



HAL
open science

Interroger le rapport oral/écrit à l'école : une expérimentation en cycle 3

Nathalie Rossi-Gensane, Véronique Paolacci

► To cite this version:

Nathalie Rossi-Gensane, Véronique Paolacci. Interroger le rapport oral/écrit à l'école : une expérimentation en cycle 3. SHS Web of Conferences, 2022, 8ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), 138, 10.1051/shsconf/202213806012 . hal-03921350

HAL Id: hal-03921350

<https://hal.science/hal-03921350>

Submitted on 20 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Interroger le rapport oral/écrit à l'école : une expérimentation en cycle 3

Nathalie Rossi-Gensane^{1,*}, et Véronique Paolacci²

¹ Université Lumière Lyon 2, ICAR UMR 5191

² INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées, Université Toulouse 2 Jean Jaurès, CLLE UMR 5260

Résumé. Comme les programmes de l'école primaire (M.E.N. 2015 révisé en 2018) nous y invitent, notre étude interroge les relations entre l'oral et l'écrit. Elle se fonde sur une expérimentation menée dans une classe de cycle 3, plus précisément de CM2 (élèves de 10 à 11 ans). Après avoir écouté un extrait d'une interview radiophonique, les élèves observés devaient analyser la transcription écrite de cet oral et la réécrire afin qu'elle respecte les normes de l'écrit. Nous demandant comment des élèves de fin d'école primaire appréhendent les différences entre oral et écrit, nous examinons, dans un premier temps, les représentations de l'oral et de l'écrit qui émanent de leurs deux écrits de travail (au sens d'écrits réflexifs), puis, dans un second temps, les caractéristiques de l'écrit qu'ils ont produit à partir de la transcription de l'oral radiophonique (et ce, en nous appuyant sur les opérations de réécriture mises en exergue par Fabre-Cols : les suppressions, les remplacements et les ajouts). Nous montrons qu'au cours de la séquence didactique, les élèves ont témoigné de réelles connaissances quant aux tendances à l'œuvre dans les deux modalités de communication, alors qu'ils n'avaient pas bénéficié à cet égard d'un enseignement explicite, si ce n'est sur quelques aspects tels que la ponctuation.

Mots-clés : rapport oral/écrit – production écrite au cycle 3 – écrit de travail – représentations de l'oral et de l'écrit chez les élèves

Abstract. **The relationship between spoken and written French among pupils at the end of primary school.** Following the primary school curricula (M.E.N. 2015 revised in 2018), our article investigates the relationship between spoken and written French. It is based on an experiment carried out in a cycle 3 class, more precisely in CM2 (pupils from 10 to 11 years old). After listening to an excerpt from a radio interview, the students observed had to analyse the written transcription of this oral excerpt and rewrite it so as to meet written standards. In order to see how pupils at the end of primary school understand the differences between spoken and written French, we first examined the representations of speech and writing in their two intermediary texts, then, secondly, the characteristics of the text that they had produced out of the transcription of

* Corresponding author : nathalie.rossi-gensane@univ-lyon2.fr

the radiophonic oral (on the basis of the rewriting operations highlighted by Fabre-Cols: deletions, replacements and additions). It appeared that during the didactic sequence, the pupils showed real knowledge of the tendencies at work in the two modes of communication, although they had not benefited from explicit teaching, except for a few aspects such as punctuation.

Keywords: relationship between oral and written French – text production in cycle 3 – intermediary text – pupils’ representations of oral and written French

1 Introduction¹

Les programmes du cycle 3 de l’école primaire proposent comme objectif d’amener les élèves à « maîtriser les relations entre l’oral et l’écrit » (M.E.N. 2015 révisé en 2018 : 8) en mettant en œuvre la compétence suivante : « comparer le fonctionnement de la syntaxe de la langue orale (prosodie, juxtaposition, répétitions et ajustements, importance des verbes) avec celle de la langue écrite » (M.E.N. 2015 révisé en 2018 : 11).

