ils forment un tout, une histoire avec un début et une fin. Le texte n'est pas seulement une suite de mots, de réparties ou d'idées ; c'est un ensemble, une entité cohérente et dans ce cas le fruit d'une création collective.

1.2. L'oral ordinaire

Dans son ouvrage Gadet (1997) étudie le français ordinaire, c'est-à-dire le français de tous les jours, le français dit « vernaculaire » (Gadet, 1997). Elle décrit l'oral ordinaire qui constitue le langage quotidien, tel qu'il est utilisé réellement par les locuteurs. Ce langage diffère

complètement du langage dit standard et est rarement pris en considération. Le français parlé est en effet très peu étudié en dehors de la sociolinguistique. Gadet constate que, faute de mieux et de pouvoir le décrire en positif, il est décrit en creux : « le Français ordinaire doit être compris par référence à ce à quoi on peut l'opposer ». Selon elle, le français ordinaire, ce n'est pas le français soutenu, ni recherché, ni littéraire, ni normé, etc. Ce n'est pas seulement ni réellement le français populaire mais peut-être plutôt le français familier (dans le sens de courant), quotidien, la langue de tous les jours (Gadet, 1997). Dolz dans son ouvrage parle de la continuité entre l'oral dit spontané et l'écrit oralisé (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p54). Il explique que l'oral spontané constitue la prise de parole improvisée en situation d'interlocution conversationnelle. Cet oral est généralement perçu comme discontinu, chaotique. A l'opposé l'écrit oralisé correspond à la vocalisation d'un texte écrit c'est-à-dire toute parole lue ou récitée (Dolz-Mestre & Schneuwly, 2009 ; p54). Dolz et Gagnon montrent la pertinence de travailler l'oral spontané (ou ordinaire) au travers des improvisations pour l'amélioration de l'écrit oralisé. Ils expliquent également que l'utilisation de transcriptions constitue une aide intéressante (Dolz & Gagnon, 2008).

1.2.1. Les transcriptions

Les transcriptions permettent de passer des données orales à l'écrit (Gadet, 1997 ; p 29), ce qui est incontournable pour les analyser. Gadet explique qu'il est difficile de transcrire de manière parfaitement conforme un oral en écrit. En effet, cet écrit ne présentera qu'une « image approximative de la réalité linguistique orale », mais il est tout de même indispensable pour pouvoir travailler sur l'oral (Gadet, 1997 ; p. 29). Il existe plusieurs systèmes de transcription possible (orthographique (T1), orthographique aménagée (T2), phonétique (T3), intonative (T4)). Gadet explique qu'aucun système n'est idéal, « c'est à la fois le public visé et l'objectif de la recherche qui peuvent dicter un choix » (Gadet, 1997 ; p 30). Je ne présenterai ici que la méthode que j'ai utilisée pour mon étude.

Le système de transcription orthographique aménagée de type T2 permet de conserver la lisibilité de la notation orthographique tout en indiquant les erreurs de langage effectuées. Les fautes de langage apparaissent mais sont corrigées et de façon lisible. Par exemple : ils arrivent, prononcé izarrive, s'écrira i(ls) arrivent (notation Leroy) (Gadet, 1997 ; p.31). Cette méthode présente quelques inconvénients : elle est assez lourde à encoder et à décrypter et elle fait appel à un savoir supposé partagé de la langue (Gadet, 1997 ; p31).

2. Méthodologie

2.1. Contexte

En lien avec ma problématique, je vais présenter le contexte dans lequel s'inscrit la séquence que j'ai mise en œuvre.

Ma séquence s'inscrit dans le domaine 1 du BO 2016 « Les langages pour penser et communiquer » et plus particulièrement s'insère dans la compétence « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit ». En effet la séquence sur laquelle j'ai travaillé avec ma classe de CM1 correspond à un travail autour des fables faisant intervenir et se croiser les compétences orales et écrites.

Ce travail est en lien avec le projet *web radio* de mon école et vise la maîtrise des compétences langagières orales et écrites. Les besoins et les difficultés de vocabulaire de certains élèves sont réels, or un des objectifs de l'école est de leur permettre d'accéder à l'oral par un autre biais que l'évaluation classique en classe. La *web radio* est un outil pédagogique très motivant qui permet d'impliquer chaque élève. Les activités proposées autour de l'oral permettent aussi de travailler l'interdisciplinarité : la maîtrise de la langue, la citoyenneté, la coopération au sein d'un groupe, etc. Ainsi l'élève apprend à concevoir combien sa fonction au sein du groupe a un impact sur le résultat final. Par exemple, au cours de la réalisation de ma séquence, nous avons réalisé en parallèle des séances en éducation morale et civique sur le travail de coopération au sein d'un groupe.

Ce travail pour mon mémoire a été réalisé dans la classe de CM1 dont j'ai la charge. Les 23 élèves ont participé à cette expérience.

2.2. Matériel et procédure - présentation de la séquence

Dans cette partie je vais présenter la séquence que j'ai effectuée en classe. La séquence avec le détail de l'ensemble des séances effectuées sont présentés dans l'annexe 13 (p.52). Etant donné que des modifications ont été apportées au cours de la séquence avec un changement d'objectif pour l'une des étapes, quelques commentaires pour aider à la compréhension seront présentés dans cette partie.

2.2.1. Démarche suivie

Le but de la séquence est d'observer les apports de l'oral sur la production d'écrit et inversement. Afin de pouvoir observer l'effet des interactions entre écrit et oral sur la production des élèves, des allers-retours entre phases écrites et phases orales ont été réalisées.

Les objectifs d'apprentissage de cette séquence tels qu'ils ont été présentés aux élèves sont la réécriture d'une fable sous la forme d'un dialogue, en vue d'une présentation orale la plus « naturelle » possible à partir de l'écrit produit. J'ai choisi de travailler autour du genre de la fable car il s'agit d'un discours argumentatif, qui se prête bien à une présentation orale dialoguée. Au cours de la séquence réalisée en classe des allers-retours entre écrit et oral ont été réalisés. Le but est d'observer les apports de l'oral sur la production d'écrit et inversement.

Les compétences travaillées au cours de cette séquence sont les suivantes :

- Développer, améliorer le champ lexical à l'écrit et/ou à l'oral.
- Acquérir de l'assurance à l'oral comme à l'écrit
- Travailler sur l'amélioration d'une production écrite et orale (plusieurs jets).
- Mobiliser les domaines 1 « langage pour penser et communiquer » du socle commun de 2016.
- Mobiliser le domaine 3 du socle « la formation de la personne et du citoyen » du socle commun de 2016.

Le déroulement de la séquence est le suivant (voir annexes 13 page 52 pour le détail) :

Séance 1 : les élèves travaillent sur les caractéristiques de la fable.

Séance 2 : Les élèves étudient les caractéristiques du dialogue.

Séance 3 : Les élèves découvrent et analysent la fable sur laquelle ils vont travailler. Les fables ont été choisies en fonction de leur facilité de compréhension et de leur faible longueur.

Séance 4 : Les élèves établissent le synopsis de la fable qu'ils ont étudiée.

Séances 5 et 6 : les élèves doivent réécrire la fable en version dialoguée.¹

Séances 7 et 8 : Ces séances seront décrites plus bas (p.12).

¹ En raison des difficultés rencontrées par les élèves lors de cette étape, les objectifs ont été revus et réorientés.

Séances 9 et 10 : les élèves ont réalisé une improvisation orale.²

Séances 11 et 12 : Un retour est fait avec l'enseignant sur les productions orale transcrite et les productions écrites des élèves. L'objectif est de réécrire une version finale du dialogue en l'améliorant grâce aux transcriptions.

Enfin la dernière séance qui n'a pas encore été réalisée consiste en une production orale finale qui sera enregistrée sur la web radio de l'école. Tout au long de la séquence, des aller-retours ont été effectués entre l'oral et l'écrit ; le but est donc d'observer les apports de l'oral sur la production d'écrit et inversement.

Détail des séances 7 et 8 : En raison des difficultés rencontrées par les élèves lors de l'exercice d'écriture de la fable en version dialoguée (séance 5 et 6 ; annexe 13, p.52), une réorientation des objectifs a été réalisée. Un allègement du nombre d'étapes à suivre a été effectué. A partir des fables « La cigale et la fourmi » et « Le rat des villes et le rat des champs » de Jean de La Fontaine, les élèves doivent réaliser un nouveau texte en version dialoguée. L'objectif est de réaliser un « échange d'arguments » entre les modes de vies de chacun des personnages. Pour la fable « la cigale et la fourmi », l'un des personnages doit représenter le travail, l'assiduité et l'autre le plaisir, la nonchalance. Le but est que les élèves créent un échange dialogué entre les deux personnages, chacun vantant son mode de vie. De même pour la fable « Le rat des villes et le rat des champs », il faut que l'un des personnages vive à la campagne et l'autre à la ville. Pour chaque fable, différents personnages et arguments sont proposés par l'enseignant en échange collectif. A la manière d'un atelier d'écriture, les élèves participent et proposent également des idées qui sont notées au tableau. A la fin une fiche reprenant les arguments proposés par l'enseignant est distribuée à chaque groupe (annexe 12, p.50).

Les élèves ont des contraintes d'écriture, leur production d'écrit doit respecter les critères suivants :

- Deux personnages avec des traits de caractère similaires à ceux des animaux de la fable.
- Présence d'un dialogue entre les deux personnages.
- Le dialogue doit comporter au moins deux arguments permettant de dire que tel ou tel mode de vie est le meilleur.
- Le dialogue doit faire apparaître les avantages et inconvénients de chaque mode de vie.
- A la fin pour rat des villes et rat des champs : penser à répondre à l'invitation.

² J'ai ensuite effectué les transcriptions de leurs productions orales. En lien avec les objectifs de mon étude, la méthode utilisée pour les transcriptions est la méthode de type T2 (transcription orthographique aménagée) mais avec quelques variantes et la mise en évidence des temps de pause (par des « / »).

2.2.2. Les données

Tout au long de la séquence, les élèves ont effectué différents types de productions, soit écrites soit orales. La production initiale des élèves a évolué au cours de la séquence avec un travail effectué en allers-retours entre des productions orales et écrites. Le recueil des données correspondant à chaque phase d'évolution des productions est détaillé ci-après :

Phase 1 (séances 7-8) : Ce travail a été réalisé par groupe de 4 élèves. Les élèves ont choisi la fable sur laquelle ils souhaitaient travailler. Ensuite, ils ont choisi les personnages de leur histoire et ont rempli un tableau en listant les avantages et les inconvénients des modes de vie de chacun des personnages de la fable. Les élèves avaient à leur disposition une fiche d'aide à l'écriture avec une liste ouverte d'arguments proposés pour les guider. Exemple de données correspondant à cette phase, voir annexe 1 page 34.

Phase 2 (séances 7-8) : Ce travail a été réalisé par groupe de 4 élèves. Les élèves ont écrit un dialogue sous forme d'échanges d'arguments entre deux personnages pour expliquer quel mode de vie est le meilleur. Exemple de données correspondant à cette phase, voir annexe 1 page 34.

