



HAL
open science

La compréhension des liens oral-écrit à travers l'exploration théâtrale

Clémence Mariette

► **To cite this version:**

Clémence Mariette. La compréhension des liens oral-écrit à travers l'exploration théâtrale. Education. 2022. dumas-03813601

HAL Id: dumas-03813601

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813601>

Submitted on 13 Jun 2023

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 2021-2022

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

Mention *Premier degré*

La compréhension des liens oral-écrit à travers l'exploration théâtrale

Présenté par Clémence Mariette

Première partie rédigée en collaboration avec Clothilde Keraudran

Mémoire de M2 encadré par Laurence Buson

Table des matières

Introduction	4
1. ETAT DE L'ART	5
1.1 Première partie : Liens oral-écrit	5
1.1.1 Le code graphique pour une transmission prosodique	5
2.1.1 Paramètres diamésiques du langage	6
3.1.1 Des usages adaptés à la situation sociale.....	7
1.2 Deuxième partie : L'apport du théâtre	8
1.1.1 Les traces orales et scripturales au théâtre : une voie d'accès vers le réel ?	9
2.1.1 Les didascalies : un moyen de pallier l'inachèvement théâtral	10
3.1.1 Le théâtre : un outil malléable pour explorer l'oralité et l'écriture en classe.....	11
1.3 Troisième partie : Des variations langagières accessibles ?	12
1.1.1 Le français normé.....	13
2.1.1 Un paramètre supplémentaire : le diastratique	13
3.1.1 Le français à l'école	14
2. PROBLEMATIQUE ET PRESENTATION DES HYPOTHESES.....	15
2.1 Enrichir le répertoire linguistique des élèves.....	15
1.1.1 La problématique.....	15
2.1.1 Les hypothèses	15
3. METHODOLOGIE	16
3.1 Présentation du projet	16
1.1.1 Mise en œuvre	16
2.1.1 La place du théâtre dans la séquence.....	16
3.2 Dispositif	16
1.1.1 Méthodologie du recueil de données.....	17
2.1.1 Méthodologie d'analyse	19
4. ANALYSE ET DISCUSSION	21
4.1 Analyse des résultats	21
1.1.1 Oral et écrit : deux canaux indépendants aux yeux des élèves ?.....	21
2.1.1 Diversité théâtrale : un outil pour découvrir les variabilités du canal écrit ?.....	22
3.1.1 Aller-retours entre langue parlée et langue écrite : un dispositif pour décoder les liens entre l'oral et l'écrit ?.....	24
4.1.1 Réécrire sous un nouveau contexte : un moyen pour explorer les couleurs stylistiques ?.....	28
5.1.1 La manipulation théâtrale : un jeu pour faire évoluer les représentations de l'oral et l'écrit ?.....	30
4.2 Discussion.....	32
Conclusion.....	36

Bibliographie.....	37
Annexes.....	39

INTRODUCTION

« Analyser les rapports entre les pratiques de l'écrit et celles de l'oral dans la classe suppose d'aller à l'encontre d'un certain nombre de préjugés sur l'opposition dichotomique entre oral et écrit et sur la position seconde et plus élaborée qu'on attribue traditionnellement à l'écrit par rapport à l'oral » (Nonnon, 2002 : 73).

Les élèves de CM2 ont souvent des conceptions figées sur le code parlé et le code écrit. L'oral est associé à un mode d'expression familier qui autorise les erreurs, les bafouillements et les imprécisions. Se distinguent alors à l'intérieur de l'oral le parler jeune et le parler scolaire (Boutet, 2003). Ces deux types de parlers mettent en porte-à-faux les élèves et les incitent à scinder, quand ils y parviennent, un langage oral réservé à la vie privée, d'un langage normé utilisé à l'école. L'écrit, quant à lui, est relié à un registre soutenu, un vocabulaire réfléchi et une argumentation rigoureuse selon les enfants. Ils semblent souvent inquiets par la production écrite et désarmés face à ce qu'elle paraît exiger. Ces visions erronées engendrent chez les enfants une séparation de ces deux types de codes et ancrent l'un dans une direction communicative et l'autre vers une pensée réflexive. La pratique langagière étant souvent décontextualisée, les élèves renforcent l'idée d'un écrit littéraire, commenté et analysé et non d'une pratique d'écriture qui peut évoluer, se modifier et se pratiquer (Boutet, 2003). Il semble donc pertinent de les amener à pratiquer des modalités langagières diverses qu'ils analysent, comparent et différencient. Finalement, les questionnements métalinguistiques sur les liens entre oral-écrit restent faibles et les élèves n'ont pas conscience de ce qui diffère ou se complète. Le fait que les enfants apprennent à parler bien avant qu'ils écrivent, les invitent à joindre simplement l'écrit à la production de texte scolaire et l'oral à un échange avec les autres (Delcambre, 2011). Ainsi, il est intéressant de s'intéresser à la perméabilité qu'entretiennent ces deux codes. Le théâtre peut aider à répondre à ces problématiques puisque c'est un écrit spécifiquement destiné à être oralisé. En effet, ce type de texte s'écrit dans l'objectif d'être dit et non d'être lu. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous pouvons nous interroger sur l'évolution possible des représentations des langues écrites et orales par le biais du théâtre chez les élèves de CM2. Pour ce faire, notre recherche s'axe autour de la production et de la réécriture de saynètes théâtrales issues de dialogues improvisés, jalonnée par une analyse métalinguistique. Plusieurs allers-retours s'effectuent entre ces deux canaux de communications afin de percevoir les liens qui les unis. L'oral et l'écrit s'inscrivent ainsi dans un *continuum* (Buson & Guerin, 2014). L'enjeu pour les élèves est donc de se réapproprier l'écrit et l'oral par le biais du théâtre, de percevoir l'interaction et la perméabilité entre ces deux codes.

1. ETAT DE L'ART

1.1 Première partie : Liens oral-écrit

On oppose communément le code oral au code écrit : le dernier étant vecteur du français normé, élaboré et distingué (Delcambre, 2011), l'autre étant, par logique dichotomique, une déformation (Gadet, 2007), un langage familier et relâché (Delcambre, 2011). Pourtant, l'oral dans les travaux linguistiques (d'abord très peu étudié car longtemps jugé illégitime (Gadet 2007 ; Gagnon, Pietro & Fisher, 2007 ; Delcambre, 2011) fait l'actualité de la langue, la fait vivre et propose toujours plus de réflexion sur sa production (Yaguello, 1991). L'oral n'est donc pas systématiquement à opposer à l'écrit, puisque l'un sert l'autre et inversement. Il existe une interdépendance entre les deux systèmes, un « continuum de degrés intermédiaires » (Wüest, 2009 : 147). Les questions des liens et des séparations entre l'oral et l'écrit, et les usages stylistiques qu'ils supposent sont constants et interrogent les approches didactiques possibles à l'école (Buson & Nardy, 2012). Il est important de ne plus enseigner la langue orale comme tout à fait différente de la langue écrite, mais force est de reconnaître qu'elles ont des différences d'usage et de production bien précises.

1.1.1 Le code graphique pour une transmission prosodique

D'abord, en effet, les deux types de modalités langagières écrite et orale sont étroitement liés. L'un servant la production de l'autre. Catach confirme l'existence de l'écriture comme « aide-mémoire » et « porte-voix » (1980 : 10). L'écriture permet de se souvenir des discours prononcés. Elle permet également d'appuyer les paroles à venir grâce à la lecture du texte écrit ou sa mémorisation. Afin d'être interprétés mutuellement et correctement, les deux codes usent de paramètres précis qui engendrent des énoncés signifiants.

Le sens et la lisibilité d'un énoncé sont, entre autres, accessibles grâce à la ponctuation et l'intonation. L'un étant relié à l'autre. Catach définit la ponctuation comme « un système de signes non alphabétiques, plus ou moins "idéographiques" [...] apparus à un moment donné de l'histoire, [...] liés à un système *second* de communication, devenu pour l'homme cultivé tout aussi indispensable » (1980 : 16). Néanmoins, des ambiguïtés naissent de l'administration systématique d'un lien entre signes graphiques et signes prosodiques correspondant (Védénina, 1973). Il y a certes l'harmonisation attendue entre les deux types de signes : lorsque la ponctuation marque une différence syntaxique. Le code écrit détient de multiples combinaisons pour marquer des nuances prosodiques plus particulières (hauteur, longueur, intensité). Mais le lien entre ces signes ne tient pas toujours de l'évidence. Un signe graphique peut aussi signifier,

selon les interprétations, différents signes prosodiques. Par exemple, l'homonymie graphique « Et vous le vendez ? » (Grammont, 1927) peut provoquer différentes prosodies. L'intonation, en même temps que l'intention, varie selon les contextes d'énonciation. L'interrogation peut prendre le sens de « à combien vous le vendez ? » autant que « vous le vendez à ce prix-là ? ». D'autres fois encore, un signe graphique n'a pas d'équivalence prosodique et vice-versa. En effet, à la lecture à voix haute d'un texte écrit, le lecteur marque souvent plus de pauses qu'il n'y a de signes de ponctuation. Catach (1980) associe trois types de fonctions à la ponctuation, qui s'appliquent notamment à la virgule et au point : l'organisation syntaxique, la correspondance avec l'oral et un supplément sémantique selon les différents signes et leur position.

Cependant, l'absence de ponctuation ou l'entrave volontaire de son code créent des effets stylistiques remarquables et des questionnements intéressants quant à la mise en voix du texte écrit (Védénina, 1973).

2.1.1 Paramètres diamésiques du langage

L'architecture du langage telle qu'elle est encore exploitée aujourd'hui (diachronie, diatopie, diastratie, diaphasie) est établie par Coseriu (1973). Wüest (2009) rappelle qu'à ces différentes conceptions de la langue, Mioni (1983) ajoute la diamésie. Il s'agit de « la distinction entre la langue parlée et écrite » (Wüest, 2009 : 147). Ce paramètre est approfondi par Koch & Oesterreicher (2001 : 586) qui distinguent la distance communicative pour le code graphique de l'immédiat communicatif pour le code phonique. Blanche-Benveniste (2013 : 302) discrimine « la langue de tous les jours » et « la langue endimanchée » selon les contextes de communication et les différents registres qu'ils mobilisent. Les deux canaux supposent donc des conditions et des situations d'énonciation différentes.

1. Tableau récapitulatif des distinctions observables entre code écrit et code oral

En nous appuyant sur les divergences établies par de nombreux linguistes et admises par le Ministère de l'Education Nationale (Védénina, 1973 ; Gadet, 1996 ; Béguelin, 1998 ; Koch & Oesterreicher, 2001 ; Gadet, 2007 ; Wüest, 2009 ; Blanche-Benveniste, 2013 ; Eduscol, 2015 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2018), nous avons produit un tableau regroupant les spécificités de l'écrit et celles propres à l'oral.

	SPÉCIFICITÉS DE L'ÉCRIT	SPÉCIFICITÉS DE L'ORAL
<u>Condition d'énonciation</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Absence du destinataire : permet d'anticiper sur les réactions ou les connaissances supposées du lecteur ; - communication préparée ; - Propos plus complets, plus organisés, normés et précis ; - détachement actionnel et situationnel, séparation spatio-temporelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Présence physique de l'interlocuteur, parole immédiate. Régulation du message au fur et à mesure de sa production ; - communication spontanée ; - Présence de gestes, mimiques, intonations qui ajoutent du sens au message et entraînent l'économie des moyens linguistiques ; - ancrage référentiel dans la situation, co-présence spatio-temporelle
<u>Dimension linguistique</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbes au passé simple ; - Sujet inversé avec verbes déclaratifs ; - Évite répétition, redondance ; - Inversion sujet verbe ; - Histoire qui comporte plus de détails, plus de mots connecteurs, de pronoms... - Vocabulaire plus soutenu ; - Présence du <i>ne</i> de négation ; - Utilisation du pronom <i>nous</i> ; - Présence de verbe de citation ; - Désignation des lieux, du temps (jadis, autrefois, au beau jour d'été...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Réductions au plan phonétique (élisions) ; - Présence de marques orales (particules discursives) ; - Nombre de mots grammaticaux plus élevé que celui des mots lexicaux ; - Construction disloquée nom + pronom (la fille elle dit) ; - Construction à présentatif, clivage (c'est...qui) ; - Omission du <i>ne</i> de négation ; - Énoncés parfois inachevés ; - Emploi de déictiques (appuyés par les gestes) - Présence d'interrogatives intonatives

3.1.1 Des usages adaptés à la situation sociale

1. Le diamésique perturbé par l'usage des technologies actuelles

Dans l'usage populaire de la langue, la distinction entre oral et écrit n'est pas une évidence. Les technologies développées depuis le XX^e siècle rendent le rapport à l'écrit ambigu, « les usages étant passés d'une dichotomie supposée à un évident et complexe continuum » (Gadet, 2008 : 73). L'écrit n'est plus spécialement lié à un produit travaillé, fini et fait pour durer, où l'interlocuteur ne reçoit pas directement le propos. On l'observe aisément aujourd'hui avec les SMS ou avec les réseaux de communication instantanée. Alors qu'on attribuait à l'oral la conversation ordinaire, le langage quotidien, et à l'écrit, la prose institutionnelle, le langage formel (Gadet, 2008), les pratiques sociales ont bouleversé ces catégorisations. Il n'est plus question de variations en fonction du canal d'émission mais plutôt de variations en fonction des conditions d'énonciation, de la situation sociale dans laquelle est plongée le locuteur et la prise

en compte de ses interlocuteurs. Ainsi, « plutôt que de continuer à tenter d'établir des traits prototypiques de l'oral ou de l'écrit, il faut prendre acte de ce qu'il existe des situations, sociales et technologiques, qui incitent préférentiellement à des productions orales ou écrites, selon les contextes d'activité » (Gadet, 2008 : 75).

2. Dépasser la catégorisation : la notion de diaphasie

Confondre la diaphasie et les niveaux de langue est une erreur commune (Wüest, 2009) : le langage standard et le langage familier et populaire seraient réservés à l'oral tandis que le langage soutenu serait synonyme d'écrit. Il est vrai que les occasions de pratiquer la « langue du dimanche » (Blanche-Benveniste, 2013) ne sont pas fréquentes. Elles se limitent le plus souvent à l'écrit, mais cet usage, à l'oral, peut justement marquer une ironie. Afin que le message soit compris ainsi des interlocuteurs, il faut qu'il soit exprimé dans un contexte d'énonciation où les codes sont admis par tous. De ce fait, il n'est plus question d'attribuer un niveau de langue à un canal précis, mais plutôt d'adapter son lexique, son expression à une situation d'énonciation. On parle alors de diaphasie, c'est-à-dire la « faculté de l'individu à faire varier son propre langage en fonction de la situation de communication » (Wüest, 2009 : 152). Le découpage qu'imposent les niveaux de langue a ses limites en termes de variation stylistique (Buson & Nardy, 2012). Il pose problème car il « fige en jugement de langue ce qui est négocié en discours par les interactants » (Gadet, 2007 : 141). La notion de diaphasie s'ouvre sur le répertoire linguistique de l'individu (et non pas seulement lexical comme peuvent s'y arrêter la catégorisation en niveaux de langue) et prend en compte son adaptation sociale. Blanche-Benveniste (2013) admet que ces usages s'établissent en fonction des codes sociaux, partant du principe que la langue est une appropriation culturelle. Le théâtre est un genre qui mêle écrit et oral dans sa pratique et dans sa production linguistique. Il nous a semblé qu'il était l'objet littéraire le plus parlant et le plus accessible pour cette question des liens écrits et oraux, qu'il permettait de traverser les nuances possibles du langage et qu'il pouvait plonger ses acteurs dans n'importe quel contexte social.