Phase 3 (séances 8-9) : Cet exercice a été réalisé en binôme. Les élèves ont effectué une production orale en improvisant à partir du dialogue écrit sur lequel ils avaient travaillé en phase 2. Les élèves ont réalisé des écrits intermédiaires permettant de les guider lors de leur production orale. Ces écrits intermédiaires contenaient les trois points suivants : la première réplique du dialogue, puis une réplique du milieu de leur dialogue et enfin la dernière réplique. Les productions orales ont été enregistrées grâce au micro de la *web radio* et j'ai ensuite retranscrit les productions. Exemple de données correspondant à cette phase, voir annexe 2 page 35.

Phase 4 (séance 11-12) : Ce travail a été effectué en binôme. Les élèves doivent réaliser une production écrite finale. Cette dernière phase correspond à une étape de réécriture du dialogue à partir des trois productions précédentes (phases 1 à 3). Exemple de données correspondant à cette phase, voir annexe 4 page 37.

En lien avec le travail effectué par les élèves, je vais ci-après analyser les travaux réalisés par 4 binômes.

Groupe A : Les binômes D et L, et M et L, qui ont produit chacun un texte intitulé « le pigeon et l'alouette » à partir de la fable *Le rat de villes et le rat des champs* de Jean de La Fontaine

(cf. annexe 1 page 34). Pour les phases 1 et 2 les élèves ont travaillé en groupe de 4, pour les phases 3 et 4 ils se sont séparés en 2 binômes.

Groupe B : F et A qui ont produit un texte intitulé « le chanteur et l'employé » à partir de la fable *La cigale et la fourmi* de Jean de La Fontaine (cf. annexe 6 page 39).

Groupe C : N et M qui ont produit un texte intitulé « Le loup et le chien » à partir de la fable *Le rat de villes et le rat des champs* de Jean de La Fontaine (cf. annexe 9 page 44).

3. Résultats et analyses

3.1. Evolution et enrichissement qualitatif des productions entre la phase 1 et

4

3.1.1. Productions du groupe A (Le pigeon et l'alouette) : amélioration des arguments grâce à l'improvisation

Phase 1 : Liste des arguments

Le groupe A a travaillé à partir de la fable « Le rat des villes et le rat des champs » de Jean de La Fontaine. Dans leur dialogue, ils ont choisi le pigeon pour représenter le personnage habitant en ville et l'alouette pour symboliser le personnage habitant à la campagne. Ils ont listé trois arguments reprenant les avantages de chaque mode de vie (tableau 1). Le pigeon vivant en ville peut en effet trouver à manger facilement, il peut visiter des « choses » et s'abriter facilement. L'alouette quant à elle vit dans un bel endroit paisible, où il n'y a pas de pollution et elle mange sainement. Ensuite les élèves ont listé les inconvénients de chaque mode de vie. Les inconvénients de la vie du pigeon sont le fait qu'il habite dans un endroit pollué, moins paisible, avec moins d'espaces verts et qu'il peut se faire importuner par des enfants. Pour l'alouette, la vie à la campagne est plus rude car elle a du mal à s'abriter et à trouver à manger. Les thèmes abordés sont donc la nourriture, le cadre de vie et la tranquillité.

La liste d'arguments effectuée par les élèves de ce groupe A est riche, les élèves ont ajouté des propositions par rapport à celles qui ont été proposées dans la fiche d'aide à l'écriture (annexe 12, p. 50).

| Personnage 1 : l'alouette | Personnage 2 : pigeon des villes |
|---|--|
| Elle habite dans un belle endroit sans pollution. | il se nourrit facilement. |
| Elle habite aussi dans un endroit fertile. | il peut visiter des choses. |
| Elle mange sainement. | il peut s'alimenter facilement. |
| Inconvenient : | Inconvenient : |
| A du mal à trouver à manger. | Habite un endroit polluer |
| du mal à s'habiter | des fois les enfants cours après eux. |
| | c'est moins fertile |
| | il y a plus d'habitation que d'espace vert |

Tableau 1 : Liste d'arguments proposée par le groupe A

Phase 2 : Ecriture du dialogue entre l'alouette et le pigeon

Les élèves du groupe ont bien respecté les consignes qui leur ont été données. En effet, ils ont écrit un dialogue avec deux personnages. Chaque personnage donne des arguments pour expliquer que son mode de vie est le meilleur. Les élèves ont en revanche rédigé seulement 5 répliques (annexe 1, p 34). Concernant le contenu, ils ont uniquement abordé le thème de la nourriture alors qu'ils avaient listé beaucoup plus d'arguments lors de l'étape précédente. De plus, on remarque que peu d'explications sont données pour étayer leurs propos (répliques 3 et 4 ci-dessous).

1. Pigeon : Eh bonjour ! l'alouette tu veux venir manger chez moi ?³
2. Alouette : Non se que tu manges c'est trop gras vient plutôt manger chez moi ?
3. Pigeon : **Mais chez toi on mange trop peu !**
4. Alouette : **Oui mais chez moi on mange sainement.**

³ L'orthographe des productions d'élèves n'a pas été corrigé.

5. Pigeon : Eh bien allons faire une promenade ?

Cet exercice de production d'écrit contient beaucoup moins d'arguments que ce qui avait été proposé par les élèves lors de la phase 1. Les thèmes abordés sont moins nombreux que lors de l'étape précédente. Cet exercice a été réalisé en groupes de 4 élèves. Cela a peut-être entraîné une difficulté supplémentaire pour les élèves. En effet, ils ont eu des difficultés à se mettre d'accord sur le dialogue à rédiger. De plus, le fait de devoir passer par l'écrit et de poser les idées de manière plus construite que lors de l'étape précédente les a peut-être un peu bloqués.

Phase 3 : Improvisation orale et retranscription

Dans cette partie, je vais présenter et analyser de manière distincte les productions de L et D et de M et L qui ont réalisé leur production orale en binôme et non plus à quatre.

Production de D et L

Le dialogue produit est constitué de 22 répliques, ce qui est nettement plus long que lors de l'étape précédente (phase 2). Les élèves démarrent leur dialogue sur le thème de la nourriture comme lors de leur production d'écrit mais ils inversent l'ordre des personnages, cette fois-ci c'est l'alouette qui invite le pigeon à venir manger chez elle (répliques 1 et 2 ; annexe 2, p. 35). On remarque que des idées nouvelles sont présentées par rapport à l'écrit (phase 2) sur le thème de la nourriture. En effet, l'alouette explique qu'à la campagne, on mange plus sainement et que l'on a une meilleure santé alors qu'à la ville on mange gras et que l'on risque d'avoir du diabète (répliques 3 à 9, annexe 2, p. 35). Ensuite, D et L partent sur un autre thème : « la tranquillité de la vie à la campagne », qui avait été listé lors de l'étape 1 mais qui n'apparaissait plus dans la production écrite de l'étape 2. Les deux élèves argumentent bien et se répondent de manière plutôt cohérente, mis à part le pigeon qui dit qu'il mange des graines. Ils parlent du cadre de vie plus paisible de la campagne et de la pollution présente à la ville (répliques 10 à 14). Les répliques présentées ci-après correspondent à des transcriptions des productions orales que j'ai réalisées.

10- D : Moi j(e n)'aime pas la campagne

11- L : Moi non plus j(e n)' aime pas la ville c'est trop pollué et puis à la campagne c'est plus / c'est plus paisible

12- D : Oui mais on n'entend pas les bruits des voitures /que moi ça j'aime bien/ moi

13- L : Tous les pigeons aiment bien les le les bruits des voitures pa(r)ce qu' ils sont habitués mais nous les / les alouettes on aime pas trop ça

14- D : Ben / vous avez des habitudes / euh / je (ne) sais pas moi / mais euh/ j(e n)'ai
jamais essayé

Lors de cette production orale en improvisation, on remarque que la longueur du texte produit ainsi que le nombre d'arguments utilisés sont plus importants. Ainsi, nous pouvons dire que le passage par la production orale leur a permis d'enrichir le dialogue écrit initialement (phase 2). De plus, il est à noter qu'il s'agit d'un exercice bénéfique et positif pour ces deux élèves car L est une élève plutôt timide qui ne prend pas souvent la parole et D n'est pas un élève timide mais au départ il ne souhaitait pas passer à l'oral devant tout le monde et il s'est décidé au dernier moment pour passer. Nous pouvons faire l'hypothèse que cet enrichissement du texte est directement lié au fait que l'oral a éliminé la contrainte graphique. Le passage par l'oral permet plus de spontanéité qu'à l'écrit et favorise l'émergence d'idées. Enfin, cette présentation orale en binôme permet d'éviter la contrainte du travail en groupe de quatre élèves. Les élèves peuvent dire librement ce qu'ils veulent sans avoir l'approbation du groupe.

Ainsi, pour l'étape suivante de réécriture de la version finale de leur dialogue, je leur ai proposé de revoir un peu leurs réparties, d'essayer d'étayer certains arguments avec des exemples notamment pour l'élève D et d'ajouter un argument concernant le cadre de vie.

Production de M et L

Le dialogue produit est constitué de 13 répliques, ce qui est plus long que lors de l'étape précédente (phase 2). Les élèves démarrent leur improvisation exactement de la même manière que leur dialogue écrit avec les répliques 1 à 4 qui sont quasiment les mêmes (annexe 4, p. 37). Les élèves avaient un écrit intermédiaire mais ne reprenant que 3 répliques de leur texte produit en phase 2. Nous pouvons donc supposer qu'ils avaient appris et mémorisé leur dialogue avant leur passage à l'oral. Ceci peut s'expliquer par le fait que M et L sont deux élèves un peu timides et qu'ils avaient peut-être besoin d'être rassurés par du par cœur. On remarque que peu à peu la spontanéité prend le pas sur un discours bien mesuré. Les élèves plus décontractés laissent libre cours à leur imagination et finalement improvisent. Ils ont ensuite abordé comme D et L le thème de « la tranquillité de la vie à la campagne » qui avait été listé lors de l'étape 1 mais qui n'apparaissait pas dans la production écrite de l'étape 2 (répliques 6 à 10).

6- L : Oui peut-être mais moi au moins on mangera dans un endroit paisible

7- M : pff moi j(e)' préfère euh / un endroit où (il) y a / un endroit où (il) y a plus de bruits
qu'un endroit paisible

8- L : Peut-être mais / moi / au moins j'ai / j(e n)'entends pas tout le temps des voitures à tue-tête

9- M : Oui mais moi j(e n)'entends pas des abeilles qui sont / heu / qui sont à côté de chez moi

10- L : Oui mais moi mes abeilles elles me donnent du miel

Les élèves réalisent un bon échange d'arguments en énonçant de nouvelles idées comme celle des abeilles qui font du bruit mais qui permettent d'obtenir du miel (répliques 9 et 10). Comme pour le binôme précédant on remarque que dans la production orale de M et L, la longueur du texte produit ainsi que le nombre d'arguments utilisés est plus important. Ainsi nous pouvons dire que le passage par la production orale leur a permis d'enrichir le dialogue écrit initialement (phase 2). De plus cette analyse nous permet de voir que les deux élèves se sont laissés aller à improviser et que ceci a eu un impact positif sur leur production en enrichissant leur texte initial. Ce type d'exercice est valorisant pour les élèves car ils ont pu voir qu'ils avaient produit quelque chose de bien en osant dépasser leurs craintes.