1.2 Deuxième partie : L'apport du théâtre

« *L'écrit et l'oral forment le double gémellaire du théâtre* » (Banu, 1997 : 139)

Le théâtre apporte une dimension inévitablement orale alors qu'il débute à l'écrit (Banu, 1997). Il suppose un certain réalisme puisque son objectif principal est de retranscrire des dialogues humains, mais également une envie de « bien parler ». Il propose ainsi un contre-exemple d'un oral destiné à la communication et d'un écrit destiné à la réflexion (Banu, 1997). Comme à l'écrit, le théâtre est un discours qui questionne, explique, interroge, se révolte et

transmet. De plus, il induit la dimension d'un destinataire collectif et universel car il porte une parole pour être entendu du plus grand nombre. Cependant, suivant l'acteur, le même texte écrit peut être perçu différemment. L'intensité vocale, le corps, la voix et les petits rictus sont autant d'indicateurs qui diffèrent d'une incarnation à une autre. L'oralité, quant à elle, n'est plus perçue comme une interaction spontanée mais comme une parole qui a été répétée pour être « mieux dite ». En effet, l'oralité rehausse l'écriture (Chénétier, 2010) au théâtre et il semble indispensable d'adopter une position de projection lorsqu'on écrit un texte théâtral. De plus, nous pouvons interroger le théâtre sous trois aspects : le dispositif énonciatif spécifique par son objectif premier de communication, la parole qui doit servir l'action puisque « dire » c'est « faire » (Kerbrat-Orecchioni, 1984). Ainsi, nous verrons comment l'écrit du théâtre tente de se rapprocher du réel et quels moyens sont mis en place pour pallier son inachèvement scriptural. Et enfin, nous étudierons comment le théâtre devient un outil malléable pour travailler le lien oral et écrit à l'école.

1.1.1 Les traces orales et scripturales au théâtre : une voie d'accès vers le réel ?

1. L'exemple des particules discursives

Le théâtre fait entrer en dialogue des personnages qui tentent de reproduire en miroir des interactions de la vie quotidienne. (Kerbrat-Orechioni, 1984). Le théâtre est un espace où l'on cherche à dire « vrai » (Teston-Bonnard, 2010). Cette volonté de réalisme tente de se rapprocher de la spontanéité orale. Pour ce faire, plusieurs indicateurs oraux sont utilisés à l'écrit : c'est le cas des particules discursives visant à produire un effet naturel. Les particules discursives - PDi - sont des petits mots du discours oral qui ne servent pas le fond mais maintiennent l'attention du récepteur (Teston-Bonnard; 2010). « Bon », « ben », « tu vois », « alors », « là », « voilà », « quoi », « je veux dire » sont autant de signes pour reproduire les effets d'hésitations, bégaiements, répétitions ou inachèvements de l'oralité. Ces PDi peuvent suivre des règles et possèdent une signification particulière suivant leur emplacement et intonation donné dans la phrase. Ils désignent aussi bien une opposition, une contradiction, une confirmation qu'un sentiment comme l'ennui, la colère ou la joie. Les PDi apparaissent alors comme un outil pertinent à relever avec les élèves puisqu'elles sont des traces à l'écrit d'une langue oralisée.

2. La place de l'improvisation

Un autre biais pour étudier les traces laissées par l'oral sont les improvisations. En effet, le théâtre cherche à reproduire des interactions réalistes à partir d'échanges fabriqués suivant une situation initiale. L'écriture théâtrale cherche donc à se rapprocher de cette interaction orale

trouvée lors des improvisations (Dolz & Gagnon, 2008). Il semble donc intéressant d'observer les traces orales pour tenter de comprendre quels sont les outils qui permettent au théâtre de s'apparenter à un certain réalisme. Cependant, les improvisations n'ont pas de forme stabilisée, puisqu'elles intègrent en théorie, les réactions directes des spectateurs (Dolz & Gagnon, 2008). En effet, elles évoluent au fil du temps et dépendent de nombreux facteurs extérieurs. Souvent, la transposition écrite se retrouve lissée afin d'englober toutes les réactions. Cependant, elles sont intéressantes à manipuler dans la recherche d'une production orale et « réelle » et à garder en mémoire pour la future écriture des saynètes, qui se voudront au plus proche d'un discours parlé.

2.1.1 Les didascalies : un moyen de pallier l'inachèvement théâtral

Le théâtre tient sa spécificité dans son inachèvement, contrairement aux autres écrits, comme le roman ou le poème (Vodoz, 1986). En effet, pour faire Théâtre, il faut un corps, une voix, un décor, une mise en scène. L'écrit romanesque, journalistique ou poétique se suffit en outre à lui-même. Il est tout d'abord inachevé car sa finalité dépendra de son interprète. L'autre forme d'inachèvement réside dans la linguistique à travers divers marqueurs : la pause, l'interruption et l'inachèvement de l'énoncé. Par exemple, pour la phrase « je vous hais » :

- Je (*temps*) vous hais

- Je vous

- Je vous hais ...

Cet inachèvement linguistique illustre des fluctuations du discours mais s'avère également porteur d'émotion (Vodoz, 1986). Le temps, l'interruption ou les points de suspension donnent un sens totalement différent à la phrase et illustrent les pensées et caractères du personnage. Les didascalies au théâtre tentent donc de répondre et de pallier cet inachèvement et d'apporter un complément aux multitudes des possibilités d'interprétations de l'écrit théâtral (Vodoz, 1986). Elles se présentent sous la forme de différentes graphies : majuscules, italiques ou parenthèses. Elles indiquent les personnages, les positions, gestes, manières de parler, entrées, sorties, décors, costumes, indications spatiales et temporelles... En reprenant, la même phrase « je vous hais » et en ajoutant des didascalies :

Martha prit un couteau et se dirigea féroce^ment vers Hector (1)

Après s'être désenlacée d'Hector (2)

D'une voix aigüe et imitant la voix du professeur (3)

On remarque que ces trois didascalies placées avant la phrase « je vous hais » donnent un tout autre sens au texte et parfois même indiquent une opinion contraire de l'a priori initial du lecteur.

En outre, les didascalies sont un moyen pour l'orateur de s'emparer des mots et de nourrir son personnage. Ces notations informatives rendent le matériau linguistique qu'est la didascalie en matériau non-linguistique (Vodoz, 1986) puisqu'il est incarné, vécu et non-dit à l'oral. Elles finissent ainsi l'achèvement de l'acte théâtral. Les didascalies permettent ainsi de saisir un code écrit qui sert l'oral sans pour autant être dit. Ces outils que sont les particules discursives, les improvisations et les didascalies sont autant d'éléments qui prouvent aux élèves que l'outil théâtral permet d'explorer les frontières entre une langue parlée et une langue écrite.

3.1.1 Le théâtre : un outil malléable pour explorer l'oralité et l'écriture en classe

1. Les couleurs stylistiques : un moyen d'explorer la porosité entre oral et écrit

Les élèves ont déjà conscience des différences entre un code parlé et un code écrit. En effet, ce qu'un enfant pourrait dire à un ami comme : « eh, toi, t'as pas l'heure steup » et ce qu'il écrirait en classe « puis-je avoir l'heure s'il vous plaît ? » dessine une frontière qui n'est plus nécessairement effective au théâtre. En effet, lorsque l'on confronte deux textes, pourtant théâtraux tous les deux, nous pouvons observer une différence de couleurs stylistiques. Pommerat écrit « je m'en fous des autres j'ai pas besoin de m'amuser » alors que Racine rédige « Un trouble assez cruel m'agite et me dévore ». Puisque c'est dans l'objectif d'être dit à un public, le choix des mots va différer. Cependant, il semble primordial de saisir l'écriture théâtrale comme un outil malléable proposant une grande diversité de registres.

Comme dit précédemment, le théâtre exprime une contradiction puisqu'il est à la fois une langue écrite se caractérisant par son aspect réfléchi et ses formulations précises, et une langue parlée ayant pour but principal une interaction avec l'interlocuteur, ici le partenaire de jeu. Les registres semblent occuper une place importante dans les variations entre l'oral et l'écrit. Cependant, les variations stylistiques ne peuvent s'appréhender sans les compétences communicatives (Buson, Nardy, 2012). Les trois registres habituellement employés : soutenu, courant, familier, par simplification didactique deviennent des couleurs stylistiques (Buson, 2012) qui répondent à une multitude de facteurs extérieurs et pas seulement linguistiques. En ce qui concerne le théâtre, il est donc primordial de s'interroger sur la situation d'énonciation, le lieu, les personnages et le message à faire passer afin d'adopter la bonne couleur stylistique. La capacité à adapter ces usages au contexte interactif apparaît très tôt chez les enfants (Buson, Nardy, 2012) et le théâtre permet ainsi d'en bousculer les représentations en fonction de l'effet que l'on souhaite produire. Un même dialogue possédant une couleur stylistique différente peut

provoquer chez les spectateurs des réactions opposées. Ces couleurs à priori strictement catégorisées dans le cadre scolaire peuvent se retrouver modifiées dans le contexte théâtral et les enfants peuvent en faire facilement l'expérience.

2. Une perméabilité sans faille entre l'oral et l'écrit ?

Il semble néanmoins nécessaire de garder un regard critique sur la porosité entre oral et écrit au théâtre. Il est important de séparer une simple transcription orale à un texte dramatique. En effet, la traduction d'un dialogue ne suffit pas à faire Théâtre. Finalement, il semble intéressant de considérer le théâtre non pas seulement comme un acte oral mais plutôt scriptural (Petitjean, 1984). En effet, la production théâtrale nécessite une mise en contexte clair : qui parle ? quelle est la situation de départ ? Où se situe-t-on ? Sans cette prise de conscience plus large et plus globale, la scène n'est pas compréhensible aux yeux des spectateurs. De plus, il est difficile de dépasser les situations naturalistes (Petitjean, 2010), alors que le théâtre peut se vouloir être l'occasion d'explorations surréalistes, les essais amateurs se limitent souvent à une suite d'action et un échange de paroles standardisées et stéréotypées (Petitjean, 2010). Finalement, le texte dramatique essaye d'éliminer au maximum les scories orales et il se retrouve ainsi beaucoup plus anticipé qu'une conversation spontanée (Kerbrat-Orecchioni, 1984). Il élimine les chevauchements et les vides de la « vraie vie ». Bien que les répliques laissent à voir un échange, le texte n'en reste pas moins stylisé, arrangé et toiletté. Ainsi, il semble donc nécessaire de garder un esprit critique quant au théâtre purement réaliste et naturaliste qui se voudrait un miroir sans faille du réel.

En définitive, le théâtre ne peut se construire sans un public. La question du spectateur induit ainsi un questionnement sur les intentions et les effets mis en scène. La manipulation des couleurs stylistiques dépend donc du message que son auteur souhaite faire passer mais également de la situation d'énonciation de départ et non d'un registre spécifique utilisé pour l'oral ou pour l'écrit. La pratique théâtrale, bien qu'elle ne soit pas toujours un miroir du réel, permet néanmoins de s'interroger sur les couleurs initialement destinées à l'oral ou à l'écrit.

1.3 Troisième partie : Des variations langagières accessibles ?

Le théâtre, qu'il soit reproduction d'un oral spontané ou qu'il fasse preuve d'un langage soigné, est toujours travaillé selon une intention (Kerbrat-Orecchioni, 1984). Cette intention du langage, qu'on retrouve dans le concept de diaphasie, soit l'adaptation volontaire et réfléchie du langage à un certain environnement, est-elle toujours possible ? Pour pouvoir varier son expression, il est nécessaire d'avoir une maîtrise du diaphasique et donc un répertoire

linguistique et stylistique (Gadet, 2007) assez développé. Le théâtre est l'occasion de déployer ce panel linguistique sans que cela paraisse déplacé. Mais encore faut-il déjà y avoir été confronté pour savoir comment se servir de cette diversité langagière.

1.1.1 Le français normé

La norme du français s'appuie sur le modèle de l'écrit, alimenté par la littérature classique (Riegel, Pellat & Rioul, 2018 : 55). Selon Gadet (2007 : 27), « L'idéologie du standard valorise l'uniformité comme état idéal de langue, dont l'écrit serait la forme parachevée : la langue standard est alors la forme par excellence et est perçue comme la seule légitime. Dès lors, toute variation représente une déformation et par conséquent, est dévaluée (Gadet, 2007 ; Riegel, Pellat & Rioul, 2018 ; Delcambre, 2011). Ce standard est fortement présent dans notre société et il est important de pouvoir le maîtriser (Boutet, 2003). C'est dans cet objectif que l'école prône la forme du français écrit (Boutet 2002, 2003). Cependant, la pratique de la langue au quotidien se partage à l'oral. Encore une fois, oral et écrit présentent une distance : non plus seulement linguistique mais sociale et spatio-temporelle. Les différents usages de la langue, parfois entraves à la langue standardisée, sont en fait des marqueurs sociaux et des langages empreints de jugements de valeurs (Gadet, 2007 ; Boutet, 2003). Les enfants pour lesquels ce français normé n'est pas fréquenté autre part qu'à l'école montreraient-ils des difficultés à maîtriser le langage dit scolairement « soutenu » (Gadet, 2007), ont-ils des difficultés à marquer des variations dans leur langage ?

2.1.1 Un paramètre supplémentaire : le diastratique

L'opposition dichotomique oral-écrit vient de la dévalorisation de l'oral par rapport à l'écrit (Delcambre, 2011). On s'accorde bien souvent sur les relations binaires qui catégorisent l'un et l'autre : spontané/élaboré, relâché/contrôlé, informel/formel. Delcambre reconnaît que ce jugement sur l'oral et l'écrit porte des valeurs sociales qui s'illustrent notamment dans l'opposition familier/distingué. La linguiste va jusqu'à observer dans l'opposition oral-écrit, une opposition entre peuple et dirigeants (2011 : 8). Le français normé est supposément pratiqué par le locuteur de statut social élevé (Gadet, 2007). Les entraves à la norme sont dévaluées et reliées à un locuteur de statut social populaire, ne maîtrisant pas la langue française comme il se devrait. Le paramètre diastratique du langage est celui qui correspond, dans les variations langagières des locuteurs, aux facteurs sociaux (Gadet, 2007). Ces différents types de langages peuvent marquer des appartenances à certains groupes sociaux, à des communautés

spécifiques. Les études linguistiques portant sur ce paramètre mesurent particulièrement les différences langagières par rapport au français normé et tout le panel de variations possibles que les locuteurs en font, en s'appropriant la langue. Malgré le fait que toutes ces variations soient perçues comme une mauvaise maîtrise de la langue en termes scolaires, les approches linguistiques plurielles et ouvertes voient dans ces variations la richesse et la perpétuité de la langue (Yaguello, 1991 ; Boutet, 2003 ; Gadet, 2007 ; Buson & Nardy, 2012). Ainsi, les enfants sauraient manipuler la langue et la construire. Le problème se pose alors au niveau de l'école et de ses codes : permet-elle ces variations langagières ?

3.1.1 Le français à l'école

Sur quelle dimension du langage l'école appuie-t-elle ses enseignements ? Dans les programmes de 2015, l'oral est un point d'étude de la langue française du cycle 1 au cycle 3 en ce qui concerne l'école primaire (Eduscol, 2015). Ainsi, l'oral n'est pas rejeté des apprentissages. Mais on peut questionner le type d'oral enseigné, le type d'oral accepté, également, à l'école. Cette notion du français correct est paradoxale : il définit le bon usage mais est cependant très éloigné des usages véritables de la langue vivante du quotidien. A cause de son « scripturocentrisme dominant » (Delcambre, 2011 : 11), l'école présente des difficultés à « valoriser les répertoires plurilingues des élèves » (Bigot & Maillard, 2014). La didactique du français qui propose un découpage fini du langage en registres précis fait obstacle au caractère vivant de la langue. Le code écrit doit sa perfection à sa fixation (Gadet, 2007). L'école présente la langue comme objet d'étude détaché de toute pratique, comme objet de réflexion dont on doit saisir les règles et la formation (Bigot & Maillard, 2014 ; Boutet, 2003). Cette approche est nécessaire pour la maîtrise de la langue. Cependant, les élèves peinent à s'approprier cette langue, qui n'est pas représentative de la leur. Pour beaucoup, la langue écrite n'est que la langue scolaire, norme liée à ce contexte précis, que les élèves ne croisent pas ailleurs (Guerin, 2014 : 150). Leur forme d'expression est dévalorisée, et même ancrée dans leurs propres représentations. Tandis que, d'un autre côté, les enseignants font parfois preuve d'une « surdité sociolinguistique » (Boutet, 2002) selon la norme qu'ils désirent entendre et le « français correct » auquel ils s'attendent. La question est donc à propos des visées éducatives de l'enseignement de l'oral et de l'écrit et sa prise en compte des réalités quotidiennes des élèves, pour que ces apprentissages ne soient pas entièrement décontextualisés. Ainsi, mon projet s'articule autour des représentations des élèves de CM2 des langues écrites et parlées et de la diversité de ces deux modalités en fonction des contextes de communication, spatiaux et sociaux.

2. PROBLEMATIQUE ET PRESENTATION DES HYPOTHESES

2.1 Enrichir le répertoire linguistique des élèves

Le projet naît d'un besoin de développer les compétences langagières des élèves et s'inscrit dans les attendus des programmes du cycle 3 : comparer le fonctionnement de la syntaxe de la langue orale avec celle de la langue écrite. En effet, beaucoup d'élèves se retrouvent désarmés face au langage scolaire qui leur ait imposé sans comprendre les normes et les contradictions qui le composent. Il s'agit donc par le biais de ce travail, d'enrichir leur répertoire par la compréhension des liens et des différences entre la langue parlée et la langue écrite.

1.1.1 La problématique

Les recherches que nous avons effectuées nous ont permis de faire émerger plusieurs points. Tout d'abord, l'oral et l'écrit ne peuvent se scinder en deux parties distinctes. Bien qu'il existe des spécificités les séparant sur le plan énonciatif et linguistique (paramètre diamésique), ces deux canaux de communications restent étroitement liés et dépendent à la fois de la situation d'énonciation (paramètre diaphasique) et du contexte social (paramètre diastratique). Cette porosité reflète des questionnements théâtraux puisque ce genre littéraire se définit comme un code écrit destiné au code parlé en présentant une grande variabilité de situations et de personnages. Il est donc question ici d'amener les élèves à considérer le théâtre comme un moyen d'exploration des types de langages en effectuant des allers-retours entre langue parlée et langue écrite. L'objectif est de faire évoluer les représentations des élèves qui considèrent souvent que l'écrit est soutenu et préparé et l'oral comme étant uniquement familier et spontané. Ainsi, ma problématique s'oriente de la façon suivante :

Comment l'exploration théâtrale peut-elle permettre de faire évoluer les représentations des élèves sur les liens entre l'oral et l'écrit ?

2.1.1 Les hypothèses

L'analyse des différents paramètres fait apparaître trois pistes de réflexion :

Hypothèse 1 : La confrontation à différents types d'écrits théâtraux permet une prise de conscience de la variation à l'écrit dans le théâtre.

Hypothèse 2 : La transcription et la réécriture d'un dialogue enregistré à l'oral permet de construire une réflexion sur les liens entre le code parlé et le code écrit.

Hypothèse 3 : La manipulation et le jeu autour des personnages et du contexte fait émerger la diversité des couleurs stylistiques qui peuvent se retrouver à la fois à l'oral et à l'écrit.

3. METHODOLOGIE

3.1 Présentation du projet

Afin de valider l'hypothèse selon laquelle le théâtre permet une modification des représentations des élèves sur l'oral et l'écrit, j'ai mis en place une expérimentation au sein de ma classe. Pour ce faire, les élèves seront confrontés à divers écrits théâtraux qu'ils créeront et manipuleront afin de faire évoluer leur vision sur le langage oral et le langage écrit. Ce travail me paraît occuper une place primordiale dans la formation des élèves puisqu'il vise à développer leur capacité langagière et à leur faire prendre conscience de la complémentarité entre les différents moyens d'expression, alors indispensables dans leur vie de futur citoyen.

1.1.1 Mise en œuvre

Les participants sont vingt-cinq élèves de cm2. Le travail autour de la séquence s'effectue majoritairement en petit groupe de cinq ou six élèves lors d'ateliers dirigés de vingt minutes. Nous mettons également en place des temps en classe entière pour la mise en commun et la confrontation des opinions de chacun. Enfin, la création des saynètes s'organise en binôme ou en trinôme. La plupart des élèves ont déjà été confrontés à l'univers théâtral lors d'un projet d'école avec une comédienne et en connaissent de surcroît certains codes : système de répliques, intonations du jeu des acteurs et posture de représentation devant un public.

2.1.1 La place du théâtre dans la séquence

Le théâtre propose une large diversité de couleurs stylistiques. Les grands classiques théâtraux de Racine en alexandrins, passant par Shakespeare et Molière ne reflètent qu'une partie du panel théâtral et donne à voir une oralité « écrite » et « soutenue ». Il existe néanmoins de nombreux écrits, principalement contemporains, qui se veulent plus proche de la réalité et du code parlé ordinaire comme chez les autrices Ndiaye et Martine. D'autres encore s'amuse avec la langue, la déforment et la rendent burlesque comme Novarina et Beckett. Cette hétérogénéité démontre qu'un code écrit peut être familier tout aussi bien qu'un code oral peut devenir extrêmement soutenu. Le théâtre permet donc aux élèves de toucher du doigt cette pluralité et de faire évoluer leurs représentations initiales très compartimentées sur les codes langagiers.

3.2 Dispositif

Comme dit précédemment, la séquence vise à permettre aux élèves d'accéder à la compréhension des interactions entre le code parlé et le code écrit et ainsi d'élargir leur panel

linguistique en approfondissant leur rapport au langage. Les étapes du travail font émerger progressivement plusieurs points : l'éventail des couleurs stylistiques du genre théâtral, les liens entre leur production orale et écrite et les variations langagières dépendant davantage de la situation d'énonciation plutôt que du canal choisi. Cette évolution présente ainsi des allers-retours entre un travail oral et un travail écrit.

1.1.1 Méthodologie du recueil de données

Titre de la séquence : L'interaction des codes écrits et oraux par le biais du théâtre

Discipline : Français

Domaine : Les langages pour communiquer et pour apprendre : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

Objectifs :

- Comprendre les liens entre l'oral et l'écrit
- Se détacher d'une vision segmentaire présentant l'oral comme familier et spontané et l'écrit comme soutenu et préparé
- Se servir des textes théâtraux pour enrichir son répertoire linguistique et percevoir les couleurs stylistiques comme indépendantes du canal de communication choisi.

Attendus fin de cycles :

- Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur ses notes
- Dégager des différences syntaxiques entre un message oral et sa transposition écrite
- Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent

Séances	Objectifs	Déroulement	Matériel
<u>Séance 1</u> : Découverte du genre théâtral à l'écrit	Comprendre qu'un texte écrit peut posséder différentes couleurs stylistiques	<u>ETAPE 1</u> : Recueil des représentations initiales des élèves sur la langue parlée et la langue écrite. <u>ETAPE 2</u> : Présentation et lectures des saynètes « Le caillou » de Martine et « Roméo et Juliette » de Shakespeare. <u>ETAPE 3</u> : Recueil des différences entre ces deux textes écrits : niveau de langue, vocabulaire, registres, situation. <i>Prise de notes au tableau</i>	Feuille A5 « Le caillou » Martine Acte II, scène 2 : « Roméo et Juliette » Shakespeare
<u>Séance 2</u> : Produire un dialogue à l'oral <i>Enregistrement</i>	Comprendre que l'écrit sert à la préparation de l'oral et qu'un dialogue peut être structuré et préparé	<u>ETAPE 1</u> : Présentation de l'activité : enregistrement d'un dialogue de 30 secondes par deux autour d'un thème donné. <u>ETAPE 2</u> : Prise de note au brouillon des mots clés du dialogue. <u>ETAPE 3</u> : Enregistrement des improvisations des binômes : <i>enregistrement audio</i>	Cahier d'essais Dictaphone
<u>Séance 3</u> : Transcrire un dialogue oral à	Comprendre que certaines traces	<u>ETAPE 1</u> : Ecoute des dialogues <u>ETAPE 2</u> : Transposition à l'écrit des saynètes improvisées en restant fidèle à l'enregistrement	Ordinateurs Casques

l'écrit	orales sont transposées à l'écrit	Ajout des tirets pour marquer les répliques <u>ETAPE 3</u> : Recueil des remarques des élèves sur la transposition orale/écrite. <i>Prise de note au tableau</i>	audios Cahier d'essais
<u>Séance 4</u> : Retravailler son écrit	Comprendre que l'écrit donne des indications pour l'oral	<u>ETAPE 1</u> : Lecture des saynètes <u>ETAPE 2</u> : Modification des saynètes nécessaire à la compréhension et à la facilitation de la lecture <u>ETAPE 3</u> : Recueil des remarques des élèves sur ce qui a été modifié et nécessaires à la transposition. <i>Prise de notes au tableau</i>	Feuille A5 Cahier d'essai
<u>Séance 5</u> : Manipuler les couleurs stylistiques	Comprendre que la langue orale et la langue écrite peuvent avoir des couleurs stylistiques variées	<u>ETAPE 1</u> : Préparation des saynètes : réécrire en jouant « à la manière de ... » <u>ETAPE 2</u> : Lecture et présentation des saynètes <u>ETAPE 3</u> : Recueil des représentations des élèves sur la langue parlée et la langue écrite. <i>Prise de notes au tableau</i>	Cahier d'essai

D'après ce que nous avons pu observer en stage l'année dernière, les élèves possèdent une représentation figée de l'oral et de l'écrit : perception de l'oral comme un moyen d'expression familier avec des bafouillements et des hésitations alors que l'écrit serait davantage soutenu avec un vocabulaire spécifique. Ils semblent donc scinder de façon distincte l'oral et l'écrit comme étant deux canaux de communications indépendants. L'enjeu de la première séance est donc de leur faire découvrir, par le biais de deux scènes théâtrales, qu'il existe différentes façons de s'exprimer à l'écrit. « Le caillou » de Martine est un texte jeune public employant un procédé oral à l'écrit (élisions, lexique familier) et à l'inverse « Roméo et Juliette » présente un texte en vers avec des rimes et un lexique soutenu. Il s'agit ici de comprendre qu'un texte écrit peut avoir différentes couleurs stylistiques en reprenant notamment des codes présumés de l'oral : par exemple, les hésitations et la familiarité.

Nous avons pu également remarquer que l'élève définit l'oral comme un objet spontané et peu réfléchi. L'objectif de la deuxième séance est de lui montrer que l'oral peut se préparer notamment avec un support écrit sous la forme de notes au brouillon.

La troisième séance vise à nuancer certains propos des élèves que nous avons pu entendre affirmant que l'oral n'a aucun lien avec l'écrit en s'appuyant sur le travail des signes graphiques témoins de la trace prosodique. Les élèves vont ici transcrire leur dialogue oral et vont transposer des intonations, de l'expressivité et des émotions qu'ils entendent. Pour cela, ils seront amenés à utiliser des signes comme la ponctuation pour rester fidèles à leur dialogue.

La quatrième séance est en miroir de la précédente puisque les élèves devront s'interroger sur les signes graphiques permettant une meilleure lisibilité à l'oral. Ainsi, ils travailleront avec les didascalies et la ponctuation. L'enjeu de ces deux dernières séances est de saisir les liens indissociables entre la production écrite et la présentation orale au théâtre.

Enfin, la dernière séance implique une manipulation linguistique visant à faire remarquer que les couleurs stylistiques dépendent davantage du contexte choisi et des personnages que du code utilisé.

2.1.1 Méthodologie d'analyse

Afin d'analyser les données, j'ai mis en place une grille d'observation reposant sur deux orientations : tout d'abord, la capacité métalinguistique des élèves à analyser leurs travaux par le repérage des caractéristiques oral-écrit et par l'évolution dans leur discours de la porosité entre ces deux codes. Puis au regard de cela, la comparaison de leurs productions sur le plan phonétique, morphosyntaxique et lexical. Ces critères seront des indicateurs qui permettront de valider ou d'invalider les hypothèses.

1. Analyse métalinguistique

L'objectif de cette expérimentation est l'évolution des hypothèses émises en début de séquence sur le code oral et écrit. Il m'a donc semblé pertinent de recueillir leurs remarques et de les inviter à réfléchir sur ce que représentent l'oral et l'écrit à leurs yeux. Concernant le premier recueil des représentations, j'analyserai leur capacité à formuler les aspects langagiers tant sur la dimension linguistique que sur les conditions d'énonciation. Mon hypothèse est la suivante : les élèves présenteraient la langue écrite comme travaillée, organisée et anticipée, avec un lexique soutenu et sans élision. L'oral serait défini comme étant plus brouillon, spontané, avec des raccourcissements et une gestualité expressive et visuelle absente à l'écrit. La notion de destinataire pourrait aussi être évoquée puisque la langue parlée est souvent perçue comme une présentation devant un public alors que la langue écrite n'aurait pas de destinataire direct.

Dans un second temps, j'observerai leur analyse des deux scènes de théâtre à travers les deux axes énoncés précédemment en relevant ce qui appartient selon les paramètres diamésiques au canal oral et au canal écrit. L'hypothèse est la suivante : après la lecture des scènes proposées, les élèves remarqueraient certains aspects du langage oral présent dans le texte de Martine qu'ils compareraient avec celui de Shakespeare comme étant davantage soutenu. Ils relèveraient ensuite les éléments langagiers des deux textes et les associeront à un mode d'expression.

En conséquence, j'énumérerai les points identifiés par la classe sur la transposition écrite des dialogues oraux et sur la modification des saynètes produites destinées à être jouées. L'hypothèse est la suivante : Les élèves souligneraient la présence de marqueurs graphiques tels que la ponctuation nécessaire à la compréhension écrite et à l'interprétation scénique. Ils soulèveraient également la difficulté à transposer à l'écrit des marqueurs oraux tels que les élisions et les particules discursives par exemple. Des remarques pourraient être faites sur les temps utilisés et les couleurs stylistiques présentes dans le registre théâtral.

Enfin le dernier recueil comparera leur discours en début et en fin de séquence. La prévision est celle qui suit : les élèves associeraient ce qu'ils nommaient comme « familier » et « soutenu » non plus à un canal oral ou écrit mais à un contexte ou à une situation donnée : lieu, époque, types de personnages.