Phase 4 : Réécriture d'un dialogue final en vue d'une présentation à la web radio de l'école

Production D et L

Leur production écrite finale est composée de 18 répliques. Pour cette production écrite finale (avant correction de ma part), on remarque que leur dialogue est bien équilibré avec une cohérence entre les réponses de chaque personnage. Les deux élèves argumentent chacun pour défendre leur mode de vie. Ils ont ajouté de nouvelles idées, cette fois-ci le pigeon mange non plus des graines mais dans les poubelles, ce qui est plus cohérent avec le fait que l'alouette lui reproche une alimentation grasse (répliques 3 à 7, annexe 3, p. 36). De plus ils ont ajouté un point concernant le cadre de vie « Mais il y a pas beaucoup de chose à voir à la campagne à part des champs » (réplique 11, annexe 3, p. 36). En conclusion, nous pouvons dire que les différentes étapes d'écriture et de réécriture avec les allers-retours entre l'oral et l'écrit ont été très bénéfiques pour ces élèves qui avaient eu du mal à entrer dans l'étape initiale de la production écrite (phase 2). Par ce travail un texte riche et un dialogue bien construit et répondant aux consignes a été écrit.

Production M et L

Leur production écrite finale est composée de 18 répliques. M et L ont eu des difficultés à rentrer dans cette phase 4. Le processus de réécriture a été un peu compliqué pour ces élèves. Ils semblent bloqués, gênés par ce nouveau passage à l'écrit. Pourtant je leur avais seulement

demandé de trouver quelques exemples pour enrichir leurs répliques 4, 5 6 et 7 (annexe 5, p. 38). Ils ont toutefois réussi à écrire quelques répliques supplémentaires permettant de consolider leurs propos avec quelques exemples de nourriture pour le pigeon « des chips, du fromage, du jambon ». Cette dernière phase de production n'a pas vraiment été un succès auprès de ce binôme. Il leur reste encore une séance pour travailler sur l'organisation de leurs répliques. Cependant leur production est très satisfaisante. Comme pour D et L, les différentes étapes d'écriture et de réécriture avec les allers-retours entre l'oral et l'écrit ont été très bénéfiques pour ces élèves qui avaient eu du mal à entrer dans l'étape initiale de la production écrite (phase 2). Ce travail leur a permis d'obtenir un texte plutôt riche et un dialogue bien construit répondant aux consignes.

Comparaison des productions des différentes phases pour les binômes du groupe A

En conclusion sur le travail fourni par ce groupe d'élève, nous pouvons dire que globalement nous avons pu constater un enrichissement des productions tout au long de la séquence. Pour ces deux groupes le passage à l'oral en improvisation a été très bénéfique et a vraiment permis d'accroître la qualité de leur travail. Nous pouvons également constater qu'à partir d'un travail en groupe de 4 élèves on obtient des productions finales qui abordent les mêmes thèmes mais qui sont très différentes par les exemples qui étayaient leurs propos. Enfin après analyse du travail des deux binômes, nous pouvons constater que D et L n'ont pas eu de difficulté lors du passage à l'écrit de la phase 4 contrairement à M et L. La faible longueur du dialogue initial (phase 2) est donc certainement liée à la difficulté pour les élèves à travailler en groupes de 4 élèves et à se mettre d'accord sur le texte à produire. En effet, pour travailler en groupe, il faut coopérer, avoir une certaine discipline pour écouter l'autre mais aussi donner et échanger ses idées. Cette difficulté a pu être dépassée grâce à l'improvisation orale.

3.1.2. Production du groupe B (*Le chanteur et l'employé*) : écrit intermédiaire, support pour l'oral

Le groupe B est constitué du binôme de F et A qui a produit un texte intitulé « le chanteur et l'employé » à partir de la fable *La cigale et la fourmi* de Jean de La Fontaine.

Phase 1 : Liste des arguments

Dans leur dialogue, ils ont choisi le chanteur pour représenter le personnage de la cigale qui aime s’amuser, se faire plaisir et l’employé pour symboliser le personnage de la fourmi qui est assidue et travailleuse. F et A ont listé plusieurs arguments reprenant les avantages de chaque mode de vie (tableau 2). Le chanteur fait ce qu’il lui plaît, a du temps libre, il est maître de son emploi du temps et peut être célèbre et avoir des fans. Pour l’employé les avantages de son mode de vie sont qu’il a un salaire à la fin du mois, il peut donc nourrir sa famille et payer son logement. De plus il a une vie stable et ne dépend pas des autres. Les thèmes listés sont la stabilité de la vie, le salaire (l’indépendance), le plaisir à effectuer son travail. Concernant les inconvénients des deux modes de vie, le chanteur a lui un salaire qui est incertain, il a un travail précaire et une vie instable. Pour l’employé les inconvénients sont qu’il n’a pas toujours un travail agréable, que son travail peut être répétitif et ennuyeux. De plus il faut qu’il soit assidu (se lever tous les jours) et qu’il obéisse à son patron.

Les arguments proposés par les élèves sont nombreux. Mais ils font partie des éléments proposés dans la fiche d’aide distribuée en phase 1 (annexe 12, p. 50). Les élèves n’ont donc pas fait d’ajouts personnels.

| Personnage 1 : | Personnage 2 : |
|---|---|
| Le chanteur | l'employé |
| <p>Inconvénients: - salaire incertain - travail précaire - vie instable.</p> <p>Avantages: fait ce qui lui plaît, a du temps libre, est maître de son emploi du temps, est célèbre, il peut avoir des fans...</p> | <p>Inconvénients: - travail pas toujours agréable, répétitif, ennuyeux. Il faut être assidu (se lever tous les jours). Obéir au patron</p> <p>Avantages: ils ont un salaire à la fin du mois. Ils peuvent nourrir leur famille et payer leur logement vie stable ne dépendent pas des autres.</p> |

Tableau 2 : Liste d’arguments proposée par le groupe B

Phase 2 : Ecriture du dialogue entre le chanteur et l'employé

Les élèves du groupe B ont bien respecté les consignes qui leur ont été données. En effet ils ont écrit un dialogue entre les personnages et chaque personnage argumente en expliquant que son mode de vie est le meilleur. Les élèves ont rédigé 10 répliques ce qui est correct. Concernant le contenu, ils ont abordé plusieurs des thèmes listés lors de l'étape 1. Ils ont abordé en quelques répliques (répliques 2 à 4, annexe 6, p. 39) plusieurs thèmes : salaire, stabilité, plaisir. Ils ont également ajouté des exemples pour étayer leurs propos, comme le chanteur qui invite l'employé dans son habitation très luxueuse « Viens chez moi c'est très luxueux et même il y a une énorme piscine et j'ai un jacoussi » (réplique 5). Cet exercice de production d'écrit est un peu moins riche. Les thèmes abordés sont moins nombreux que lors de l'étape précédente, mais les élèves en gardent quelques-uns et les étoffent avec des exemples.

Le travail d'écriture pour ce groupe a été plutôt productif car pour la première phase ils n'ont pas cherché à ajouter de nouvelles idées alors que pour cette phase-ci, ils ont enrichi le dialogue avec des idées qui leur sont propres.

Phase 3 : Improvisation orale et retranscription.

Le dialogue produit est constitué de 35 répliques, ce qui est nettement plus long que lors de l'étape précédente (annexe 7, p. 40). Les élèves démarrent leur dialogue de la même manière que le dialogue écrit pour les répliques 1 et 2. On peut donc supposer qu'ils l'avaient mémorisé. Lors de la troisième réplique l'élève A reste sur la même idée que le dialogue rédigé en phase 2, mais improvise et ne dit pas exactement la même chose « Mais non mais non moi j(e) travaille quand j(e)' veux et / j'ai des fans ». Il en est de même pour l'élève F qui garde la même idée que dans le texte rédigé initialement mais qui lui aussi improvise car on peut supposer qu'il ne se souvient pas exactement de ce qu'ils avaient écrit. Ce qui est intéressant c'est qu'à partir de la réplique 5 jusqu'à la réplique 18 ils improvisent complètement et abordent de nouvelles idées qu'ils n'avaient pas rédigées en phase 2 (cf. extrait ci-dessous).

5- A : Ben si pa(r)ce que je chante t(u)'sais vaut mieux chanter que d(e)'travailler

6- F : Ouais mais tu gagnes moins d'argent que d(e)' travailler

7- Ouais toi tu travailles quoi

8- Moi j(e)'travaille dans les usines

9- Ah

10- Je fabrique euh des consoles

11- Ah ok d'accord et t(u)'as un patron

12- Oui

13- Ok et il est méchant

14- Non

15- Il (n') est pas m(é)chant / ok ben ça va / mais est ce que toi t(u)'es célèbre

16- Non

17- T(u)'es pas célèbre ben alors pourquoi tu travailles ça sert à rien après

18- Ben si / j(e)'gagne de l'argent et j(e)' nourris ma famille

Enfin, de la réplique 19 à 35, les élèves retrouvent le fil de l'histoire initiale avec le chanteur qui invite l'employé à venir chez lui et à profiter de sa piscine et de son jacuzzi. Les élèves avaient un écrit intermédiaire leur permettant de s'aider à l'oral. On remarque que les élèves s'en sont bien servi et qu'ils l'ont utilisé comme support. En effet, cet écrit intermédiaire aide les élèves à garder le fil de leur histoire et leur permet aussi d'improviser et d'enrichir leur texte de départ. Lors de cette production orale en improvisation, on remarque que la longueur du texte produit est plus importante. L'argument clairement défini concernant la stabilité de la vie de l'employé par rapport à celle du chanteur est absent mais de nouvelles idées sont venues enrichir le texte initial. Ainsi nous pouvons dire que le passage par la production orale a permis un enrichissement du dialogue écrit initialement (étape 2). Cependant l'articulation des réponses dans le texte initial était un peu plus logique avec une argumentation un peu plus complète. Lors d'une improvisation, c'est la spontanéité qui prédomine, l'enchaînement des idées n'est donc pas forcément aussi bien construit que lors d'un écrit.

Pour l'étape suivante de réécriture de la version finale de leur dialogue, je leur ai proposé de revoir un peu la structure de leur dialogue en reprenant le début de leur texte écrit en phase 2 et de le compléter ensuite avec les nouvelles idées qu'ils ont eu à l'oral.

Phase 4 : Réécriture d'un dialogue final en vue d'une présentation à la web radio de l'école

Leur production écrite finale est composée de 23 répliques (annexe 8, p. 42). Pour cette production écrite finale (avant correction de ma part), on remarque que leur dialogue est bien équilibré, qu'il y a une cohérence entre les réponses de chaque personnage. Lors de cette étape on observe qu'ils ont bien compris la consigne et qu'ils ont pris des éléments dans leurs deux productions. Ainsi leur dernier jet est bien construit et cohérent. Nous pouvons dire que le travail entre l'oral et l'écrit et les processus de réécriture ont donc été bénéfiques pour ces élèves. En effet la première production d'écrit (phase 2) était assez bien rédigée mais elle manquait d'éléments permettant de soutenir leur argumentation. Les différentes étapes leur ont

permis d'améliorer leur texte, de le rendre plus intéressant. En conclusion, nous pouvons dire que les différentes étapes d'écriture et de réécriture avec les allers-retours entre l'oral et l'écrit ont été très profitables pour ces élèves. Cela leur a permis d'obtenir un texte riche et un dialogue bien construit répondant aux consignes. Il est également à noter que pour ce groupe, l'écrit intermédiaire leur a vraiment permis de soutenir leur production orale et de les guider sans les bloquer pour autant. Etant donné que leur dialogue rédigé en phase 2 était assez complet, l'écrit intermédiaire a servi, a amélioré, leur argumentation initiale en proposant de nouvelles idées.