2. Analyse des productions

L'analyse des données s'appuie sur les réflexions induites des élèves, cependant il m'a semblé judicieux de prendre également en compte leurs productions. Ainsi, les hypothèses sur l'évolution de leurs créations sont les suivantes. La transcription à l'écrit des dialogues lors de la séance 3 mettrait en avant des signes de marquage oraux spécifiques à ce canal : élisions, particules discursives, énoncé inachevé, conjugaison des verbes au présent, absence des négations, procédé d'emphase, absence de connecteur et lexique familier.

Ensuite, la révision des textes en séance 4 par les élèves transformerait les répliques pour répondre aux spécificités de l'écrit notamment en gommant les marqueurs oraux tels que les élisions, les marques de négation et les particules discursives. Ils rajouteraient ensuite des marqueurs du canal écrit qui seront analysés selon deux dimensions linguistiques : lexicale avec le type de vocabulaire employé et la présence de détails, et morphosyntaxique avec la conjugaison des verbes au passé simple, l'inversion du sujet, la présence de connecteurs, du « ne » de négation, du pronom « nous » et la diminution des répétitions ou des redondances.

Enfin, la séance 5 présenterait de nouveaux écrits réfléchis en fonction du contexte de l'histoire et des personnages. Dans cette dernière séance, les élèves s'affranchiraient des normes figées de l'écrit et élaboreraient une démarche créative aux couleurs stylistiques variées. En définitive, après avoir identifié les spécificités du code parlé et du code écrit avec le travail des saynètes, les élèves dissocieraient ces définitions de leur propre canal et les associeraient désormais à une situation de communication.

4. ANALYSE ET DISCUSSION

4.1 Analyse des résultats

1.1.1 Oral et écrit : deux canaux indépendants aux yeux des élèves ?

Afin d'analyser la façon dont les enfants perçoivent l'oral et l'écrit, je les ai interrogés sur leurs représentations avant de débiter la séquence. Les réponses des élèves (Annexe 2 p 45) sont résumées dans le tableau suivant : Tableau 1 : Représentations initiales

Critères	Oral	Écrit
Condition d'énonciation	<p><u>Spontanéité</u> : « on parle sans réfléchir »</p> <p><u>Présence d'un destinataire</u> : « l'oral c'est écouté »</p> <p><u>Ajout à la communication</u> : « Il y a le ton » « A l'oral, on peut faire des gestes »</p> <p><u>Régulation du message</u> : « à l'oral tu prends moins le temps pour dire »</p> <p><u>Economie des moyens linguistiques</u> : « on fait pas de faute d'orthographe »</p>	<p><u>Anticipation</u> : « l'écrit c'est plus réfléchi »</p> <p><u>Absence de destinataire</u> : « on peut mieux s'exprimer car on n'est pas devant les autres » « tu prends le temps d'expliquer car la personne n'est pas en face de toi »</p> <p><u>Propos plus complet et préparé</u> : « on essaye de bien constituer une phrase à l'écrit »</p> <p><u>Propos normés</u> : « il y a plus de règles : orthographe, grammaire »</p>
Dimension linguistique	<p><u>Vocabulaire</u> : « l'oral c'est familier »</p> <p><u>Élision</u> : « tu as » devient « t'as »</p> <p><u>Absence de négation</u> : « il n'est pas » devient « il est pas »</p> <p><u>Prononciation</u> : « non » devient « nan »</p> <p><u>Mots inventés/ onomatopées</u> : « on dit <i>chablaba</i> à l'oral »</p> <p><u>Réduction phonétique</u> : « qu'est-ce qu'il y a » devient « queskia »</p>	<p><u>Vocabulaire</u> : « C'est plus soutenu »</p> <p><u>Signe graphique</u> : « on voit la ponctuation »</p> <p><u>Évite les répétitions</u> : « à l'écrit on va éviter les répétitions »</p>
Attitude linguistique	<p><u>Facilité</u> : « On est plus à l'aise »</p>	<p><u>Complexité</u> : « en écrivant c'est plus compliqué qu'en parlant »</p>

À la vue de ces résultats, nous pouvons d'ores et déjà observer qu'il existe une réelle séparation entre les codes parlés et scripturaux dans l'imaginaire des élèves. L'oral est relié à une certaine spontanéité, rapidité d'expression, familiarité et utilise de nombreux raccourcis langagiers : élisions, absence de négation et réduction phonétique. Il autorise les bafouillements, les mots inventés et les prononciations imprécises. L'oral semble donner le droit à l'erreur et à l'hésitation aux yeux des élèves puisqu'il est produit de façon immédiate et sans réflexion en amont. Il est un moyen d'expression que l'on peut réguler au fur à mesure contrairement à l'écrit qui induit une production aboutie. Les élèves relèvent aussi que l'oral s'accompagne

d'autres moyens d'expressions du « non-dit » qui permettent de le préciser comme les gestes et les intonations. L'écrit s'identifie quant à lui à un langage plus soutenu et réfléchi qui nécessite une préparation en amont, ce qui renvoie à des propos plus complets et précis selon les élèves. La langue écrite se définit donc comme étant plus travaillée et suivant de nombreuses règles : orthographe, ponctuation et grammaire. Selon la classe, elle est également plus riche au niveau lexical et syntaxique : l'écrit évite les redondances et cherche une sorte de perfection linguistique car il est perçu comme un objet retravaillé et réécrit. De fait, les élèves émettent un jugement quant à ces deux types de discours : l'un étant accessible puisqu'ils le pratiquent de façon spontanée quotidiennement et l'autre serait beaucoup plus complexe car il l'associe à un langage scolaire dont ils ne maîtrisent pas encore toutes les normes. C'est un canal de communication sur lequel les élèves tentent d'appliquer une réflexion rigoureuse contrairement au canal oral alors perçu comme non perfectible et non corrigible.

Ces deux codes semblent donc adopter aux yeux de la classe leurs propres stylistiques et s'apparentent à la conception diamésique définissant des critères spécifiques au canal écrit et au canal oral. Ce premier recueil de représentations permet ainsi de confirmer notre hypothèse selon laquelle les représentations des élèves sur la langue parlée et la langue écrite se scindent en deux univers distincts.

2.1.1 Diversité théâtrale : un outil pour découvrir les variabilités du canal écrit ?

Pour élargir leur perception de l'écrit, j'ai proposé aux élèves deux textes théâtraux de couleurs stylistiques différentes : *Le caillou* de Martine et *Roméo et Juliette* de Shakespeare (Annexe p 47-48). Je les ai interrogés sur ce qu'ils percevaient des langages écrits utilisés dans ces deux scènes. Leurs remarques (Annexe 2 p 46) sont inscrites dans le tableau suivant :

Tableau 2 : Analyse des scènes théâtrales de Martine et Shakespeare par les élèves

Critères	<i>Le caillou</i> Martine		<i>Roméo et Juliette</i> Shakespeare	
	ORAL	ECRIT	ORAL	ECRIT
Condition d'énonciation	<u>Economie linguistique</u> : « il y a des petites phrases »	X	X	<u>Propos</u> : « plus précis, plus de vocabulaire et plus développé » <u>Propos normés</u> : « c'est écrit en vers »
Dimension linguistique	<u>Vocabulaire</u> : « la langue est plus familière »			<u>Vocabulaire</u> : « c'est plus soutenu »

	<u>Marquage oral</u> : « il y a des onomatopées » « des petits mots comme <i>gné gné gné</i> » <u>Elision</u> : « Ils disent pas tu écoutes mais t'écoutes »	X	X	
Attitude linguistique	<u>Proximité avec leur langage</u> : « on voit des mots qu'on utilise aujourd'hui » « Ils ont écrit à la façon dont on parle où ils hésitent et sont pas sûrs de ce qu'ils vont dirent »		<u>Perception</u> : « ils parlent plus sérieux, mieux » « C'est un langage qui fait écrit »	

Selon les élèves, le premier texte de Martine s'apparente davantage à des critères du canal oral tant sur la dimension linguistique que sur le plan énonciatif. Ce texte leur paraît répondre à leur propre connaissance sur le code oral ordinaire. Tout d'abord au niveau des raccourcis langagiers : ils repèrent la brièveté des phrases. Ensuite au niveau lexical : ils soulèvent le langage familier utilisé dans la scène. Enfin, ils aperçoivent des marqueurs oraux : onomatopées et élisions. Ce texte correspond à leurs yeux au langage qu'ils pratiquent : énoncés inachevés, particules discursives ajoutées aux répliques, régulation du message au fur et à mesure et trace d'hésitation et de bafouillement. La compréhension du texte est quasiment immédiate et les élèves rient quant au caractère comique de la scène. Ils ont plaisir à la jouer et s'approprient rapidement le texte.

Concernant l'écrit de Shakespeare, les élèves repèrent la complexité du texte dû au vocabulaire et à la versification employée par l'auteur. Les groupes affirment alors que ce dernier texte correspond aux critères de l'écrit. Ils soulignent le lexique soutenu, la longueur des répliques et la syntaxe inhabituelle. Cette scène leur paraît davantage travaillée et leur paraît difficilement accessible à la première lecture. De surcroît, les élèves associent cette difficulté au caractère de l'écrit qui leur semble éloigné du langage qu'ils emploient. De plus, ils définissent ce type d'écriture comme « sérieuse » contrairement au premier texte caractérisé par ces spécificités orales qui se voudraient plus drôle et léger.

Les élèves ont donc repéré que le canal écrit n'était pas nécessairement associé à un mode d'expression soutenu et anticipé puisqu'ils dissocient les deux types d'écrits proposés. *Le caillou* est présenté comme un écrit « parlé » et *Roméo et Juliette* comme un écrit « réfléchi » et « appliqué ». Ainsi, l'expérience menée après l'étude de ces deux textes théâtraux permet de confirmer l'hypothèse selon laquelle la confrontation à ces types d'écrits permet une prise de conscience de la variation à l'écrit dans le théâtre.

3.1.1 Aller-retours entre langue parlée et langue écrite : un dispositif pour décoder les liens entre l'oral et l'écrit ?

1. Transposition d'un dialogue improvisé à l'oral : premier décodage des marqueurs oraux

Les élèves ont tout d'abord improvisé des saynètes autour du thème du vol de la Joconde au musée du Louvre. Pour ce faire, ils ont pu écrire au brouillon quelques mots pour les guider lors de leurs improvisations devant le dictaphone. Afin de mettre en exergue les marqueurs oraux présents dans les saynètes improvisées, les élèves ont ensuite écouté ces enregistrements qu'ils ont transposé à l'écrit sous la forme d'un dialogue. Leurs transpositions écrites (Annexe 1 p 39-40) sont analysées dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Marqueurs présents dans les transpositions écrites des élèves

Critères	Marqueurs oraux	Marqueurs écrits
Phonétique	<u>Elisions</u> : B1 : « c'(est) qui » « t(u)'as » « (il) y a » B3 : « t(u)'es sûre ? » B8 : « j(e)crois »	
Morphosyntaxique	<u>Construction disloquée avec répétition nom + pronom</u> : B1 : « où elle est la Joconde ? » B3 : « Thimaya elle en a » B5 : il est fou lui » B6 : « toi tu » <u>Position sujet-verbe dans les phrases interrogatives</u> : B2 : « t(u)'as pris la Joconde ? » B3 : « T(u)'es sûre ? » B7 : « T(u)'as appelé un hacker ? » <u>Omission du ne de négation</u> : B1 : « (il) y a déjà pas » B8 : « je sais pas » <u>Absence de connecteur</u> : B4	<u>Utilisation du pronom nous</u> : B3 : « il nous faut quelqu'un pour couper les câbles »
Lexical	<u>Particules discursives</u> : B1 : « bon » B3 : « euh » B5 : « bah » <u>Onomatopées</u> : B1 : « aaa » « Piou ! » B2 : « boum » <u>Vocabulaire familier</u> : B1 : « bute » « mec » « flingue » B9 : « qui nous crament » <u>Pronom personnel</u> : B4, B5 : « on »	<u>Vocabulaire soutenu</u> : B3 : « aiguiser les couteaux »
Enonciatif	<u>Enoncé inachevé</u> : B4 : « on prend la ... » B5 : « comme ça on se fait ... » B9 : « ah .. ok » B1 : « hélico » <u>Effets marquants la spontanéité et régulation du message au fur et à mesure</u> : - B3 : Points de suspension - B4 : Répétition « on [...] on [...] » <u>Intonations</u> <u>Répétition</u> : B7 : « t(u)'as... t(u)'as »	<u>Propos normés</u> : Point d'interrogation Point d'exclamation Point d'interrogation

Nous pouvons observer l'importance des marqueurs oraux présents dans les transcriptions des élèves : particules discursives, élisions, absence du *ne* de négation, position du sujet avant le verbe dans les phrases interrogatives, éléments de répétitions, absence de connecteur et

construction souvent disloquée. Ces marqueurs oraux sont en nombre beaucoup plus important dans leur production que les marqueurs écrits : quelques mots de vocabulaire soutenu et l'utilisation une fois, du pronom *nous*. Les groupes ont donc en grande partie écrit les transcriptions telles qu'ils les entendaient sans se soucier des normes écrites qu'ils avaient dégagé plus tôt. Néanmoins une première réflexion est faite sur les codes graphiques : points d'interrogation pour marquer les questionnements, points d'exclamation pour transcrire la joie, l'excitation ou l'énervement et point de suspension pour indiquer le doute ou l'hésitation. Ainsi les productions des élèves indiquent une certaine conscience des signes graphiques témoins de la transmission prosodique. En définitive, les élèves ont rédigé à l'écrit une multitude de marqueurs qu'ils associaient initialement au langage parlé.

Pour faciliter la compréhension des liens entre ces deux codes et leur spécificité dans le cadre du travail théâtral, j'ai questionné les élèves sur ce qu'ils pouvaient soulever dans leurs transcriptions écrites. Leurs remarques (Annexe 2 p 46) sont présentées dans le tableau suivant : Tableau 4 : Analyse des transpositions écrites par les élèves

Critères	Remarques des élèves
Condition d'énonciation	<u>Suppression à la communication</u> : « On entend moins le ton à l'écrit »
Dimension linguistique	<u>Vocabulaire</u> : « on voit des mots familiers » <u>Onomatopées</u> : « on écrit aussi les bruits comme les aaa » <u>Elisions</u> : « on dit pas tu sais mais tsais »

Les élèves soulignent certains effets qui leur paraissent surprenant par rapport au langage écrit qu'ils ont l'habitude de côtoyer : familiarité, élisions et économie linguistique. Ils soulignent principalement des traces écrites spécifiques à l'oral. Pour autant, ils ne semblent pas faire le lien avec une codification liée au code parlé.

En outre, les élèves repèrent dans les textes proposés en séance 1 des marqueurs liés au langage parlé et au langage écrit. En séance 3, leurs productions écrites témoignent de l'utilisation de certains marqueurs oraux sur le plan lexical et phonétique. Cependant, leur analyse à la suite de cette séance ne met pas en correspondance les transcriptions écrites de leurs improvisations avec leurs représentations initiales sur l'oral. Ils ne semblent pas associer les traces des marqueurs oraux de leur écrit au langage parlé ou bien, ils ne s'interrogent pas sur cette spécificité car ils savent que la particularité théâtrale les place dans un type de code oralisé. L'objectif est donc de leur faire remarquer que l'écrit est en lien avec l'oral notamment grâce aux signes graphiques.

2. Révision d'un texte écrit destiné à être joué : les signes graphiques nécessaires à la transmission prosodique

Afin de travailler sur les traces écrites nécessaires à l'oral, j'ai demandé aux élèves de réécrire leurs scènes afin de les rendre plus lisibles. Les modifications apportées à leurs réécritures (Annexe 1 p 41-42-43) sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Marqueurs présents dans les réécritures des élèves

Critères	Marqueurs oraux	Marqueurs écrits
Phonétique	<u>Elisions</u> : B5 : « t(u)'as les moyens » B2 : « T(u)'as pris la Joconde ? »	<u>Absence d'élision</u> : B1 : « tu as » Q8 : « je crois »
Morphosyntaxique	<u>Place sujet verbe</u> : B3 : « tu es sûre ? » <u>Absence ne négation</u> : B5 : « Je vais pas oublié » <u>Construction disloquée avec répétition nom + pronom</u> : B9 « j'avais faim moi »	<u>Présence ne négation</u> : B1 : « il ne me reste »
Lexical	<u>Particules discursives</u> : B3 « hum » B5 : « Bah » <u>Vocabulaire familier</u> : B7 : « La dernière cam » B5 : « t'es bête » « gamin » B2 : « on file »	<u>Ajout de précision et détails</u> : B1 : « j'avance discrètement » « je monte à l'aide du grappin » <u>Verbe déclaratif</u> : B1 : « cria-t-il » <u>Vocabulaire soutenu</u> : B1 : « se lamenter » <u>Verbes au passé simple</u> B1 : « Ils descendirent »
Enonciatif	<u>Economie linguistique</u> : B7 : « Les affaires ? »	<u>Didascalies</u> B5 : (fouille dans les sacs) B3 : (Sandra est en train de lire) <u>Propos complets</u> : B3 : « on va cambrioler le Louvre » B4 : « on prépare nos sacs pour aller voler la Joconde »

Dans leurs productions, certains groupes gomment les marqueurs oraux tels que les élisions mais la plupart conservent les particules discursives témoins des hésitations et des régulations du langage parlé. Mise à part le binôme 1, les travaux de réécriture présentent peu de traces du code écrit : pas d'inversion sujet-verbe, pas de changement de temps, pas de présence du *ne* de négation, pas de changement du type de vocabulaire, pas d'utilisation du pronom *nous* et peu de connecteurs. Les élèves semblent garder les marqueurs oraux certainement car ils situent cet exercice de réécriture comme une étape de préparation au langage oral théâtral : récit qu'ils devront jouer à voix haute devant les autres. Néanmoins, tous les groupes étoffent leur production par l'ajout de précisions et de détails nécessaires à la compréhension du contexte de l'histoire. Ainsi, ils modifient peu leur production sur le plan linguistique : ajout de détails

uniquement, mais davantage sur les conditions d'énonciations : propos plus complets, plus organisés et normés : présence de didascalies, réflexion sur la ponctuation et ajout d'une phrase de contexte au début des répliques. Afin de réfléchir sur les liens entre le code parlé et écrit, j'ai questionné les élèves sur ce qu'ils observaient dans leurs réécritures. Leurs remarques (Annexe 2 p 46) sont détaillées dans le tableau ci-dessous : Tableau 6 : Analyse des réécritures par les élèves

Critères	Remarques des élèves
Condition d'énonciation	<p><u>Propos normés par la présence de signes graphiques</u> : « on réfléchit plus à la ponctuation »</p> <p><u>Indications écrites pour le jeu des acteurs</u> : « on rajoute des didascalies pour savoir ce que font les personnages et où ils sont »</p> <p><u>Propos plus complets et précis</u> : « Les phrases sont plus longues »</p> <p><u>Transposition des émotions des personnages</u> « Avec la ponctuation on voit quand le personnage est en colère »</p>
Dimension linguistique	<p><u>Présence de détails</u> : « Il faut mettre plus de détails sinon on ne sait pas ce que font les personnages »</p>

Nous observons que les remarques des élèves sont en cohérence avec leurs productions écrites : ils soulèvent des modifications sur le plan énonciatif mais peu sur le plan linguistique. En effet, aucun commentaire n'est fait sur le vocabulaire employé, la syntaxe utilisée et l'aspect phonétique. En outre, les élèves ont conscience que le passage à l'écrit subit certaines modifications mais le contexte théâtral ne leur permet pas de réécrire un texte en s'appropriant les spécificités de l'écrit qu'ils énonçaient en début de séquence.

L'hypothèse selon laquelle la transcription et la réécriture d'un dialogue enregistré à l'oral permet de construire une réflexion sur les liens entre le code parlé et le code écrit ne peut être que partiellement confirmée. Les élèves perçoivent les marqueurs oraux présents dans leurs improvisations et les maintiennent dans leur transcription. De plus, ils remarquent certains points qui divergent par rapport à leurs représentations sur le canal écrit. Lors de la réécriture, ils gomment certains aspects du langage parlé comme les élisions mais conservent une grande majorité de leurs répliques auxquelles ils ajoutent des détails pour étoffer l'histoire. Ils mettent également en place des didascalies et une ponctuation plus travaillée pour donner des indications au jeu. Dans leur analyse, ils pointent du doigt certains signes graphiques nécessaires à la transmission prosodique. Néanmoins, ils ne s'autorisent pas ou peu à modifier réellement la dimension linguistique de leur texte peut-être sous prétexte qu'il est destiné à être oralisé donc d'aspect spontané et familier. Nous pouvons donc questionner la réelle prise de conscience sur les liens entre l'oral et l'écrit bien qu'ils perçoivent dans une certaine mesure l'apport des didascalies et de la ponctuation au code parlé.

4.1.1 Réécrire sous un nouveau contexte : un moyen pour explorer les couleurs stylistiques ?

Pour approfondir cette dernière piste de réflexion auprès des élèves, nous avons travaillé sur le contexte et les personnages de leur récit pour leur faire prendre conscience des dimensions diaphasiques et diastratiques des langages. Les modifications dans leurs réécritures (Annexe 1 p 43-44-45) sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 7 : Marqueurs présents dans les modifications de leurs réécritures

Marqueurs oraux	Marqueurs écrits
Binôme 1 : Les deux bourgeois	
	<u>Vocabulaire soutenu</u> : « cette vieillie » « j’assomme » « cher Robert » « s’est égarés »
Trinôme 2 : Les adolescentes dans la rue	
<u>Vocabulaire familier-vulgaire</u> : « wesh poto » « on peut foutre » « putain » « gueule »	
Binôme 3 : Les ennemies chez elles	
<u>Onomatopée</u> : « pff »	<u>Expression de la colère</u> : « QUOI ?! » « Tu m’énerves !! »
Binôme 4 : Deux mamies sur un banc	
	<u>Pronom nous</u> : « Il faut que nous préparions » <u>Connecteurs et détails</u> : « bouteille d’eau tout de même, fraîche » <u>Présence ne de négation</u> « nous n’avons pas le temps »
Binôme 5 : Deux enfants qui sortent de l’école	
<u>Particules discursives</u> : « Youhou » « bah » <u>Absence ne de négation</u> « non je sais pas » <u>Elision</u> : « ce qui faut »	
Binôme 7 : Deux bandits du Far-west	
<u>Pronom on</u> : « on y va en calèche » <u>Elisions</u> : « (il) y a des serpents »	<u>Vocabulaire soutenu</u> : « distraire »
Quatuor 3 : Les daltons	
<u>Particules discursives</u> : « eh vous là » <u>Vocabulaire familier</u> : « on s’en fou » <u>Elisions</u> : « j(e) connais »	
Binôme 9 : Deux présidents	
	<u>Vocabulaire soutenu</u> : « dérober » <u>Pronom nous</u> : « Nous allons le faire »

Nous remarquons que les couleurs stylistiques des textes écrits par les élèves varient en fonction du contexte et des personnages choisis. Lorsque deux bourgeois ou deux présidents s’expriment, le vocabulaire est plus soutenu que lorsque ce sont les daltons ou les adolescentes. Les élisions sont plus fréquentes lorsque les binômes jouent des jeunes personnages et à l’inverse

l'utilisation du pronom *nous* et du *ne* de négations sont employés pour des personnages plus âgés. Les élèves sont plus à l'aise avec le langage qu'il pratique dans leur vie quotidienne qu'avec le moyen d'expression qu'utilise un politicien ou bourgeois, néanmoins, ils se sont appropriés cette nouvelle consigne et ont tous réussi à modifier la dimension linguistique de leur texte : changement du lexique, modification de la phonétique et travail sur la dimension morphosyntaxique. Les productions des élèves témoignent donc que les spécificités langagières ne dépendent pas de leur canal d'émission mais bien de la situation d'énonciation et du jugement social des personnages.

Afin d'analyser si les élèves ont pris conscience de ce dernier paramètre, je les ai interrogés sur les observations (Annexe 2 p 46) qu'ils font de leurs écrits. Celles-ci sont inscrites dans le tableau suivant : Tableau 8 : Analyse des modifications par les élèves

Critères	Remarques des élèves
Condition d'énonciation	<u>Intonations</u> : « L'adolescente utilise une voix dédaigneuse, la personne âgée utilise un ton différent » « Marquer le ton » <u>Propos normés</u> : « on a besoin des didascalies pour savoir comment interpréter le personnage »
Dimension linguistique	<u>Vocabulaire</u> : « on peut garder le langage familier par exemple avec les voleurs » « Il y a des vocabulaires différents en fonction des personnages » <u>Emploi déictique</u> « Il faut exprimer avec la parole, les gestes et la voix »

Les élèves ont remarqué que le type de vocabulaire employé dépendait davantage des personnages que du canal de communication utilisé. Ils mettent en avant également l'importance du ton et des gestes nécessaires à la compréhension de la saynète. Enfin, la classe parle des didascalies comme indicateur de jeu pour l'acteur : interprétation du rôle, gestes et contexte. En outre, les élèves ont saisi le paramètre diastratique du langage mais n'ont pas mentionné le caractère diaphasique de ce dernier. Ils verbalisent l'impact du personnage sur le type de langage utilisé mais ne mentionnent pas l'impact du contexte dans lequel ils se trouvent.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la manipulation et le jeu autour des personnages et du contexte fait émerger la diversité des couleurs stylistiques qui peuvent se retrouver à la fois à l'oral et à l'écrit peut être validée. Leur production et leur réflexion métalinguistique met en lumière la capacité des élèves à faire varier leur écrit en fonction des personnages choisis. Par le biais du théâtre, ils parviennent à s'affranchir des normes des canaux de communications qu'ils avaient eux-mêmes prédéfinis et élargissent ainsi leur rapport au langage. Nous pouvons maintenant interroger l'impact de la séquence sur les représentations des élèves.

5.1.1 La manipulation théâtrale : un jeu pour faire évoluer les représentations de l'oral et l'écrit ?

Afin d'analyser le chemin métalinguistique des élèves, je les ai questionnés sur la façon dont ils percevaient l'écrit et l'oral en fin de séquence. Leurs réponses (Annexe 2 p 46-47) sont résumées dans le tableau suivant : Tableau 9 : Représentations des élèves en fin de séquence

Critères	Oral	Écrit
Condition d'énonciation	<p><u>Présence physique de l'interlocuteur</u> : « c'est plus réaliste » « on peut voir les visages »</p> <p><u>Intonations qui ajoutent du sens au message</u> : « on entend les intonations et les expressions des personnages » « le ton est plus drôle »</p> <p><u>Mimiques</u> : « Il faut mettre les émotions »</p> <p><u>Régulation du message au fur et à mesure</u> : « à l'oral on peut improviser »</p>	<p><u>Propos précis</u> : « l'écrit est plus précis »</p> <p><u>Propos normés</u> : « on réfléchit à l'orthographe »</p> <p><u>Communication préparée</u> : « Le texte peut évoluer à l'écrit »</p> <p><u>Absence du destinataire</u> : « à l'écrit on ne voit pas forcément quand la personne est énervée »</p> <p>« On n'entend pas ce que la personne ressent »</p>
Dimension linguistique	<p><u>Vocabulaire</u> : « langage familier » « On peut changer notre langage : familier, soutenu, courant »</p> <p><u>Réduction phonétique</u> : « on peut faire des raccourcis »</p>	<p><u>Vocabulaire</u> : « l'écrit peut être aussi familier, ça dépend des personnages »</p> <p>« Le langage est plus soutenu »</p>
Attitude linguistique	<p>« C'est plus amusant »</p> <p>« A l'oral on est moins à l'aise »</p>	
Liens oral-écrit		
	<p>« Il y a des écrits qui imitent des oraux »</p> <p>« Il n'y a pas beaucoup de différences entre l'oral et l'écrit »</p> <p>« Il y a des points communs. C'est une question de lexique : un enfant dit « ma voiture », un adolescent « ma bagnole » et un adulte « une automobile »</p>	

Nous pouvons observer que les réponses des élèves sont moins tranchées comparé au début de la séquence. En effet, les élèves affirmaient initialement que l'oral était de nature spontanée, au lexique familier et marqué par les hésitations et les raccourcis langagiers. Se distinguait alors l'écrit, au vocabulaire soutenu, aux propos complets, organisés et à la rédaction aboutie et sérieuse. Leurs propos sont désormais davantage nuancés.

Hormis sept élèves affirmant que l'oral est familier, une dizaine d'élèves s'accordent à dépasser cette simple catégorisation tandis que le reste du groupe classe n'émet pas d'observation particulière. Les dix élèves parlent des intonations, des expressions et des émotions à jouer en tant qu'acteur comme la principale spécificité de l'oral sans faire cependant le lien avec la ponctuation présente à l'écrit. Quatre élèves précisent que les couleurs stylistiques ne sont pas

définies en fonction du canal de communication choisi : le vocabulaire utilisé dépend de la personne qui s'exprime. Aucun élève évoque cependant les conditions d'énonciations comme facteur de changement du langage. Un élève rajoute également que la langue parlée ne se cantonne pas à un seul registre mais peut varier du langage dit familier, au langage soutenu ou courant. Il entrevoit ainsi la possibilité que la communication orale peut être différente de celle qu'ils utilisent dans leur quotidien. Deux autres élèves affirment encore qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre l'oral et l'écrit : peut-être car le langage écrit au théâtre sert de façon directe la parole et donc ne serait qu'une transposition au mot à mot du langage improvisé. Un autre point représentatif aux yeux des élèves semble être la présence du destinataire qui modifie le sens donné au récit, lui donnant ainsi de la profondeur. Trois élèves évoquent l'aspect réaliste et concret du jeu théâtral : ils peuvent voir les personnages et s'en faire une idée plus complète qu'avec le script écrit.

L'écrit reste cependant, selon la majorité élèves, un exercice demandant plus de préparation : ils soulignent l'aspect normatif et précis de l'écrit qui peut se retravailler plusieurs fois, alors que l'oral ne serait que le produit d'un seul jet linguistique. Enfin, selon un élève, l'écrit ne donnerait pas complètement vie aux personnages et au récit sans les corps des acteurs. La dernière remarque : « il y a des écrits qui imitent des oraux » semble pointer du doigt que l'écrit théâtral transpose ce que disent les personnages à voix haute. Cette réflexion est intéressante et nous amène à interroger les différents supports plausibles pour le travail sur les liens entre oral et écrit.