3.1.3. Productions du groupe C (Le loup et le chien) : Enrichissement des reformulations.

Le groupe C est constitué du binôme N et M, qui a produit chacun un texte intitulé « Le loup et le chien » à partir de la fable *Le rat de villes et le rat des champs* de Jean de La Fontaine.

Phase 1 : Liste des arguments

Dans leur dialogue, ils ont choisi le loup pour représenter le personnage vivant à la campagne et le chien pour symboliser le personnage vivant à la ville. Les élèves ont listé plusieurs arguments permettant de vanter les avantages de chaque mode de vie (tableau 3).

En effet, concernant le chien, ils ont dit que le chien se nourrit facilement, qu'il est bien entretenu, qu'on le caresse, qu'il peut dormir dans un lit et dans la maison et qu'il ne peut pas avoir de maladie car il peut aller chez le vétérinaire.

Concernant le loup les élèves du groupe C ont tous dit que les avantages de son mode de vie sont qu'il vit en liberté et que personne ne vient le déranger. Concernant les désavantages de la vie du loup, M et N ont dit qu'il dort dans une grotte et qu'il peut attraper des maladies plus facilement. Les thèmes abordés sont : la nourriture, la dépendance (/liberté) et l'entretien.

La liste d'arguments effectuée par les élèves est assez complète, les élèves ont utilisé les arguments de la fiche d'aide mais ont également fait des ajouts personnels (annexe 12, p. 50).

| Personnage 1 : Le chien | Personnage 2 : Le loup |
|--|---|
| avantage : Se nourrit facilement | avantage : vit en liberté, |
| avantage : Doit se un lit tout son | avantage : vit sans que personne arien le |
| avantage : Profite il doit dans la maison | déranger. |
| avantage : en le carrosse | avantage : doit dans une grange |
| avantage : Il ne peut pas avoir de maladie | avantage : Le humain ne l'abandonner |
| (vétérinaire). | jamais. |
| | avantage : il peut attraper plus |
| | facilement des maladies. |
| | |
| | |
| | |

Tableau 3 : Liste d'arguments proposés par le groupe C.

Phase 2 : Ecriture du dialogue entre le loup et le chien

Production de N et M

Les élèves du groupe ont bien respecté les consignes qui leur ont été données. En effet ils ont écrit un dialogue et chaque personnage argumente en expliquant que son mode de vie est le meilleur (annexe 9, p. 44). Les élèves ont rédigé 10 répliques ce qui est bien. Concernant le contenu, ils ont abordé plusieurs des thèmes listés lors de l'étape 1 : la tranquillité, la nourriture et l'indépendance. Ces différents thèmes ont été abordés mais peu approfondis. Cet exercice de production d'écrit est moins riche. Les arguments abordés sont moins nombreux que lors de l'étape précédente (phase 1), mais ils ont utilisé plusieurs thèmes et ont également ajouté quelques exemples. Le travail d'écriture pour ce groupe a été plutôt productif ils sont bien entrés dans la tâche d'écriture, mais n'ont pas approfondi les thèmes abordés.

Phase 3 : Improvisation orale et retranscription.

Production de M et N

Le dialogue produit est constitué de 26 répliques, ce qui est nettement plus long que lors de l'étape précédente (annexe 10, p. 45). Les élèves démarrent leur dialogue de la même manière que le dialogue écrit pour la réplique 1, en lien avec leur écrit intermédiaire. Ils gardent ensuite la thématique de la nourriture et d'une vie tranquille pour le chien comme dans leur écrit mais on remarque un enrichissement des répliques avec plus de contenu que dans l'écrit de la phase

2 (répliques 2 à 5). Les deux élèves parlent ensuite de la dépendance du chien vis-à-vis de la nourriture (réplique 6 à 10 ci-dessous).

6- M : Oui mais moi je chasse alors que toi tu manges des choses / du magasin

7- N : Oui ça fait quoi d(e)'manger des choses qui viennent d'un na / qui viennent d'un magasin //

8- M : ça veut dire que ton maître dépense toute (tout) son argent pour toi

9- N : Pas forcément il achète à l'avance / et il fait un travail qui donne beaucoup d'argent

10- M : Mais / il (n)'est pas riche non plus

M et N retrouvent ensuite le fil de leur histoire écrite en phase 2 et comparent leur mode de vie avec le chien qui dort toute la journée ce qui lui permet de pouvoir faire des rêves alors que le loup lui préfère chasser et jouer plutôt que de ne rien faire (réplique 12 à 19, annexe 10, p. 45). M qui interprète le loup aborde finalement le dernier thème de la vie paisible à la campagne permettant de faire des balades en forêt et N interprétant le chien lui explique qu'il aime bien le bruit des voitures.

Lors de cette production orale en improvisation, on remarque que la longueur du texte produit est plus importante. On observe que les thèmes abordés dans l'écrit produit en phase 2 sont bien repris lors de cette production orale et qu'ils ont été enrichis par de nouvelles idées. Ainsi nous pouvons dire que le passage par la production orale leur a permis d'enrichir le dialogue écrit initialement (phase 2) et de trouver de nouvelles idées. De plus, on remarque que l'écrit intermédiaire a permis à ces élèves de soutenir leur production orale en les guidant.

Pour l'étape suivante de réécriture de la version finale de leur dialogue, je leur ai demandé de retravailler la fin de leur dialogue en leur suggérant de trouver une conclusion (acceptation ou non de l'invitation). De plus je leur ai également proposé de rajouter deux arguments qu'ils avaient listés lors de la phase 1 : le fait que le chien se promène en laisse alors que le loup, lui est libre (pour les répliques 19 à 23) et enfin qu'ils pouvaient également argumenter sur le fait que le chien puisse être soigné chez le vétérinaire et que le loup n'avait pas cette chance.

Phase 4 : Réécriture d'un dialogue final en vue d'une présentation à la web radio de l'école **Production de M et N**

Leur production écrite finale est composée de 28 répliques (annexe 11, p. 47). Pour cette production écrite finale (avant correction de ma part), on remarque que leur dialogue est bien équilibré, et qu'il y a une cohérence entre les réponses de chaque personnage. Les élèves ont

un peu retravaillé leurs répliques du début de leur texte (réplique 3 à 6). M, ajoute à sa réplique n°4 du texte final que le loup, se nourrit tout seul contrairement au chien et sous-entend donc que le loup est plus libre, moins dépendant. Pour la suite de leur dialogue, ils ont globalement repris les répliques de leur production orale mise à part quelques petites modifications. Par contre ils ont bien retravaillé la fin du texte en ajoutant une conclusion comme je leur avais proposé. La suggestion que je leur avais faite concernant l'ajout de certains arguments qu'ils avaient listés en phase 1 n'a pas été suivie. Les élèves m'ont expliqué qu'il s'agissait d'un oubli mais qu'ils souhaitaient retravailler leur texte pour les ajouter à leur production finale.

Ainsi, nous pouvons dire que le travail entre l'oral et l'écrit et les processus de réécriture a été bénéfique pour ces élèves. En effet la première production d'écrit (phase 2) était assez bien rédigée mais elle manquait d'éléments permettant de soutenir leur argumentation. Les différentes étapes ont amélioré et enrichi les textes.

En conclusion, leur dernière production est bien construite et cohérente. Il leur reste seulement à compléter quelques points avant d'avoir complètement terminé. Les différentes étapes d'écriture et de réécriture avec les allers-retours entre l'oral et l'écrit ont amélioré leur production. Ils ont ainsi obtenu un texte riche et un dialogue bien construit répondant aux consignes de départ.

3.2. Analyse quantitative de l'enrichissement des productions

Dans cette partie je vais présenter les résultats de manière plus quantitative en analysant l'évolution du nombre d'arguments utilisés ainsi que le nombre de répliques. Pour cela, j'effectuerai une comparaison des résultats obtenus dans les différents groupes.

Tout d'abord, concernant l'évolution du nombre d'arguments, on remarque que pour tous les groupes, le nombre maximum d'arguments a été proposé lors de la phase 1 (figure 1). Pour les binômes D et L et M et L, on remarque un enrichissement dans l'utilisation des arguments avec leur nombre qui augmente entre la phase 2 et la phase 4. Pour D et L, un maximum est observé pour la phase 3 qui correspond à la production orale alors que pour M et L, le nombre d'arguments utilisés est resté le même entre la phase 3 et 4. Le travail entre l'oral et l'écrit et les processus de réécriture ont donc été très bénéfiques pour D et L. Pour M et L, c'est principalement la phase d'improvisation qui a été bénéfique. En effet pour ces deux binômes, la première production d'écrit (phase 2) était assez pauvre en contenu, mais leur texte s'est amélioré au cours des différentes étapes. Pour A et F, on remarque une utilisation des arguments assez stable entre les différentes phases avec pour la phase 3 un argument en moins (la stabilité de vie des personnages). Enfin, pour M et N, le nombre d'arguments est constant entre les

différentes phases. Cependant, il est à noter que pour ces deux binômes, un enrichissement du contenu des répliques a été fait entre la phase 2 et la phase 3. En effet, lors de la phase 2, pour les deux binômes, tous les arguments ont été énumérés mais sans explication supplémentaire. Par contre lors de leurs productions orales, les élèves ont su étayer leurs propos en argumentant de manière plus complète.

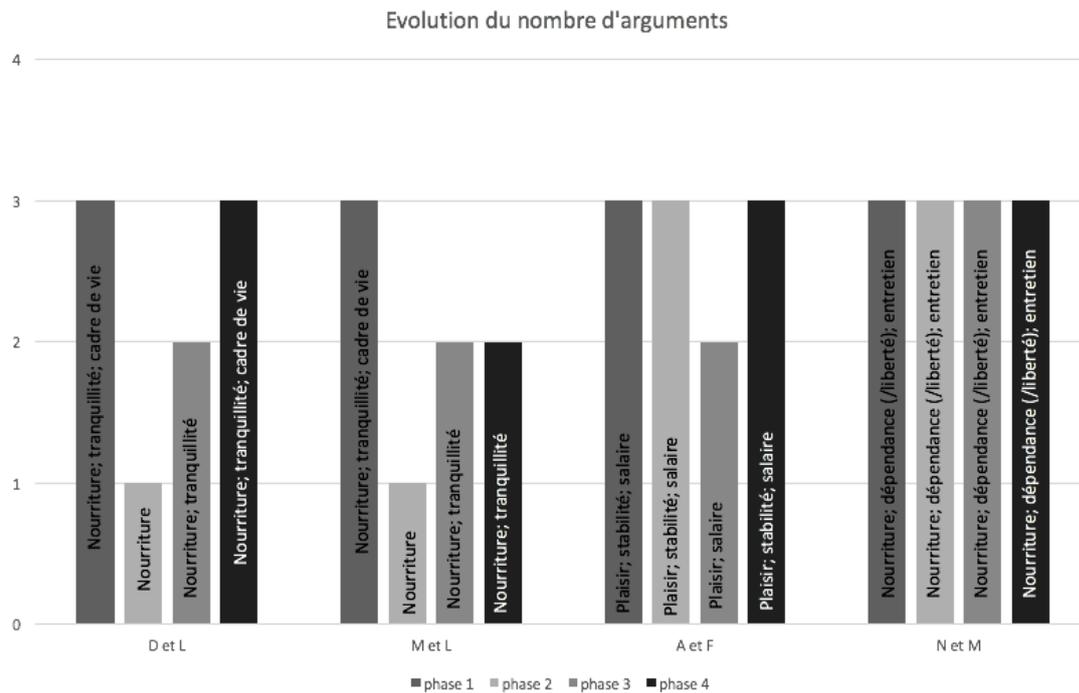


Figure 1 : Evolution du nombre d'arguments au cours des différentes phases.