En outre, l'exploration théâtrale fait reconnaître aux élèves plusieurs points. Cela leur a permis tout d'abord de percevoir l'écrit non plus seulement comme un langage soutenu, aux propos normés et organisés, mais aussi comme un langage spontané, répondant parfois à ce qu'ils pensaient être les spécificités du canal oral. Aussi, les élèves ont pu découvrir que certaines traces des dialogues oraux se retrouvaient dans leur dialogue écrit. De plus, ces traces écrites se travaillaient pour donner des indications à la présentation orale notamment avec la ponctuation et les didascalies. Bien que ces deux derniers points ne soient pas reprécisés en dernière séance les élèves se sont tout de même appropriés ces outils dans leurs productions. Enfin, ils ont manipulé différentes couleurs stylistiques et ont réussi à les dissocier de leur propre canal de communication.

En définitive, l'expérience a permis aux élèves d'approfondir leur rapport aux langages néanmoins il serait nécessaire de transposer ces exercices à d'autres supports afin de ne pas réduire leur réflexion à l'univers théâtral.

4.2 Discussion

1. Quel français pratiquent réellement les élèves ?

Lorsque nous interrogeons les élèves sur les représentations qu'ils se font de l'oral et de l'écrit, presque tous les avis affirment que ces deux canaux possèdent leurs propres caractéristiques, se définissant par leur contradiction. Mais qu'en est-il de leur pratique ?

En les côtoyant de manière régulière, j'ai pu observer plusieurs points. Un élève fait la remarque suivante : « Moi, quand j'écris des sms à mes copains, j'écris pas des mots soutenus mais j'écris familier ». Les autres élèves acquiescent en précisant avoir un téléphone portable avec lequel ils discutent régulièrement de façon virtuelle entre eux. Ces interventions prouvent que les pratiques langagières écrites pratiquées par les élèves ne se résument pas à ce qu'ils affirmaient plus tôt. De surcroît, ils pratiquent aussi un langage écrit composé de nombreux marqueurs oraux. Pour autant, les élèves sont unanimes lorsque la question leur est posée : l'écrit est soutenu, préparé et anticipé. Cette réponse répond peut-être au contexte scolaire dans lequel les élèves sont placés. Ainsi, l'utilisation qu'ils en font en privé ne semble pas avoir sa place dans l'expérience. Peut-être essaient-ils de se conformer aux normes qu'ils ont apprises pour répondre « correctement » à la question posée par l'enseignante ? De même, l'oral qu'ils pratiquent ne se résume pas à un code spontané, hésitant et familier. Certes, les marqueurs oraux sont bien présents dans leur discours, néanmoins de nombreux exercices scolaires peuvent déjà témoigner des pratiques plus nuancées : par exemple, les poésies qui emploient un vocabulaire et une syntaxe aux couleurs stylistiques soutenues et les exposés qui soulignent l'aspect préparé d'une présentation orale. Enfin, un autre point remarquable est la différence entre le langage qu'ils utilisent en classe et celui en cour de récréation. Ici encore, de nombreux aspects peuvent être mis en évidence : lorsque les élèves répondent à une question posée par l'enseignante, ils essaient de gommer toutes les particules discursives qui émailleraient leur discours et utilisent un lexique plus soutenu pour produire un langage clair « adapté » à la situation : « est-ce que je peux avoir ma gomme s'il te plait maitresse ? ». Entre eux, les discours répondent davantage aux spécificités de l'oral : élisions du plan phonétique, constructions disloquées, énoncés inachevés, régulation du message au fur et à mesure et fréquence des marqueurs discursifs « vas-y passe le ballon là ! ». Ainsi, même si leurs discours ne le mentionnent pas, les élèves pratiquent des langages oraux et écrits déjà très diversifiés dépassant les spécificités qu'ils décrivent en début de séquence.

En définitive, lors du questionnement initial autour des représentations des élèves, un focus sur leur pratique en dehors du domaine scolaire serait pertinent. Ils percevraient probablement différemment les discours et leur perméabilité. Ils auraient pu peut-être verbaliser l'impact du support, du contexte et du destinataire sur le langage : sms entre amis, e-mail professionnel, cour de récréation et participation en classe. Pour ce qui est de l'expérience, nous avons fait le choix d'un support particulier de par sa double facette : le théâtre.

2. Le théâtre et au-delà ?

Comme énoncé précédemment, le genre théâtral propose un large panel de couleurs stylistiques. Cependant ce dernier induit une certaine contradiction par rapport à d'autres écrits plus traditionnels puisqu'il est destiné à être lu sans donner l'impression qu'il a été préalablement écrit : c'est l'aspect du « dire vrai ». Ainsi, dans son format papier, il reprend de nombreux codes oraux : ce qui permet notamment de faire prendre conscience aux élèves que l'écrit ne se limite pas à un style soutenu mais peut reprendre, dans certains cas, les spécificités et les variations de l'oral selon la définition diamésique. Néanmoins, le théâtre, du fait de ses multiples facettes, peut inciter les élèves à écrire en reprenant les codes oraux puisqu'ils savent que c'est la spécificité de ce genre littéraire, tout en ne s'interrogeant pas ou peu sur les liens oral-écrit. Nous pouvons donc questionner l'impact de ce travail sur leur perception plus globale du langage. Comment montrer que la porosité perçue entre code parlé et code écrit ne se cantonne pas uniquement à l'univers théâtral ?

En prolongement de la séquence, il serait intéressant de travailler sur d'autres supports qui bousculent eux aussi les représentations segmentées des canaux de communication. Le travail autour de la bande dessinée peut permettre de faire du lien entre le code écrit et les marqueurs oraux puisque ce sont des personnages qui dialoguent à voix haute dans les bulles de conversation écrites. L'écoute de chaînes radios ou d'interview vidéo de certaines personnalités prouve que le discours oral peut s'avérer davantage soutenu et préparé. Une analyse des exposés et des discours effectués devant la classe peut également apporter une lecture plus fine du code parlé : un discours parlé peut être réfléchi et anticipé. Ainsi le travail sur la variabilité des supports et des destinataires serait un axe intéressant à exploiter pour venir enrichir les réflexions métalinguistiques des élèves sur les moyens d'expressions.

Au-delà de la porosité entre spécificités orales et écrites des canaux, il s'agit également de percevoir en quoi ces codes se servent l'un l'autre.

3. Quelle analyse des signes graphiques et variations prosodiques ?

Plusieurs éléments écrits ne sont pas dits à l'oral mais sont interprétés par une intention ou par une action : c'est le cas de la ponctuation et des didascalies. De même, une partie des éléments paraverbaux et prosodiques sont invisibles dans le code scriptural : c'est le cas des gestes, de certaines intonations et du débit. Ces signes sont pourtant présents et qu'ils soient de nature corporelle, vocale ou graphique, ils viennent appuyer les discours, les préciser et y ajouter une profondeur et un sens qui serait resté inaperçu.

Tout d'abord, la ponctuation : les signes graphiques viennent préciser les pensées des personnages. En effet, avec une même phrase, le changement de sa ponctuation modifie son interprétation. Cette étude sur les signes graphiques serait intéressante à travailler avec les élèves. Ceux-ci les manipulaient mais n'avaient que peu conscience de leur impact sur la sémantique. Une séance à part entière serait nécessaire afin de présenter la ponctuation comme un signe écrit relié à la transmission prosodique et variable en fonction du sens que l'on veut donner à son écrit. Ensuite, les didascalies : signe écrit spécifique au théâtre lorsque les dialogues ne suffisent plus à la compréhension. Ici encore, l'écrit possède un fort impact sur la présentation orale. Les didascalies donnent une indication sur le lieu, les déplacements et gestes du personnage ainsi que les émotions de jeu. Il serait pertinent d'observer avec les élèves un même texte placé dans un décor différent et aux actions diverses pour mettre en avant l'importance de ces éléments sur la compréhension. Les gestes sont également des marqueurs au service du discours oral donnant un sens de lecture différent. Un même texte ponctué de gestes variés ne sera pas perçu de la même façon par l'auditoire puisqu'il a une fonction essentielle dans la sémantique. Ce travail aurait pu ainsi faire l'objet d'expériences avec le groupe classe pour percevoir le corps comme un outil de communication à part entière. Enfin, les intonations : signe oral indiquant les émotions et les intentions de l'orateur ou du personnage. Le ton, la hauteur, la vitesse et la force avec laquelle un texte est mis en voix sont autant de paramètres qui modifient l'interprétation. Cette partition vocale et rythmique aurait pu venir enrichir le travail des élèves et donner davantage de relief à leurs productions, d'autant plus qu'elles sont en lien avec de nombreux signes graphiques.

Tous ces travaux seraient pertinents afin de mettre davantage en exergue les liens entre les signes graphiques et le discours oralisé. Ces observations nécessiteraient néanmoins le passage par une grille de lecture afin de guider les élèves dans l'analyse des spécificités de l'oral et de l'écrit.

4. Une grille de lecture : un outil pour enrichir l'analyse métalinguistique ?

Dès le début de la séquence les élèves verbalisent ce qu'ils considèrent appartenir à l'oral et à l'écrit. Leurs propos font rapidement échos à la dimension diamésique du langage. Néanmoins les élèves auraient pu être davantage accompagnés dans leur analyse car l'organisation proposée ne leur permettait pas toujours de mettre en lien les hypothèses qu'ils avaient énoncées et les observations qu'ils émettaient sur les textes. Ainsi, à partir de cette première réflexion, il serait adéquat de construire une grille de lecture en partenariat avec les élèves. Cette grille suivrait la classe tout au long du travail et permettrait d'analyser que dans de nombreux cas, les critères énoncés ne répondaient pas à ce qu'ils pratiquaient. Ces analyses critériées seraient à effectuer à partir de différents types d'écrits comme les bandes dessinées, scènes de théâtre, poèmes, échanges épistolaires et à partir de discours oraux divers : radiophoniques, vidéos, officiels et privés.

Voici un exemple de grille de lecture construite à partir des propositions des élèves :

ORAL			ECRIT		
	Oui	Non		Oui	Non
Elisions			Absence d'élision		
Vocabulaire familier			Vocabulaire soutenu		
Longueur : court			Parole réfléchie/ retravaillée		
Mots inventés			Absence de destinataire		
Ne de négation			Présence de ponctuation		
Parole non préparée en amont : effet spontané			Présence du ne de négation		
Présence d'un destinataire qui écoute			Pas de raccourci		
			Phrase correcte (grammaire, syntaxe, orthographe)		
			Absence de répétition		

L'objectif serait de présenter aux élèves un corpus varié faisant émerger de nouveaux critères. Ainsi, dans un second temps, les élèves auraient fait évoluer leur grille pour tenter de définir les éléments qui ont un impact sur le discours : le contexte et le destinataire. Cela aurait permis de faire émerger potentiellement les dimensions diastratiques et diaphasiques du langage.

En définitive, ce travail ferait l'objet d'une exploration plus diversifiée des supports des codes parlés et écrits ainsi qu'une analyse davantage accompagnée et critériée. Plusieurs petits jeux de langages pourraient venir étoffer les séances pour prendre conscience de l'influence des signes graphiques, corporels et vocaux ainsi que le lien qui les uni.

Conclusion

Les enfants affirment que l'oral et l'écrit se distinguent sous de nombreux aspects. Pourtant, les programmes scolaires insistent sur l'importance de travailler les correspondances entre langue parlée et langue écrite : porter attention aux éléments vocaux lors de l'audition d'un texte et repérer leurs effets, comparer le fonctionnement de la syntaxe de la langue orale avec celle de la langue écrite et maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit. Alors que l'écrit est mystifié, l'oral est souvent réservé, du moins dans ma pratique professionnelle à quelques échanges succincts, de rares poésies et exposés sommaires. Ainsi, il me semble aujourd'hui nécessaire de retravailler cet oral délaissé et explorer avec les élèves la richesse et le relief de ce discours. Ainsi, il deviendrait, tout comme l'écrit, un outil malléable aux couleurs stylistiques variées.

En outre, ce mémoire m'a permis de prendre conscience de l'importance de retravailler la lecture à voix haute. J'aimerais dans ma pratique future exercer davantage les élèves à « pratiquer » l'oral : jeu de rôle, débat collectif, oraux d'inventions, conseil d'élèves, interviews, entraînement sous forme de partition vocale. Ce seront autant d'exercices qui mettront en exergue la variabilité du code parlé en lien avec le code écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- BANU, G. (1997). L'écrit et l'oral ou l'entre-deux du théâtre. *JEU* (82), 139–151.
URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/jeu/1997-n82-jeu1072752/25403ac.pdf>
- BEGUELIN, M.J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de linguistique française* (20), 229-253.
URL : https://clf.unige.ch/files/6714/4103/2705/12-Beguelin_nclf20.pdf
- BIGOT, V. & MAILLARD, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... ». Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (50), 81-104. URL : <https://doi.org/10.4000/lidil.3577>
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2013). La langue du dimanche et la langue de tous les jours. *Revue Tranel* (58), 301-305. URL : https://doc.rero.ch/record/255061/files/Blanche_Beveniste_Claire_La_langue_du_dimanche_et_la_langue_de_tous_les_jours_20150427.pdf
- BOUTET, J. (2002). « I parlent pas comme nous » Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Villes-Ecole-Intégrations Enjeux* (130), 163-177.
- BOUTET, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le Français aujourd'hui* (141), 12-20.
URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-12.htm>
- BUSON, L. & NARDY, A. (2012). Repenser l'enseignement/apprentissage des registres de langue en français : quelles articulations entre acquisition, sociolinguistique et didactique ? *Travaux de didactique du FLE* (67-68), 147-163. URL : [2012_2014_Buson_Nardy_TD_FLE_vf\[2978\].pdf](https://doi.org/10.4000/lidil.3541)
- BUSON, L. & GUERIN, E. (2014). Introduction. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (50), 5-15.
URL : <https://doi.org/10.4000/lidil.3541>
- CATACH, N. (1980). La ponctuation, *Langue Française* (45), 16-27.
- CHENETIER, M. (2010). *L'oralité dans le théâtre contemporain : Herbert Achternbusch, Pierre Guyotat, Valère Novarina, Jon Fosse, Daniel Danis, Sarah Kane*. [Texte remanié de Thèse doctorat Études théâtrales Paris 3, 2004].
- COSERIU, E. (1973). *Probleme der strukturellen Semantik*, Tübingen, Narr.
- DOLZ, J. & GAGNON, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* (137-138), 179-198. URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/1159>
- DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches* (54), 7-15.
- GADET, F. (1996). Une distinction bien fragile : oral/écrit. *Revue Tranel* (25), 13-27. URL : [http://doc.rero.ch/record/19854/files/Gadet_13-27.pdf](https://doc.rero.ch/record/19854/files/Gadet_13-27.pdf)
- GADET, F. (2007) *La variation sociale en français*. Ophrys.