Ainsi nous avons pu observer lors des différentes étapes un enrichissement des propos et ainsi une transformation, un perfectionnement de leurs textes. La phase d'improvisation, a permis un enrichissement du contenu des répliques et a amélioré leur argumentation grâce à l'émergence de nouvelles idées.

Même si le nombre d'arguments cités n'a pas augmenté ou bien est resté constant, les propos des élèves ont été consolidés grâce à de nouveaux exemples trouvés lors de cette phase d'improvisation.

En ce qui concerne le nombre de répliques utilisées, une même tendance globale est observée avec une augmentation du nombre de répliques entre la phase 2 et la phase 4. Pour les binômes de D et L, et de A et F, on observe que le nombre de répliques est à son maximum lors de la phase 3, ce qui correspond à la production orale (figure 2). Pour les binômes M et L ; et N et M, on observe un maximum de répliques lors de la phase 4 qui correspond à la production écrite finale (figure 2).

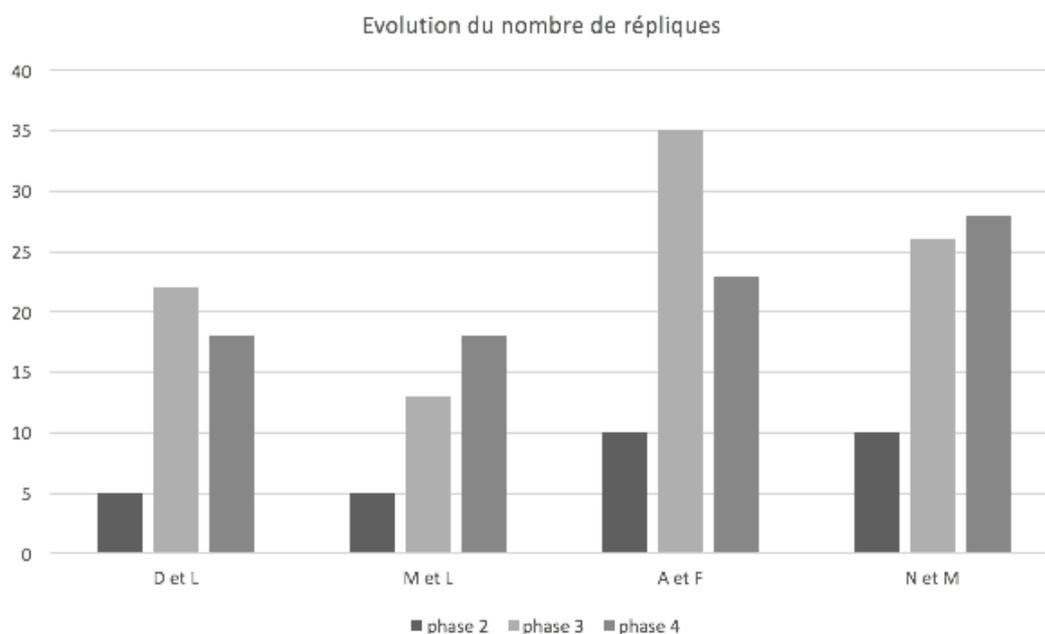


Figure 2 : Evolution du nombre de répliques au cours des différentes phases.

Ces résultats montrent que le passage par l'oral permet de faciliter les échanges et l'émergence des idées par rapport à l'écrit qui demande plus d'efforts pour les élèves. Enfin on remarque pour tous les groupes une très nette augmentation du nombre de répliques entre la phase 2 et 3. Ceci montre que le passage par l'oral a permis l'émergence d'idées de manière plus spontanée par rapport à l'écrit qui demande aux élèves de fournir un effort de réflexion pour la graphie d'une part et pour l'orthographe d'autre part.

4. Discussion générale et conclusion

Les résultats obtenus ont montré que le fait de réaliser plusieurs phases améliorait la production des élèves. De plus nous avons observé que les allers-retours entre productions orale et écrite permettaient d'allonger et d'enrichir les dialogues proposés par les élèves. En effet le nombre de répliques ainsi que le nombre d'arguments utilisés augmente au fur et à mesure des réécritures.

L'oral a-t-il été un apport à l'écrit ? Les résultats obtenus ont ainsi montré que tous les élèves ont réussi à entrer facilement dans la tâche d'écriture des phases 1 et 2. Au préalable de cette phase d'écrit, différents échanges oraux ont été réalisés. Soit des échanges en temps collectif de type atelier d'écriture, soit du travail en groupe permettant l'émergence de propositions. Nous pouvons supposer que cet engagement dans la tâche a été possible grâce aux différentes phases d'échange à l'oral qui ont permis aux élèves de mutualiser leurs idées avant de les mettre

par écrit. En effet les recherches montrent que les échanges oraux sont importants comme vecteur d'apprentissage car ils permettent de mobiliser les idées, de soutenir et de réguler la trace écrite (Cellier, 2002 ; Nonnon, 2002). Les différents échanges en collectifs, avec un partage des idées, comme lors d'ateliers d'écriture par exemple, permettent de faire entrer les élèves dans la tâche d'écriture de manière progressive. L'oral est alors un outil, un support qui va générer des compétences facilitant ensuite la production écrite des élèves (Paquet, 2014 ; Cellier, 2002). Même si les échanges collectifs et en groupe semblent avoir été bénéfiques, nous avons tout de même constaté que le travail en groupe n'était pas forcément évident et qu'il était parfois difficile pour les élèves de se mettre d'accord. Ces observations rejoignent les propos de Le Cunff qui explique l'importance de l'écoute de l'autre dans le travail en groupe. Enfin lors de cette séquence, les élèves ont réalisé une production orale en improvisation. Les résultats obtenus ont montré un enrichissement des productions par ce passage à l'oral. En effet, le passage par l'oral a facilité l'émergence de nouvelles idées. Nous supposons que cela est lié au fait que l'oral permet de s'affranchir des contraintes graphiques et est plus spontané et instinctif. Ce résultat est en accord avec ceux de Dolz et Gagnon qui ont montré que l'étape d'improvisation permettait de faire germer des idées (Dolz & Gagnon, 2008).

L'Écrit est-il au service de l'oral ? Dans notre étude, l'écrit n'est pas un aboutissement de la pratique orale mais est plutôt utilisé comme outil ou service de l'oral, il occupe une place intermédiaire. Les résultats obtenus ont montré un enrichissement du dialogue écrit initialement avec l'émergence de nouvelles idées. En lien avec la bibliographie sur le sujet, nous pouvons supposer que le fait d'avoir échangé, posé les idées sur le papier avant de passer à l'improvisation orale a certainement permis de structurer la pensée des élèves et leur a servi de base pour leur production orale. Nous avons notamment réalisé des écrits intermédiaires servant de support à l'oral. Bucheton et Chabanne évoquent l'importance de ces « écrits intermédiaires » car l'écrit est un outil réflexif de première importance qui sert d'appui à l'oral (Bucheton & Chabanne, 2000 ; Bucheton, 2014 ; p76 ; Nonnon, 2002).

En conclusion, nos résultats ont montré que l'articulation de l'oral et de l'écrit améliore les performances écrites et orales et permette d'enrichir les productions. Nos résultats sont en cela tout à fait en cohérence avec les travaux de Dolz et Gagnon qui ont montré que l'improvisation théâtrale intégrée à un processus d'allers-retours entre l'oral et l'écrit, était un outil judicieux pour l'apprentissage de l'écriture (Dolz & Gagnon, 2008). De plus l'articulation entre l'oral et l'écrit a permis d'éviter un phénomène de lassitude que les élèves auraient pu ressentir s'ils avaient eu à enchaîner différentes tâches d'écriture et de réécriture sur le même thème. En effet

Giasson évoque le sentiment partagé par de nombreux enseignants que l'écrit est perçu par les élèves comme une « corvée » et qu'il est donc important de lui donner du sens (Giasson, 2005. P131).

Cette recherche m'a permis de découvrir les richesses de l'oral et de travailler de manière spécifique sur l'oral en classe et sa relation à l'écrit. Je suis malgré tout bien consciente que le travail effectué n'est qu'une ébauche de ce qui pourrait être réalisé. Enseigner de manière approfondie la relation oral-écrit en classe n'est pas aisé. En effet, il s'agit d'une activité très gourmande en temps et qui nécessite du matériel et de l'organisation. Néanmoins, la maîtrise de la compétence orale par les élèves est indispensable pour leur vie future en tant que citoyen. Il est donc important de consacrer du temps pour l'apprentissage de l'oral en classe.

5. BIBLIOGRAPHIE

Beltrami, D., Quet, F., Rémond, M., & Ruffier, J. (2004). Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif. Paris: Hatier.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture: vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Retz.

Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2000). Les écrits" intermédiaires". La Lettres de la DFLM, 2000(26), 23-27.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). Lector et Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs. Retz.

Cellier, M. (2002). « Des écrits supports de l'oral » didactiques de l'oral, 14 et 15 juin 2002 à la Grande Motte. Eduscol. (<http://eduscol.education.fr/cid46410/des-ecrits-supports-de-l-oral.html>)

Chiss, JL. (2002). « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif » didactiques de l'oral, 14 et 15 juin 2002 à la Grande Motte. Eduscol (<http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html>)

Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2009). Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.

Dolz, J., & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, (137-138), 179-198.

Gadet, F. (1997). Le français ordinaire (2 e éd.). Paris: Armand Colin.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF.

Dumais, C. (2012). L'évaluation de l'oral et la grille d'observation progressive. In Curriculum et progression en français: Actes du 11e colloque de l'AIRDF (pp. 363-381).

Giasson, J., & Escoyez, T. (2005). Les textes littéraires à l'école (pp. 195-245).
De Boeck.

Halté, J. F., & RISPAIL, M. (2002). Pourquoi faut-il oser l'oral. Les Cahiers Pédagogiques, (400), 16-17.

Le Cunff, C. (Janvier 2002), Ecrit-oral : solidarité ou conflit ? Les cahiers pédagogiques, N°400, 29-30.

Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. Pratiques, 115(116), 73-92.