- GADET, F. (2008) Variation et polygraphie : les écrits électroniques. Dans C. Brissaud, J.-P. Jaffré et J.-C. Pellat (dir.), *Nouvelles recherches en orthographe. Actes des journées d'études des 14 et 15 juin 2007 à l'université de Strasbourg*. Limoges : Lambert-Lucas. 71-84
- GAGNON, R., DE PIETRO, J.F. & FISHER, C. (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presse universitaire de Namur.
- GUERIN, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues* (50), 147-167. URL : <https://journals.openedition.org/lidil/3609>
- GRAMMONT, M. (1927). Et vous le vendez ? *Mélanges de philologie et d'histoire offerts à A. Thomas*. Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984). Pour une approche pragmatique du dialogue théâtral. *Pratiques* (41), 46-62. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_41_1_1297
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit. Dans Holtus G., Metzeltin M., Schmitt Ch. (éds), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen, Niemeyer. 584-627. URL : <https://publikationen.unituebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/79014/KOCH%2C%20OESTERREICHER%20%282001%29%20LANGAGE%20PARL%C3%A9%20ET%20LANGAGE%20C3%A9CRIT%20%28A66%29.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=>
- MIONI, A. (1983). Italiano tendenziale : osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. Pisa, Pacini. 495-517.
- 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. URL : <https://www.persee.fr/doc/prati>
- PETITJEAN, A. (1984). Pratiquer le théâtre à l'école. *Pratiques* (41), 3-35. URL : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_41_1_1294
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. (2018). *Grammaire méthodologique du français* (7^e éd). Presse Universitaire de France.
- TESTON-BONNARD, S. (2010). Étude des particules discursives dans des situations de parole particulière : les scénarios et leurs oralisations par les acteurs. *2^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française*. 811-823. URL : <https://www.linguistiquefrancaise.org>
- VEDENINA, L.G. (1973). LA TRANSMISSION PAR LA PONCTUATION DES RAPPORTS DU CODE ORAL AVEC LE CODE ÉCRIT. *Langue Française* (19), 33-40.
- VODOZ, I. (1986). Le texte de théâtre : inachèvement et didascalies. *DRLAV* (34-35), 95-109. URL : https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1986_num_34_1_1038
- WÜEST, J. (2009). La notion de diamésie est-elle nécessaire ? *Travaux de linguistique* 2(59), 147-162. URL : <https://doi.org/10.3917/tl.059.0147>
- YAGUELLO, M. (1991). *En écoutant parler la langue*. Seuil

ANNEXES

Annexe 1 : Productions des élèves

Annexe 2 : Analyses et remarques des élèves

Annexe 3 : Documents élèves

Annexe 1 : productions des élèves

SEANCE 3 : Transpositions écrites des saynètes improvisées à l'oral : « Le vol de la Joconde »

Binôme 1

- Alors t'as tout cqui te faut ?
- Nan il me reste que le flingue.
- Tiens prends ça ça fera l'affaire.
- Merci.
- Ok alors voilà le plan : on prend l'hélico en se met au-dessus du Louvre tu me largues je bute les gardes et je prends la Joconde ok ?
- Ok.
- Allez c'est parti ! Ok largage ! aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah
Piou !
Bon ya déjà pas de gardes c'est une bonne nouvelle
- Où elle est la Joconde ?
- Je crois qu'on s'est trompés de musée mec.

Binôme 2

- Bon on l'a trouvé !
- Il faut entrer par derrière.
- Le garde est juste devant.
- On la vole et on file.
- Non non le garde est juste devant.
- On doit tuer le garde !
- Ok t'as pris la Joconde ?
- Oui t'inquiète pas.
- Cours ! Cours !
- Pourquoi ?
- T'inquiètes pas !
- Boum.

Binôme 3

- Ok !
- On aura besoin de couteaux.
- D'accord, il faut les aiguiser. Mais il nous faut quelqu'un pour couper les câbles.
- Euh ... Marwala !
- D'accord, il nous faut aussi une camionnette !
- Thimaya elle en a.
- T'es sûre ?
- Oui !
- C'est parti !

Binôme 4

- On court couper l'alarme.
- On monte au troisième étage.
- On récupère la Joconde.
- On la met dans un sac.
- On monte au quatrième étage.
- On prend la ... on prend la mini tour Eiffel
- On part.
- A la maison ...

Binôme 5

- On fait quoi aujourd'hui ?
- Bah on va voler la Joconde au musée du Louvre !
- Ok faut se préparer, ya des sacs euh des choses à prendre.
- Bien sur on va prendre des gants une cagoule une camionnette une ventouse.
- Vêtements noirs pas des jaunes sinon après on va nous voir. Et un tacos pour fêter ça.
- Ouais ok et des armes silencieuses aussi toi tu prends un pompe et moi air silencieuse
- Par contre on tue comment la sécurité ? on fait quoi ... ?
- Bah avec les armes !
- Il est fou lui.. comme ça on se fait .. ouais ok si tu veux si tu veux

Binôme 6

- Eh Emma ! Qu'est-ce qu'on peut faire aujourd'hui ? Tiens j'ai une idée on va aller voler la Joconde au musée du Louvre.
- Bonne idée.. mais il nous faut des personnes. Tu connais quelques personnes ?
- Eh moi non et toi ?
- Ah j'ai peut-être une idée ! On va appeler Rayana et Youssouf.
- Ok mais qui appelle qui ?
- Toi tu vas appeler Youssouf et moi Rayana.
- Et le sac il est prêt ?
- Oui j'ai préparé des vêtements de gardiens, des armes et de la nourriture en cas d'urgence.
- Ok parfait on peut y aller.

Binôme 7

- Eh Marwan, ce soir on va cambrioler le Louvre.
- Ouais si tu veux.
- Euh t'as les affaires ?
- Oui
- Euh t'as.. t'as appelé un hackers ou quoi ?
- Bah je vais le faire, j'ai appelé Bob.
- Ok super.
- Comme ça il hacke la dernière .. et tous les truc
- Et l'alarme ?
- Euh bah oui il va le faire.

Binôme 8

- Aujourd'hui on va cambrioler ou pas ?
- Oui mais cambrioler où ?
- Au Louvre !
- Humm je connais un hacker jcrois il pourra nous aider à désactiver les caméras et l'alarme.
- Ah après.. je sais pas
- On entre quand même !

Binôme 9

- Quoi Bob ?
- On va aller cambrioler le Louvre aujourd'hui ?
- Si ! Ouais j'ai tout préparé.
- T'as préparé quoi ?
- Bah tout ce qui est nourriture, couteaux, tsais tout ça.
- Ouais et j'ai une idée : on peut se déguiser en gardes pour pas qui nous crament. Et après on prend l'argent et on part dans la camionnette.
- Ok mais par contre j'ai perdu les clés de la camionnette.
- Bah on part en courant !
- Ah .. ok.

SEANCE 4 : Révisions des scènes écrites par les élèves (les didascalies sont entre parenthèses)

Binôme 1 :

Paris, 13 septembre, 9h16 du matin. Marcus et Robert préparent leur sac : Ils vont cambrioler le musée du Louvre.

- Alors, tu as tout ce qu'il te faut ? demande Marcus
- Non, il ne me reste que le pistolet. (Marcus boucla son sac en lui donnant un petit fusil).
- Tiens, prends ça, ça fera l'affaire. (Robert attrapa l'arme)
- Merci. Attention aux gardes, ils peuvent être partout. (Robert donna un grappin à Marcus)
- Ok. Alors voilà le plan : on avance discrètement vers le Louvre, on désactive les lasers, on monte à l'aide du grappin, on ouvre la trappe, on neutralise les gardes et on prend la Joconde. Ok ?
- OK. (Musée du Louvre, 9h20)
- On est à côté du Louvre, dit Robert. Marcus va désactiver les lasers. (Celui-ci ouvrit un panneau à boutons et abaissa la manivelle)
- C'est bon ! Cria-t-il. Robert lança le grappin et commença à monter. (Marcus le suivit et vérifia que personne ne les avait vus).
- Attention, il y a des caméras ! avertit Robert.
- Je ne sais pas comment on règle ça, soupira Marcus. (Ils arrivèrent sur le toit et ouvrirent la trappe. Ils descendirent dans la salle de la Joconde.)
- Où est la Joconde ? (Ils cherchent la Joconde.)
- Je crois qu'on s'est trompés de musée, Robert. Se lamenta Marcus.

Trinôme 2

- M- Eh les filles. Qu'est-ce qu'on peut faire aujourd'hui ?
T- On va aller voler la Joconde au musée du Louvre.
E- C'est bon on est arrivés. On l'a trouvé.
M- Il faut rentrer par derrière ! Le garde est juste devant.
T- On la vole et on file.
M- Non non le garde est juste devant. On doit tuer le garde !
E- Ok. T'as pris la Joconde ?
T- Oui t'inquiète pas ! T'inquiète pas. Cours ! Cours !
M- Pour quoi ?
T- T'inquiète pas. (ensemble) Boum

Binôme 3

(Léonie ouvre la porte Sandra est entrain de lire)

- L- J'ai une idée Sandra !
S- Ah oui, c'est quoi ?
L- On va cambrioler le Louvre, voler la Joconde
S- Ok, on aura besoin de couteaux
L- Ok, il faut les aiguïser. (Léane prépare le sac.)
S- Il nous faut quelqu'un pour couper les câbles de la caméra de surveillance.
L- Hum... toi, Sara tu sais faire !
S- Ok, et pour la voiture, on prend quoi ?
L- Une camionnette, j'en ai une
S- Tu es sûre ?
L- Oui, oui tiens ton sac
S- Merci
~~— Allez go !~~
- ~~C'est parti~~ (Léane et Sara montent dans la voiture.)
L- Mets ta ceinture ! C'est parti. (Léane et Sara posent leur sac. Sara met sa ceinture. Léane met sa ceinture. Léane roule. On se détache. Sara tue d'abord les gardes et coupe les câbles.)
S- C'est bon. Tu as coupé les câbles ?
L- Oui
S- C'est bon on est arrivés. (Léane et Sara volent la Joconde. Léane et Sara montent dans la voiture et se réattache.)
- L&S On a réussi !

Binôme 4

- A- On prépare nos sacs pour aller voler la Joconde
B- On prend bouteille d'eau, nourriture et arme
A- On monte dans la camionnette et on y va
B- On prend nos sacs on perd pas de temps c'est parti.
A- On est arrivés (va coupé l'alarme !)
B- C'est au troisième étage ou se trouve la Joconde ?
A- Oui c'est ça, on y va !
(On passe par la porte du troisième étage)
B- Ah la voila. On la récupère. On la met dans notre sac !
A- Attention il y a quelqu'un qui nous cherche (cache toi)
B- (Vite prend tes armes !)

Binôme 5

- R- On fait quoi aujourd'hui ?
Y- Bah on va voler le Joconde au musée du Louvre
R- Ok, faut se préparer, ya des sacs euh des choses à prendre.
Y- Bien sur on va prendre les gans, une cagoule, une camionnette et des vêtements noirs (fouiller dans les sacs)
R- Et aussi des armes silencieuses, toi tu prends une pompe et moi une air silencieuse
Par contre, on tue comment la sécurité ? on fait quoi ?
Y- Bah logique avec les armes !
R- Il est fou lui (frappe Y) comme ça on se fait ...
Y- Ouais ok si tu veux si tu veux
Mais je prendrai une hache pour que je leur coupe la tête et on se cache et on tire et on prend la Joconde
R- Attend, ya les infos on parle de nous « Ils disent que un groupe de gens a volé la Joconde »
(2 minutes plus tard)
« C'est la police ouvrier ! »
R- Y arrête de te pisser
Y- Ok on va au musée d'abord on sort par la fenêtre. Attend je vais pas oublié d'éteindre les caméras
R- Oh le gamin
Y- T'es vraiment bête, feignant
R- Bon on va musée
Y- Ok
R- Mais on y va en hélicoptère
Y- T'as les moyens.

Binôme 6 : Absents du travail : les élèves ont intégré d'autres binômes.

Binôme 7

- M- Euh, t'as appelé un hacker mec. Comme ça, il hack la dernière caméra et tous les trucs et l'alarme.
J- Eh Marwan ce soir on va cambrioler le Louvre.
M- Ouais si tu veux.
J- Euh, les affaires ? (Les affaires ?)
M- Oui
J- Euh, t'as appelé un hacker mec
M- Bah je vais le faire, j'ai appelé Bob
J- Ok super
M- Comme ça, il hack la dernière cam et tous les trucs
J- Et l'alarme ?
M- Euh bah oui si il va le faire

Quatuor 8

- S- Aujourd'hui, on va cambrioler ou pas ?
M- Oui mais cambrioler où ?

S- Au Louvre !
M- Humm, je connais un hacker, je crois qu'il pourra nous aider à désactiver les caméras et l'alarme
B- On fait comment pour les gardes ?
J- On a des hologrammes, on projetera l'image d'un garde
S- Alors, ~~on y va~~ on rentre à minuit
M- On y va ! (Il est minuit)
J- Projette l'hologramme ! (Ils rentrent dans la musée)
B- Vas y prend les tableaux que tu veux !

Binôme 9

G- Bob ?
K- On va cambrioler le Louvre aujourd'hui ?
G- J'espère que t'as tout préparé
K- Couteau. Ne te stresse pas j'ai tout préparé
G- Bon maintenant on peut aller braquer. (ferme la porte)
K- D'accord (déçu). J'avais faim moi
G- Rentre dans la twingo
K- Bon j'ai une idée on va échanger la Joconde contre la twingo !!
G- Quel idiot

SEANCE 5 : Réécriture des dialogues avec contraintes : personnages et contexte

Binôme 1 : Les bourgeois cambrioleurs

(Marcus et Robert préparent leurs sacs. Ils vont cambrioler le musée du Louvre)

- Ho ho, alors mon petit Robert, tu as tout ce qu'il te faut ? demanda Marcus
- Ho non il ne me reste que le flingue, répondit Robert
- Tiens, prends cette vieillerie, ça stroumpfera.
- Merci !
(Marcus donne quelques trucs à Robert)
- Robert, viens donc ! Allons cambrioler la Joconde.
- Tu as un plan ? Demande Robert
- On va faire diversion, cher Robert (tu vas faire diversion) et moi je désactive ces saletés de petits lasers.
- Je ne suis pas si sur
(quelques minutes plus tard)
- Tu as désactivé les lasers ? interrogea Robert en courant
- Oui c'est bon j'assomme les petits gardes avec de la moutarde. Ho ho !
(Sur le toit du Louvre)
- Tu as la clé pour ouvrir la trappe ?
- Pas besoin, dit Marcus
(Ils défoncèrent la trappe)
(Plus tard...)
- Ho ho ho ! fit Robert. J'ai trouvé la salle de la Joconde !
- Tu te prends pour le père Noël ?
- Non pas du tout
- BUTE LES GARDES !!
Plouf
- Oui c'est bon !
(Ils fouillèrent la salle. Marcus trouva un indice mais pas la Joconde)
- Ou est la Joconde cher Marcus ?
- Je crois qu'on s'est égarés, supposa Marcus en caressant sa barbe rousse.

Trinôme 2 : Les adolescentes dans la rue

E- Oh wesh poto on a perdu !
T- On peut foutre quoi aujourd'hui ?
M- On va voler au musée du Louvre
T- La Joconde bien sur
M- Allez on y va
T- Putain ya des gardes juste devant

E-J'ai oublié les armes
M-C'est trop tard
T-On va leur mettre des patates dans leur gueule
E-C'est bon on a la Joconde on peut rentrer

Binôme 3 : Les ennemies chez elles

(Léonie ouvre la porte, Sandra est entrain de lire)

L-Sandra j'ai une idée
S- QUOI ?!
L- On va cambrioler le Louvre pour voler la Joconde
S- Pfff, ok qu'est-ce que je gagne ?
L- De l'argent !!
S-Pff, ok, on aura besoin de couteaux
L- Je sais ! Il faut les aiguiser (Léonie aiguisse les couteaux)
S-Pff oui, il nous faut quelqu'un pour couper les câbles
L- Toi tu sais faire !!
S- Et pour la voiture on prend quoi alors ?
L-Une camionnette !
S-Allez monte ! Tu m'énerves !!
L- Toi aussi !!