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? (www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne)

Autres :

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>)

Annexes

Sommaire :

| | |
|---|----|
| Annexe 1 : Groupe A (L et D ; M et L) | 34 |
| Annexe 2 : Transcription de la production de D et L (phase 3) | 35 |
| Annexe 3 : Production écrite finale de D et L (phase 4) | 36 |
| Annexe 4 : Transcription de la production de M et L (phase 3) | 37 |
| Annexe 5: Production écrite finale de M et L (phase 4) | 38 |
| Annexe 6: Groupe B (F et A)..... | 39 |
| Annexe 7: Transcription de la production de A et F (phase 3) | 40 |
| Annexe 8: Production finale de A et F (phase 4) | 42 |
| Annexe 9: Groupe C (M et N) | 44 |
| Annexe 10: Transcription de la production de M et N (phase 3) | 45 |
| Annexe 11: Production écrite finale de M et N (phase 4) | 47 |
| Annexe 12 : Fiche d'aide à l'écriture (phase 1 et 2) | 50 |
| Annexe 13 : Séquence détaillée | 52 |

Annexe 1 : Groupe A (L et D ; M et L)

Phase 1 : Tableau reprenant les arguments

| Personnage 1 : l'alouette | Personnage 2 : pigeon des villes |
|--|--|
| Elle habite dans un beau endroit sans pollution. | il se nourrit facilement. |
| Elle habite aussi dans un endroit paisible. | il peut visiter des choses. |
| Elle mange sainement. | il peut s'abriter facilement. |
| Inconvénient : | Inconvénient : |
| A du mal à trouver à manger. | Habite un endroit pollué |
| du mal à s'habiter | des fois les enfants crient après eux. |
| | c'est moins paisible |
| | il y a plus d'habitation que d'espace vert |

Phase 2 : Dialogue entre les deux personnages.

Le pigeon et l'alouette

Pigeon : Bonjour ! l'alouette tu veux venir manger chez moi ?

Alouette : Non se que tu manges c'est trop gras vient plutôt manger chez moi ?

Pigeon : Mais chez toi on mange trop peu !

Alouette : Oui mais chez moi on mange sainement.

Pigeon : Et bien allons faire une promenade ?

Annexe 2 : Transcription de la production de D et L (phase 3)

Le pigeon et l'alouette (durée : 2mn04)

- 1- L : Bonjour le pigeon tu veux manger chez moi
- 2- D : Non t(u)'vois t(u)'vois j(e n)'aime pas trop la campagne pa(r)ce que / on mange / pas / beaucoup
- 3- L : Oui mais /chez moi au moins on mange plus sainement que toi on mange beaucoup mais très gras
- 4- D : Ben /oui j'aime bien ce que je mange moi
- 5- L : Mais quand on mange sainement on a une meilleure santé
- 6- D : Ben oui
- 7- L : Pa(r) ce que toi quand tu quand tu manges gras tu peux avoir du diabète par exemple
- 8- D : Non/ je mange / des graines / eh /eh/ voilà j'aime bien euh
- 9- L : Je (ne) sais pas si c'est vraiment gras les graines mais je préfère ce que je mange en tout cas
- 10- D : Moi j(e n)'aime pas la campagne
- 11- L : Moi non plus j(e n)' aime pas la ville c'est trop pollué et puis à la campagne c'est plus / c'est plus paisible
- 12- D : Oui mais on n'entend pas les bruits des voitures /que moi ça j'aime bien/ moi
- 13- L : Tous les pigeons aiment bien les le les bruits des voitures pa(r)ce qu' ils sont habitués mais nous les / les alouettes on aime pas trop ça
- 14- D : Ben / vous avez des habitudes / euh / je (ne) sais pas moi / mais euh/ j(e n)'ai jamais essayé
- 15- L : Bon ben
- 16- D : Mais je préfère mes habitudes
- 17- L : Bon ben si tu veux /un jour tu vas chez moi/ et un jour je vais chez toi
- 18- D : Ok
- 19- L : Ben au revoir
- 20- D : Au revoir
- 21- D : A demain
- 22- L :A demain

Annexe 3 : Production écrite finale de D et L (phase 4)

Le pigeon et l'alouette

- 1D Bonjour l'alouette tu veux manger chez moi.
- 2L Non tu vois je n'aime pas trop la ville.
- 3D Mais on pourrait manger dans les parkings ?
- 4L Non c'est trop gros dans les parkings en plus c'est dégoûtant.
- 5D Mais il veut mieux ^{manger} manger gras que pas beaucoup.
- 6L Moi je préfère manger sainement et pas beaucoup puis c'est trop gras à la ville tu peux avoir le diabète.
- 7D Mais tu dois avoir faim non tu manges très peu ?
- 8L Non car, je suis très contente de mes repas.
- 9D Allez on va faire une balade à Paris.
- 10L plutôt à la campagne c'est plus paisible.
- 11D Mais il y a pas ~~pas~~ beaucoup de chose à voir à la campagne à part des champs.
- 12L je n'aime pas trop la ville en plus c'est pollué.
- 13D Oui mais à la ville on entend les bruits des voitures. et j'aime ça.
- 14D: Eux les pigeons ils aiment bien les bruits des voitures parce que ils sont habitués mais nous les alouettes on aime pas trop ça.
- 15D: Bon d'accord je vais chez toi et demain tu vas chez moi. OK!
- 16L: OK!
- 17D: A demain
- 18L: A demain

Annexe 4 : Transcription de la production de M et L (phase 3)

Le pigeon et l'alouette (durée : 1mn12s)

1- M : Bonjour l'alouette tu veux v(e)'nir manger chez moi ?

2- L : Non ce que tu manges c'est trop gras viens plutôt manger chez moi

3- M : oui mais chez toi on mange trop peu

4- L : Oui mais au moins chez moi on mange sainement

5- M : Oui peut-être (que) / chez toi on mange sainement mais chez moi on mange plus de choses

6- L : Oui peut-être mais moi au moins on mangera dans un endroit paisible

7- M : pff moi j(e)' préfère euh / un endroit où (il) y a / un endroit où (il) y a plus de bruits qu'un endroit paisible

8- L : Peut-être mais / moi / au moins j'ai / j(e n)'entends pas tout le temps des voitures à tue-tête

9- M : Oui mais moi j(e n)'entends pas des abeilles qui sont / heu / qui sont à côté de chez moi

10- L : Oui mais moi mes abeilles elles me donnent du miel

11- M : Ben / alors tu viens chez moi et après je viens chez toi

12- L : D'accord

Annexe 5: Production écrite finale de M et L (phase 4)

①
②
③
④
⑤
⑥ oui mais chez moi on mange ce qu'il y a de mieux
⑦ j'fais moi je préfère manger ce que je mange
⑧ et que toi si c'est toi que tu manges
⑨ des graines des chips du fromage des jambons
⑩ mais c'est trop gras moi je préfère les fruits
⑪ et en plus on mange dans un endroit sain
⑫ après on mange chez toi puis après chez moi
⑬ OK

Annexe 6: Groupe B (F et A)

Phase 1 : Tableau reprenant les arguments

| Personnage 1 : | Personnage 2 : |
|---|--|
| Le chanteur | l'employé |
| <p>Inconvénients: - salaire incertain - travail précaire - vie instable.</p> <p>Avantages: fait ce qui lui plaît, a du temps libre, est maître de son emploi du temps, est célèbre, il peut avoir des fans...</p> | <p>Inconvénients: travail pas toujours agréable, répétitif, ennuyeux. Il faut être assidu (se lever tous les jours). Obeir au patron</p> <p>Avantages: ils ont un salaire à la fin du mois. Ils peuvent nourrir leur famille et payer leur logement. Vie stable ne dépendent pas des autres.</p> |

Phase 2 : Dialogue entre les deux personnages.

Le chanteur et l'employé

Le chanteur: Hé! l'employé ma vie à la ville est mieux.

L'employé: est ce que tu gagnes un salaire à la fin du mois.

Le chanteur: Non mais moi au moins je suis célèbre! Et aussi je travail quand je veux et j'ai des fans.

L'employé: toi au moins je peux nourrir ma famille et aussi j'ai une vie stable. Alors que toi tu as une vie instable.

Le chanteur: viens chez moi c'est très luxueux et même il y a une énorme piscine et j'ai aussi un jacuzzi.

L'employé: OK d'accord à demain!

Le lendemain matin

L'employé: je me prépare à aller chez le chanteur.

Le chanteur: viens ont fait la fête.

L'employé: viens ont habité ensemble.

Le chanteur: OK.

Annexe 7: Transcription de la production de A et F (phase 3)

Le chanteur et l'employé (durée : 1mn55s)

- 1- A: Eh toi l'employé ! ma vie est mieux
- 1- F: Est-ce que tu gagnes un salaire à la fin du mois ?
- 2- A: Mais non mais non moi j(e)' travaille quand j(e)' veux et / et j'ai des fans
- 3- F : Oui mais / tu (ne) peux pas nourrir ta famille pa(r)ce que / euh / tu (ne) gagnes pas beaucoup d'argent
- 4- A: Ben si pa(r)ce que je chante t(u)'sais vaut mieux chanter que d(e)'travailler
- 5- F : Ouais mais / tu gagnes moins d'argent que d(e)' travailler
- 6- A: Pourquoi toi tu travailles quoi ?
- 7- F: Moi j(e)'travaille dans les usines
- 8- A: Ah !
- 9- F: Je fabrique / euh / des consoles
- 10- A: Ah ok d'accord et t(u)'as un patron ?
- 11- F: Oui
- 12- A: Ok et il est méchant ?
- 13- F : Non
- 14- A : Il (n')est pas m(é)chant ? / ok ben ça va/ mais est ce que toi t(u)'es célèbre ?
- 15- F: Non
- 16- A: T(u)'es pas célèbre (eh) b(i)en alors pourquoi tu travailles ça sert à rien après
- 17- F : Ben si j(e)' gagne de l'argent et j(e)' nourris ma famille
- 18- A: Tu veux venir chez moi j'ai une grande piscine et j'ai aussi un jacuzzi
- 19- F: Ok
- 20- A : Ben maint(e)nant
- 21- F : Maint(e)nant / je dois me préparer
- 22- A : Je me prépare pour aller chez le chanteur
- 23- F : Eh toi euh Eh salut le chanteur tu viens on fait la fête (bruits)
- 24- A : J(e ne)'suis pas le chanteur moi
- 25- F : Ah/ Eh l'employé euh / tu viens on fait la fête ?
- 26- A : Ok
- 27- F : Allez j'arrive
- 28- A : On habite ensemble ?
- 29- F : Attends laisse-moi voir ça euh / si tu veux

- 30- A : Au revoir
- 31- F : Ben euh / tu veux qu(e)'on habite quand ? / ensemble
- 32- A : Dans 10 jours
- 33- A : Dans dans 10 jours / ok d'accord tu prépares ta valise et tou(te)s tes affaires
- 34- F : Au revoir

Annexe 8: Production finale de A et F (phase 4)

Fable: Le chanteur et l'employé

A : Hé l'employé! ma vie est mieux.

F : Est ce que tu gagne un salaire à la fin du mois.

A : Mais non moi au moins / je travaille quand je veux / et j'ai des fans.

F : Moi au moins je peux nourrir ma famille et aussi j'ai une vie stable alors que toi tu as une vie instable.

A : Eh bien c'est mieux de chanter que de travailler.

F : Oui mais / tu gagnes moins d'argent en chantant que quand je travaille.

F : Que fabrique-tu?

F : Je fabrique / euh / des consoles.

A : Ah ok et 'accord et as-tu un patron?

F : Oui.

A : OK est ce qu'il est méchant?

F : Oui.

A : Est ce que toi tu es célibataire?

F : Non.

A : Tu n'est pas célibataire eh bien alors pourquoi tu travailles ça sert à rien.

F : Si à nourrir ma famille.

A : OK / tu veux venir chez moi, en plus j'ai une énorme piscine et aussi un jacuzzi.

F : OK. Maintenant / je dois me préparer.

A : Salut! / On fait la fête?

F : OK! (bruits) On habite ensemble?

A : OK dans combien de temps?

F : Dans 10 jours!

A : OK, à bientôt!!!

Annexe 9: Groupe C (M et N)

Phase 1 : Tableau reprenant les arguments

| Personnage 1 : Le chien | Personnage 2 : Le loup |
|--|--|
| avantage : Se nourrit facilement | avantage : vit en liberté |
| avantage : Doit se un lit tout son | avantage : vit sans que personne vien le |
| avantage : Profite il dort dans la maison | déranger |
| avantage : en le carrosse | avantage : dort dans une grotte |
| avantage : Il ne peut pas avoir de maladie | avantage : Les humains ne l'abandonner |
| (vétérinaire). | jamais |
| | avantage : Il peut attraper plus |
| | facilement des maladie. |

Phase 2 : Dialogue entre les deux personnages.

chien → P1 = Hé le loup vien chez moi tu va voir ma vie.

Loup → P2 = Non chez moi ses mieux pas de gens veut dire tranquille.

chien → P1 = Sa veut dire que chez toi ses mieux.

Loup → P2 = mais chez moi je me nourrit mieux.

chien → P1 = Et chez moi ses mes maître qui me nourrise.

Loup → P2 = Sa veut dire que tu dort toute la journée.

chien → P1 = Non je joue a la balle avec mon maître.

Loup → P2 = moi je chasse toujours pour manger.

chien → P1 = ma fille est mignone.

Loup → P2 = Non Non et Non ses non.

Annexe 10: Transcription de la production de M et N (phase 3)

Le loup et le chien (durée : 2mn08)

- 1- N : Eh le loup viens chez moi tu vas voir ma vie
- 2- M : Non viens chez moi
- 3- N : Oui mais chez toi tu es obligé de chasser moi je reste tranquille et on et on m'apporte à manger
- 4- M : Oui mais chasser c'est mieux au moins tu te nourris
- 5- N : OUI ben j'avoue que je (ne) me nourris pas super bien mais au moins je reste tranquille toute la journée
- 6- M : Oui mais moi je chasse alors que toi tu manges des choses / du magasin
- 7- N : Oui ça fait quoi d(e)'manger des choses qui viennent d'un na / qui viennent d'un magasin //
- 8- M : ça veut dire que ton maître dépense toute (tout) son argent pour toi
- 9- N : Pas forcément il achète à l'avance / et il fait un travail qui donne beaucoup d'argent
- 10- M : Mais / il (n)'est pas riche non plus
- 11- N : No(o)n
- 12- M : Moi je (ne) dors pas toute la journée j(e)' préfère chasser et jouer
- 13- N : C'est comme tu veux moi j(e)' préfère dormir
- 14- M : Ca veut dire que tu dors toute la journée
- 15- N : Presque toute la journée
- 16- M : C(e n')'est pas très amusant
- 17- N : Non moi j(e)' trouve ça amusant j(e)' fais des rêves toujours euh (rires) je fais toujours des rêves
- 18- M : Oh moi je chasse c'est mieux
- 19- N : Oui mais moi je préfère dormir
- 20- M : Et moi j(e)' préfère me promener
- 21- N : Ben moi il me promène souvent mais (il) y a beaucoup de maisons je trouve
- 22- M : Ouais (eh) b(i)en moi c'est plus tranquille c'est paisible dans la forêt
- 23- N : Oui mais je (ne) sais pas pourquoi j'aime bien le bruit des voitures
- 24- M : Non mais non moi j(e n)'aime pas

25- N : Comme tu veux au revoir

26- M : Au revoir

Annexe 11: Production écrite finale de M et N (phase 4)

Le chien et le loup.

1 - N - Eh le loup viens chez moi tu vas voir ma vie .

2 - M - Non viens chez moi ses mieux c chez encore mieux

3 - N - ~~oui~~ Oui ~~mais~~ mais chez ~~moi~~ ^{toi} tu es obligé de chasser m
je reste tranquille et on m'apporte à manger.

4 - M - Oui mais chasser c'est mieux au moins tu te mou
tout seul pas besoins de ~~rien~~ chose du magasin.

5 - N - Oui ^{bien} ~~je~~ j'avoue que je me nourris pas super
bien mais au moins je reste tranquille toute la journée.

6 - M - Oui mais ^{je} chasses alors que toi tu manges des
chose du magasin.

7 - N - Oui ça fait quoi de manger des choses ^{qui vien} du magasin
d'un magasins.

8 - M - Ça veut dire que ton maître ^{dépense} toute son argent pour

9 - N - Pas forcément il achète à l'avance et il fait un ~~trava~~
travail qui donne beaucoup d'argent.

- 10 - M - Mais il est pas riche non plus et même si il achète à l'avance il doit payer.
- 11 - No - Non.
- 12 - M - Moi je dors pas toute la journée je préfère chasser et jouer donc pas besoins de payer.
- 13 - No - C'est comme tu veux moi je préfère dormir.
- 14 - M - Ça veut dire que tu dors toute la journée.
- 15 - No - Presque toute la journée.
- 16 - M - Ce n'est pas très amusant.
- 17 - No - Non moi je trouve ça amusant je fais des rêves presque tout le temps.
- 18 - M - Oh moi je chassé c'est mieux.
- 19 - No - Oui mais je préfère dormir.
- 20 - M - ~~Et moi je ne~~ Et moi je préfère me promener.
- 21 - No - Oh bien moi il me promène souvent mais il y a beaucoup de maison je trouve.
- 22 - M - Ouais Oui bien moi c'est plus tranquille c'est paisible dans la forêt.

23 - M^o - Oui mais je ne sais pas pourquoi j'aime bien le bruit des voitures

24 - M^o - Non mais non moi j'aime pas

~~25 - M^o - O~~

25 - M^o - Bon tu viens chez moi

26 - M^o - Non chez moi

27 - M^o - D'accord je vien chez toi mais après tu viens

28 - M^o - Ok

Annexe 12 : Fiche d'aide à l'écriture (phase 1 et 2)

Etape n°1 : Choix des personnages en lien avec la fable le rat des villes et le rat des champs

Critère : Il faut qu'un des personnages vive en ville et l'autre à la campagne.

Exemples possibles :

| | Personnages | Caractéristiques |
|-----------------|---|--|
| Personnage 1 | <i>Un enfant ou un adulte vivant à la ville.</i> | Avantages : - ils ont accès à beaucoup de choses à proximité de chez eux : cinéma, restaurant, musées, zoo... Inconvénients : - Ils vivent généralement en appartement. - Pour profiter de l'extérieur ils vont généralement dans un parc. - il y a beaucoup de bruit, de voitures, de pollution... |
| | <i>Le pigeon des villes</i> | Avantages : Se nourrit facilement et à proximité. Inconvénients : mange gras, ne se dépense pas et vit dans la saleté. |
| | <i>Le chien</i> | Avantage : Se nourrit facilement. Inconvénient : se promène généralement en laisse. |
| Personnage 2 | <i>- Un enfant ou un adulte vivant à la campagne.</i> | Inconvénients : - Ils ont accès à moins de choses à proximité de chez eux. Avantages : - ils peuvent vivre dans une maison. - Ils peuvent avoir des animaux plus facilement. - il n'y a pas de bruit, c'est calme. - ils peuvent jouer facilement à l'extérieur de chez eux. |
| | <i>L'alouette ou le pigeon sauvage</i> | Avantages : vie paisible au calme, mange sainement Inconvénient : Plus de difficulté à trouver à manger |
| | <i>Le loup</i> | Avantage : vit en liberté. Inconvénient : chasse pour pouvoir manger. |

Etape n°1 : Choix des personnages en lien avec la fable « la cigale et la fourmi »

Critère : Il faut qu'un des personnages représente le travail, l'assiduité et l'autre le plaisir, l'amusement.

Exemples possibles :

| | Personnages | Caractéristiques |
|--------------|---|--|
| Personnage 1 | <i>Un artiste (chanteur, peintre, musicien).</i> | <p>Avantages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait ce qui lui plaît, a du temps libre, est maître de son emploi du temps, est célèbre, il peut avoir des fans.... <p>Inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none"> - salaire incertain. - travail précaire. - vie instable. |
| | <i>La cigale</i> | <p>Avantages : fait ce qu'elle aime, elle chante, elle profite de ses journées.</p> <p>Inconvénients : Elle ne travaille pas et ne fait pas de réserves pour l'avenir.</p> |
| | <i>Elève paresseux</i> | <p>Avantages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il fait ce qu'il lui plaît. - Il profite de ses journées. - Il s'amuse avec ses copains. <p>Inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas de bonnes notes. - Il se fait gronder par ses parents. - Ses camarades se moquent de lui parfois. |
| Personnage 2 | <i>- Un employé (usine, banque, caissière...)</i> | <p>Inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travail pas toujours agréable, répétitif, ennuyeux. - Il faut être assidu (se lever tous les jours). - Obéir au patron <p>Avantages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ils ont un salaire à la fin du mois. - Ils peuvent nourrir leur famille et payer leur logement. - vie stable. - ne dépendent pas des autres. |
| | <i>La fourmi</i> | <p>Avantages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle est travailleuse et courageuse. - Elle peut manger sans s'inquiéter car elle a fait des provisions. <p>Inconvénients : Elle travaille beaucoup et ne profite pas beaucoup.</p> |
| | <i>Elève studieux</i> | <p>Avantages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il a de bonnes notes à l'école. - Ses parents sont fiers de lui. - Il ne se fait pas gronder. - Il prépare son avenir. <p>Inconvénients :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il travaille souvent (fait ses devoirs, apprend ses leçons...). - Il ne peut pas tout le temps s'amuser comme il le voudrait. |

Annexe 13 : Séquence détaillée

| Séance 1 : Caractéristiques de la Fable | |
|---|---|
| Objectif : Structuration sur les caractéristiques de la Fable (genre d'écrit) et travailler sur la méthodologie pour comprendre une fable. | |
| <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel sur le genre des fables (fable « le corbeau et le renard » étudiée et apprise en poésie) - Lecture par la maîtresse de la fable le lièvre et la tortue (version d'Esopé et de Jean de La Fontaine) (C) - Lecture individuelle de la fable (travail sur la compréhension) (I) - Explication de la fable (compréhension / méthodologie) (C) - Travail autour du schéma narratif de la fable (caractéristique des différentes étapes). (C) - Travail sur les caractéristiques des fables (morale, personnages, caractère personnages). (C) <p>- Présentation des auteurs : La Fontaine et Esopé (C)</p> <p>Organisation : travail en collectif (C) et individuel (I)</p> | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fables à distribuer - Affichage de la fable au TBI - Fiche leçon (Caractéristiques des fables, Biographie Jean de La Fontaine) |
| Séance 2 : Travail autour du dialogue | |
| Objectifs : (i) Structuration sur les caractéristiques du dialogue ; (ii) Présentation aux élèves de l'objectif d'apprentissage de la séquence | |
| <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter la version parodiée et théâtralisée du lièvre et de la tortue (C) - Demander aux élèves « Savez-vous de quel genre d'écrit il s'agit ? » (C et I) - Puis identifier ses caractéristiques (avec les élèves). <ul style="list-style-type: none"> → Noter les propositions au tableau → Structuration sur les caractéristiques du dialogue - Demander aux élèves « Est-ce que cette histoire vous rappelle une histoire que nous avons déjà lue ? » (C et I) <ul style="list-style-type: none"> → « Il s'agit d'une parodie de la fable du lièvre et de la tortue mise sous la forme de dialogue pour une pièce de théâtre ». « Les personnages et le contexte ont été changés, il s'agit d'une version modernisée de la fable » (C) - Présenter aux élèves le projet sur lequel nous allons travailler « l'objectif de notre séquence sera de récrire une fable sous la forme de dialogue et ensuite de la présenter oralement devant la classe ». <p>Organisation : travail en collectif (C) et individuel (I)</p> | <p>Matériel :</p> <p>Affichage de la fable en version parodiée et dialoguée au TBI et fiche leçon (Caractéristiques du dialogue)</p> |

Commentaire : Les élèves ont très rapidement fait le rapprochement entre la fable de La Fontaine « le lièvre et la tortue » et la parodie proposée. Ils ont été pour la plupart très réceptifs et motivés par le projet, même si le fait de présenter leur travail devant les autres les inquiétait un peu.