Binôme 4 : Deux mamies sur un banc

A-Alors Ginette, il faut que nous préparions nos sacs pour aller dérober la Joconde !
C-Il faut penser à prendre une bouteille d'eau tout de même, fraîche et de la nourriture.
A-Nous prendrons ta camionnette Ginette ?
C-Nous prendrons nos sacs aussi, nous n'avons pas le temps. C'est parti !
A-Je n'ai pas réussi à couper l'alarme ! Vas y toi !
C-Ok. Je vais faire de mon mieux.
A-C'est au troisième étage que se trouve la Joconde ?
C-Oui c'est ça, on y va !
A-On passe par la porte vite !
C-La voilà ! On la récupère et on la met dans le sac !
A-Allez on redescend Ginette !
C-Attention, on nous cherche. Cache toi !
A-Vite, prends les armes !
C-Oh punaise, on a pris les pistolets à eau de nos petits enfants...
A-Bon, laisse tomber, on va au club de tricot

Binôme 5 : Deux enfants qui sortent de l'école

Y-Après l'école, on va voler la Joconde !
R-Mais on sort à quelle heure ?
Y-Bah 16h30. Mais on dit quoi à nos parents ?
R-On dit qu'on va au parc. A 17h30 et qu'on revient à 18h30
Y-Bah à 21h30 en fait on reviendra
R- Youhou !
Y-Mais viens chez moi pour demander à ma mère.
R-On prend quoi ?
Y-Non, je sais pas ce qui faut
R-Peut-être sur le dark web ya des promotions !
Y- Tais toi !
R-On y va !
Y-Genre ya les gardes !!!
R-Olalal elle ressemble à Jennifer Lopez

Binôme 7 : Deux bandits du Far-west

(Dans le désert)

J-II va faire quoi ?
M-II va distraire les gardes à cheval
J-On y va comment ?
M-En train, en calèche ou à pieds ?

J-Je me suis décidé on y va en calèche
M-Vas y on y va
J-C'est bon j'ai la Joconde
M-Attention ya des serpents ! Fais gaffe au cactus !
J-C'est bon on a tout

Quatuor 8 : Les daltons (ou 4 frères)

S-Et vous bande d'incapables, eh vous là ! Venez m'aider à cambrioler vu que tous mes potes sont partis. (Il appelle ses frères)

M-Mais t'as réfléchit où cambrioler ?
B-J'connais un gas il va nous aider à désactiver les caméras, vu que vous savez rien faire !
J-Mais vous savez vous battre ? Comment on fait pour les gardes ?
M-Mais on s'en fou des gardes on a des hologrammes
S-Mais réfléchit, on part à minuit quand tout le monde dort !
M-Bougez-vous ! Il est minuit

Binôme 9 : Deux présidents

G-Monsieur. Il faut voler dérober (aide PE dictionnaire synonyme) La Joconde
K-Ok. Nous allons le faire à quelle heure ?
G-3 heures du matin.
K-3 heures vous êtes sûr ?
G-Oui
K-ok appelez un hélicoptère
G-Monsieur vous faites quoi à cette heure là ?
K-Je vais prendre l'air
G-Nous devons nous préparer on va aller sur le toit du Louvre
K-Cassez la vitre !
G-Perdons pas de temps
K-Désactivez l'alarme
G-Vite remontez dans l'hélicoptère

Annexe 2 : Analyses et remarques des élèves

SEANCE 1 : Tableau 1 : Représentations initiales

ORAL	ECRIT
« T'as » au lieu de « tu as »	On dit « tu as » et « non »
« Nan » au lieu de « non »	L'écrit c'est plus réfléchi, on utilise un langage plus soutenu qu'à l'oral
On parle avec ses mots sans réfléchir	On voit les fautes à l'écrit
On réfléchit pas trop	On peut mieux s'exprimer car on est pas devant les autres
On fait pas de faute d'orthographe	Il y a plus de règles à l'écrit : orthographe, grammaire
C'est moins long que l'écrit	On voit la ponctuation
L'oral, c'est écouté	Les mots sont épelés
On est plus à l'aise à l'oral	On dit « Il n'est pas dehors ». Il n'y a le n
Par exemple « chablalablabla » on dit pas ça à l'écrit	C'est plus articulé : qu'est-ce qu'il y a ?
« Il est pas dehors » plutôt que « on n'est pas dehors »	On essaye de bien constituer une phrase à l'écrit
On dit tout attaché « questcequilya »	On essaye de tout bien mettre dans le bon temps
On ne pense pas aux lettres	En écrivant c'est plus compliqué qu'en parlant
A l'oral, ya le ton	A l'écrit on va éviter de faire des répétitions alors qu'à l'oral
A l'oral tu prends moins le temps pour dire	on va moins s'en rendre compte
A l'oral on peut faire des gestes à l'écrit c'est plus difficile	A l'écrit tu prends le temps d'expliquer car la personne n'est pas en face de toi
L'oral c'est familier	

SEANCE 2 : Analyse des scènes théâtrales de Martine et Shakespeare par les élèves

« Le caillou » Martine	« Roméo et Juliette » Shakespeare
La langue est plus familière Il y a des petites phrases Il y a aussi des onomatopées Des petits mots comme <i>gné gné gné</i> Ils disent pas tu écoutes mais t'écoutes On voit des mots qu'on utilise aujourd'hui C'est un peu comme le langage oral, ils ont écrit à la façon dont on parle où ils hésitent et sont pas sûrs de ce qu'ils vont dirent	Plus de vocabulaire et plus développé C'est écrit en vers Plus précis et plus soutenu Ils parlent plus sérieux Ils parlent mieux C'est un langage qui fait écrit

SEANCE 3 : Recueil des remarques des élèves sur les transcriptions écrites

PE : « Que remarquez-vous sur le passage entre le dialogue enregistré et sa transcription écrite ? »

(Réponse des élèves inscrits sous forme de tirets tableau)

On voit des mots qu'on utilise pas à l'écrit

On écrit aussi les bruits comme les aaa

On dit pas tu sais mais tsais

On entend moins le ton à l'écrit

SEANCE 4 : Recueil des remarques des élèves sur la révision de leurs saynètes

PE : Que modifie-t-on ou garde-t-on quand on réécrit nos scènes ?

Réponses des élèves : (sous forme de tirets inscrits au tableau)

- On réfléchit plus à la ponctuation
- On rajoute des didascalies pour savoir ce que font les personnages et où ils sont
- Les phrases sont plus longues
- Il faut mettre beaucoup de détails sinon on ne sait pas ce que le personnage doit faire
- On met plus de détails
- Avec la ponctuation on voit quand le personnage est en colère par exemple avec le point d'exclamation

SEANCE 5 : Recueil des remarques des élèves sur la réécriture de leur saynète

PE : Qu'avez-vous modifié dans vos textes ?

Réponses des élèves (inscrits sous la forme de tirets au tableau)

- On peut garder le langage familier par exemple les voleurs, ils disent pas « punaise »
- Le lieu change les personnages
- Les personnages changent la façon dont ils se tiennent et la manière dont ils le disent
Par exemple l'adolescente utilise une voix dédaigneuse, la personne âgée utilise un ton différent
- On peut dire des mots qui rajoute de la personnalité
- Il y a des vocabulaires différents en fonction des personnages

PE : Que remarquez-vous quand vos camarades ont joué les scènes ?

- Il faut exprimer avec la parole, les gestes et la voix
- On a besoin des didascalies pour savoir comment interpréter le personnage
- Il faut faire des gestes et marquer le ton

SEANCE 5 : Recueil des représentations des élèves suite à l'expérience théâtrale

PE : Après le travail que nous avons effectué. Que pouvez-vous dire sur l'oral et sur l'écrit ?

ORAL	ECRIT
C'est plus amusant et réaliste On entend les intonations et les expressions des personnages A l'oral, on peut voir les visages des personnages et le ton	L'écrit est plus précis On réfléchit à l'orthographe L'écrit peut aussi être familier : ça dépend des personnages A l'écrit on ne peut pas vraiment « voir »

<p>est plus drôle Il faut mettre les émotions A l'oral on est moins à l'aise Le langage est plus familier, on peut faire des raccourcis A l'oral tu dois retenir parfois dans ta tête A l'oral on peut improviser On peut changer notre langage : familier, soutenu, courant On utilise plus notre imagination</p>	<p>Le langage est plus soutenu Le texte peut évoluer à l'écrit Il y a des écrits qui imitent des oraux A l'écrit on ne voit pas forcément quand la personne est énervée A l'écrit on n'entend pas ce que la personne ressent (oral : on voit la tristesse, la peur, la colère...)</p>
<p>Il y a pas beaucoup de différences entre l'oral et l'écrit Il y a des points communs : c'est surtout une question de lexique par exemple un enfant peut dire « ma voiture », un adolescente « ma bagnole » et un adulte « une automobile »</p>	

Annexe 3 : Documents élèves

Roméo et Juliette, SHAKESPEARE

ACTE II, Scène 2. Roméo, Juliette

ROMÉO Elle parle.

Oh, parle encore, ange lumineux, car tu es
Aussi resplendissante, au-dessus de moi dans la nuit,
Que l'aile d'un messenger du Paradis
Quand il paraît aux yeux blancs de surprise
Des mortels, qui renversent la tête pour mieux le voir
Enfourcher les nuages aux paresseuses dérives
Et voguer, sur les eaux calmes du ciel.

JULIETTE. Ô Roméo, Roméo ! Pourquoi es-tu Roméo !
Renie ton père et refuse ton nom,
Ou, si tu ne veux pas, fais-moi simplement vœu d'amour
Et je cesserai d'être une Capulet.

ROMÉO. *Bas* Écouterai-je encore, ou vais-je parler ?

JULIETTE. C'est ce nom seul qui est mon ennemi
Tu es toi, tu n'es pas un Montaigu.
Oh sois quelque autre nom. Qu'est-ce que Montaigu.
Ni la main, ni le pied, ni le bras, ni la face,
Ni rien d'autre en ton corps et ton être d'homme.
[...] Défais-toi de ton nom, qui n'est rien de ton être,
Et en échange, oh, prends moi tout entière !

ROMÉO. Je veux te prendre au mot.
Nomme-moi seulement « amour », et que ce soit
Comme un autre baptême ! Jamais plus
Je ne serai Roméo.

JULIETTE. Qui es-tu qui, dans l'ombre de la nuit,
Trébuche ainsi sur mes pensées secrètes ?

ROMÉO. Par aucun nom
Je ne saurai te dire qui je suis,
Puisque je hais le mien, ô chère sainte,
D'être ton ennemi. Je le déchirerais
Si je l'avais par écrit.

Le caillou- MARTINIE

La scène se passe dans une cour d'école. Kyle tient un gros caillou contre son oreille. Lou regarde Kyle avec curiosité, puis elle vient se planter à côté de lui.

LOU. — Qu'est-ce que tu fais... ? Pourquoi tu mets un caillou sur ton oreille... ? Tu crois que c'est un téléphone... ? Allô... ? Y'a quelqu'un dans l'appareil ? (*Elle se moque de lui, mais comme Kyle ne répond pas, elle lui tape sur l'épaule.*) Eh oh !

KYLE. — Chut ! J'écoute !

LOU. — T'écoutes quoi ?

KYLE. — Le caillou !

LOU. — Hein ? Mais t'es bête ou quoi ? Ça parle pas un caillou !

KYLE. — Qu'est-ce que t'en sais ?

LOU. — Et bah, je le sais, c'est tout ! C'est les humains qui parlent. Pas les cailloux.

KYLE. — Ah ouais ? Alors pourquoi on entend la mer dans les coquillages ?

LOU. — Parce que... Parce que... Parce qu'il y a de l'eau dedans !

KYLE. — N'importe quoi.

LOU. — C'est toi qui dis n'importe quoi ! D'abord... D'abord, c'est pas un coquillage, ton caillou, c'est un caillou !

KYLE. — Oui, je sais, c'est pour ça que j'écoute. Tu sais quel âge ils ont les cailloux...

LOU. — Non...

KYLE. — Ils sont *très très* vieux ! Beaucoup plus vieux que nous ! Et même plus vieux que la maîtresse, c'est elle qui l'a dit ! Elle a dit qu'ils étaient là avant l'école, avant tout le monde, à force de jamais bouger. C'est pour ça que quand on les interroge, ils ont beaucoup de choses à raconter.

LOU. — Qui c'est qui les interroge ?

KYLE. — On dit pas *kicéki*...

LOU. — Gné gné gné... Qui *est-ce* qui les interroge ?

KYLE. — Les scientifiques.

LOU, *après deux secondes d'hésitation*. — Pfff ! J'te crois pas...

KYLE. — Si tu m'crois pas, t'as qu'à demander à la maîtresse...

Kyle se remet à écouter son caillou, très sérieusement. Lou hésite à aller vérifier l'information, puis elle tend la main vers le caillou.

LOU. — Fais voir...

KYLE. — Non, celui-là, il est à moi ! Va t'en chercher un autre.

LOU. — Où ça ?

KYLE. — Et ben par terre !

LOU. — Mais y'en a que des tout petits, ici... Regarde, ils sont minuscules !

KYLE. — Va voir au fond de la cour, sous les plantes...

LOU. — Là-bas ?

KYLE. — Ouais. C'est là que je l'ai trouvé, le mien.

LOU. — Merci ! (*Elle part en courant puis s'arrête net.*) Et comment je sais si c'est un caillou qui marche ?

KYLE. — Faut écouter.

LOU. — Combien de temps ?

KYLE. — Je sais pas, je viens de commencer. En plus, t'arrêtes pas de me déconcentrer...

LOU. — D'accord ! J'y vais ! (*Elle repart en courant.*)

KYLE, *tout seul sur scène, parlant à son caillou*. — Eh mais, j'te jure... Les filles, elles comprennent rien à la nature... ! C'était comme ça déjà, à ton époque... ?

Année universitaire 2021-2022

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

Mention Premier degré

Titre du mémoire : La compréhension des liens oral-écrit à travers l'exploration théâtrale

Auteur : Clémence Mariette

Résumé : Comment faire prendre conscience aux élèves de la perméabilité qu'entretiennent l'oral et l'écrit alors que ces derniers sont souvent perçus comme deux canaux de communications distincts ? L'objet de cette étude vise à faire évoluer les représentations segmentées de ces codes par le biais de l'exploration théâtrale. En effet, ce support, de par sa grande variabilité linguistique offre un panel langagier qui permet de se détacher des préconçus d'un oral familier et spontané opposé à un écrit soutenu et préparé. Les résultats ont permis de conclure que le travail autour des saynètes théâtrales a un impact sur les représentations de l'oral et de l'écrit auprès des élèves.

Mots clés : Oral, écrit, représentations, canaux de communications, théâtre

Abstract : How can we make students aware of the permeability of the spoken and written word when they are often perceived as two distinct channels of communication ? The purpose of this study is to change the segmented representations of these codes through the exploration of theatre. Indeed, this medium, because of its great linguistic variability, offers a language panel that allows us to break away from the preconceived notions of a familiar and spontaneous oral versus a sustained and prepared written language. The results allowed us to conclude that the work on theatrical sketches has an impact on the students' representations of oral and written language.

Keywords : Oral, written, representation, communication channels, theater