Séance 3 : Découverte et analyse d'une nouvelle fable

Objectif : Découverte et analyse d'une nouvelle fable.

Prérequis : (i) Connaitre le genre des fables ; (ii) Savoir travailler en groupe, écouter ses camarades.

Déroulement :

- rappel des objectifs de la séquence
- Lecture de la fable de manière individuelle
- Distribution d'une fiche d'aide à la compréhension de la fable (*I*)
- Mise en commun des élèves dans le groupe. Confrontation de leur compréhension. (*G*)
- Trace écrite : Se mettre d'accord, écrire un petit résumé de la fable (répondre à un questionnaire préparé par la maitresse : personnages, morale) (*G*)
- Présentation de la fable étudiée au reste de la classe (permettant de la vérification de la compréhension) (*G et C*)

Rôle de l'enseignant : Passer dans les différents groupes pour guider et aider les élèves.

Organisation : travail en collectif (*C*), en groupe de 4 élèves (*G*) et individuel (*I*)

Matériel :

- Trois fables à étudier
→ **Le rat des champs et le rat des villes / La cigale et la fourmi / Le lion et le rat.**
- Une fable à distribuer par élève.
- Une fiche d'aide à la compréhension par élève.
- Un questionnaire à remplir par groupe

Les élèves ont globalement eu un peu de difficulté à comprendre la fable, mais la fiche d'aide à la compréhension les a aidés.

Séance 4 : Etablir le synopsis de la fable

Objectif : Etablir un synopsis (différentes étapes et points importants de la fable)

Prérequis : (i) Savoir travailler en groupe, écouter ses camarades ; (ii) Savoir ce qu'est un schéma narratif et comment l'identifier.

Déroulement :

- rappel des différentes fables (*C*)
- rappel des différentes étapes du schéma narratif (*C*)
- Identifier le schéma narratif de la fable (remplir un tableau).
- Travail à réaliser dans un premier temps individuellement puis en groupe (*I et G*)
- Correction collective

Matériel :

Fiche avec un tableau à remplir (avec le descriptif de chaque étape du schéma narratif)

Commentaire : Les élèves ont eu pour la plupart des difficultés à identifier le schéma narratif. Pour une meilleure compréhension des élèves il aurait fallu travailler un peu plus en amont sur ce sujet. Or une seule fable a été étudiée ce qui était trop peu.

Séance 5-6 : Etablir le synopsis de la fable

Objectif : Ecrire la fable sous la forme d'un dialogue.

Prérequis : (i) Savoir travailler en groupe, écouter ses camarades ; (ii) Savoir ce qu'est un dialogue et ce qu'est un schéma narratif.

Déroulement :

- Explication des consignes à suivre pour écrire la fable en version dialoguée. (C)

Consigne : A partir du document produit lors de la séance précédente, discuter et se mettre d'accord sur le dialogue à produire. (G)

→ Pour cela remplir un tableau avec les indications suivantes : nouveaux personnages pour le dialogue, étapes de l'histoire pour la version dialoguée (actions, lieux...)

→ Proposition d'idées pour chaque fable en collectif (Quelques exemples sont notés au tableau). (C)

- Explication des critères de d'écriture, leur production d'écrit doit respecter les critères suivants :

- Présence d'un dialogue entre les deux personnages (on doit pouvoir comprendre l'histoire que vous avez imaginé)

- Deux personnages avec des traits de caractère similaires à ceux des animaux de la fable (ou bien garder les mêmes personnages).

- Le dialogue doit comporter différentes étapes similaires à la fable (situation initiale – élément modificateur – péripéties – situation finale).

- Le dialogue doit faire apparaître les avantages et inconvénients de chaque mode de vie.

- choix des personnages, choix des étapes de l'histoire (action, lieu), Rédaction du dialogue. (G)

Rôle de l'enseignant : Passer dans les différents groupes pour guider et aider les élèves.

Organisation : travail en collectif (C), en groupe de 4 élèves (G)

Remarque : dans chaque groupe chaque élève a un rôle (médiateur, scripteur, maître du temps, vérificateur).

Matériel :

- Consignes à suivre.

- Fiche reprenant les étapes à suivre.

- Fiche avec les critères d'écriture

Commentaire : Ces deux séances ont été difficiles pour les élèves car la consigne était trop complexe et qu'ils avaient beaucoup trop de choses à gérer.

| Séance 7-8 : Récrire la fable sous la forme d'un dialogue (Réorientation des objectifs) | |
|--|---|
| <p>Objectif : Ecrire la fable sous la forme d'un dialogue.</p> <p>Prérequis : (i) Savoir travailler en groupe, écouter ses camarades ; (ii) Savoir ce qu'est un dialogue.</p> | |
| <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explication par l'enseignant des raisons du changement d'objectif. (C) - Explication des nouveaux objectifs pour la réécriture de la fable en version dialoguée. (C) - Atelier d'écriture : Echange collectif sur les différentes idées possibles pour réaliser le travail demandé. (C) - Distribution des fiches d'aide. - choix des personnages, liste d'arguments, écriture du dialogue. (G) <p>Organisation : travail en collectif (C), en groupe de 4 élèves (G)</p> <p>Remarque : dans chaque groupe chaque élève a un rôle (médiateur, scripteur, maitre du temps, vérificateur).</p> | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fiche d'aide à l'écriture. - Fiche reprenant les étapes à suivre (et comportant les critères d'écriture). |
| Séance 9-10 : Présentation orale « improvisation ». | |
| <p>Objectifs : Réaliser une improvisation.</p> <p>Prérequis : (i) Savoir travailler en groupe, écouter ses camarades ; (ii) Oser parler devant le groupe classe</p> | |
| <p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappel des objectifs (C) - Explication des critères de réussite pour l'oral (réaliser un dialogue, rester sur le thème de la fable en argumentant avec l'autre personnage pour expliquer en quoi son mode de vie est le meilleur). (C) - Par binôme relire sa production écrite et réaliser un écrit intermédiaire permettant de les aider à l'oral. (B) - Par binôme réaliser une improvisation orale devant la classe. (B) <p>Rôle de l'enseignant : Passer dans les différents groupes pour guider et aider les élèves.</p> <p>Organisation : travail en collectif (C), en binômes (B) et individuel (I)</p> | <p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enregistrement avec le micro de la web radio de l'école. |
| Séance 11 et 12 : Production écrite finale | |
| <p>Objectifs : (i) Réécrire une version finale de leur dialogue ; (ii) observer les apports de l'oral sur la production d'écrit ; (ii) observer les différences entre l'oral et l'écrit.</p> | |

Déroulement :

- Expliquer aux élèves : « Vous avez réalisé un travail écrit sous forme de dialogue et vous avez ensuite joué ce dialogue en improvisant c'est-à-dire sans avoir le texte sous les yeux et sans l'avoir appris. Le but était de produire un oral plus naturel. En effet, on s'exprime différemment à l'oral et à l'écrit. J'ai retranscrit vos productions orales et vous allez voir les différences entre votre texte initial et votre texte oralisé. Il faut maintenant améliorer votre dialogue initial en ajoutant les éléments qui vous plaisent dans votre présentation orale afin de rendre votre dialogue plus naturel. Ce deuxième jet constituera votre version finale ». (**C**)
- Explication par l'enseignant des retranscriptions que j'aurai réalisées pour chacun des groupes. (**B**)
- Travail de réécriture de leur dialogue initial par rapport à leur production orale et les suggestions que je leur aurai faites (**B**).

Organisation : travail en collectif (**C**), en binôme (**B**)

Matériel :

- Les élèves ont chacune des productions réalisées en phase 1, 2 et 3.
- retranscriptions.

Séance 13 : Production orale Finale

Cette dernière séance n'a pas encore pu être réalisée. L'objectif est que suite à tout le travail fourni lors de cette séquence, les élèves puissent faire une présentation de leur travail à la *Web radio* de l'école.

Année universitaire 2016-2017

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation **Mention Premier degré**

Titre du mémoire : Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable

Auteur : Amélie Caillat

Résumé : L'enseignement de l'oral est l'une des priorités des nouveaux programmes. Ceci montre un tournant dans les pratiques de l'enseignement. En effet, jusqu'aux années soixante, la priorité était donnée à l'enseignement de l'écrit et depuis les années soixante-dix, une importance nouvelle est donnée à l'oral. Aujourd'hui, les résultats de nombreuses recherches montrent que l'articulation entre l'oral et l'écrit, constitue une aide pour les apprentissages. En lien avec ces études, la problématique de mon mémoire est la suivante : « Articuler oral et écrit : processus combiné de productions écrites et orales autour du genre de la fable ». La séquence sur laquelle j'ai travaillé avec ma classe de CM1 correspond à un travail autour des fables faisant intervenir et se croiser les compétences orales et écrites. Les objectifs d'apprentissage sont la réécriture d'une fable sous la forme d'un dialogue en vue d'une présentation orale la plus naturelle possible à partir de l'écrit produit. Les résultats obtenus ont montré que les allers-retours entre l'oral et l'écrit ont été bénéfiques. De plus la réalisation d'une phase d'improvisation orale a été un choix judicieux car elle a permis d'enrichir les productions en éliminant la contrainte graphique et en permettant plus de spontanéité.

Mots clés : Articulation oral-écrit ; Fables, improvisation, cycle 3.

Summary : Spoken French teaching is one of the priorities of the new programs. This shows a turning concerning teaching. Indeed, until the sixties, the priority was given to writing and since the seventies a new importance is given to oral. Today, the results of many research on the articulation between the oral and the written, showed that it constitutes an aid for the learning process. In link with these studies, the problematic of my report is: " articulation of oral and written practice of French language: combined process of written and oral productions around the genre of the fable". The sequence on which I worked with my class of CM1 corresponds to a work around fables involving and crossing oral and written skills. The learning objectives are the rewriting of a fable in the form of a dialogue in order to do an oral presentation from the written production. The results obtained show that the back and forth between the oral and the written were beneficial for the production. Moreover, the realization of an oral improvisation phase was a judicious choice because it allowed to supplement the productions by eliminating the graphic constraint and allowing more spontaneity.

Key words : articulation of oral and written practice of French language; fable ; improvisation ; cycle 3.