Les relations entre l’oral et l’écrit peuvent être abordées de diverses manières. Nous proposons ici une réflexion sur une expérimentation qui part de la transcription d’un extrait d’oral (radiophonique) pour aboutir à plusieurs sortes de productions écrites. Nous nous appuyons sur le postulat selon lequel l’oral et l’écrit relèvent d’un seul système (et non de deux systèmes différents). Ainsi, pour Gadet (2007 : 17), « le français ne connaît pas de forme dévolue à l’oral ou à l’écrit », « les usagers ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement. Toutefois, il n’y a là que des tendances ». De même, pour Blanche-Benveniste (1997 : 65), « [le dédoublement entre langue parlée et langue écrite] n’est sans doute pas [justifié] pour la syntaxe ». Nous situant dans cette conception unisystémique, nous nous demanderons comment des élèves de cycle 3, plus précisément de CM2, appréhendent les différences entre oral et écrit, alors qu’ils n’ont pas bénéficié à cet égard d’un enseignement explicite, si ce n’est sur quelques aspects tels que la ponctuation. Après avoir présenté la méthodologie de l’étude, nous examinerons les représentations de l’oral et de l’écrit qui émanent des écrits de travail des élèves. Nous nous livrerons ensuite à une analyse approfondie des caractéristiques de l’écrit que les élèves ont produit à partir de la transcription de cet oral radiophonique, en ne nous attachant cependant, dans le cadre de cet article, qu’à quelques phénomènes particulièrement répandus.

2 Méthodologie de l’étude

Nous nous référons aux travaux de l’équipe de recherche collaborative que, depuis 2018, l’une d’entre nous anime dans le département du Tarn-et-Garonne à l’INSPÉ de Toulouse Occitanie Pyrénées et qui interroge les liens entre l’étude de la langue et l’écriture². Cette équipe³ est composée d’enseignants du premier degré (école) et du second degré (collège), d’une conseillère pédagogique et de deux formatrices de l’INSPÉ.

L’ingénierie mise en œuvre par les membres de l’équipe est inspirée de Campana (2002 : 72-73) qui, dans une classe de 6^{ème} de collège, a proposé une transcription d’un récit oral. L’objectif était de faire prendre conscience aux élèves que la compréhension d’un message à l’oral est facilitée par l’intonation, mais aussi de leur faire réécrire la transcription « de telle sorte qu’elle soit acceptable à l’écrit », l’attention étant accordée au « lien entre pauses, intonations et ponctuation » (Campana 2002 : 73). La séquence didactique, axée sur la segmentation, a permis de conclure sur certains points : « un texte

n'est pas de l'oral transcrit ; il n'y a pas de phrases à l'oral comme on l'entend à l'écrit ; la ponctuation sert notamment à élucider le sens de l'écrit pour le lecteur ; il est important d'écrire pour être lu et compris » (Campana 2002 : 73).

Pour notre équipe, l'expérimentation ne prend pas seulement en compte la question de la segmentation mais interroge de façon plus globale le rapport entre oral et écrit. Le point de départ est (comme dans la séquence de Campana) un extrait d'émission radiophonique⁴ que les enseignants font écouter à leur classe. Les enseignants présentent ensuite la transcription non ponctuée de cet extrait (voir ci-après), réalisée par nos soins sans recours à des conventions de transcription particulières, même si nous avons procédé à certains choix pour mimer l'oral. Ainsi, est marquée l'élision de voyelles (-e dit caduc dans *ils s'disent* ; -u dans *t'as pas regardé le film et t'as déjà entendu*). Les rires sont signalés par *ha ha*. Aucune caractéristique prosodique (intonation, débit, intensité ou pause ; un *euh* dit d'hésitation est toutefois présent) n'a été précisée (seules les italiques indiquent que le texte de la chanson est chanté par une locutrice). L'absence de ponctuation dans les prises de parole (y compris les majuscules pour le titre du film débattu *La Reine des neiges*) a constitué un principe de base sur lequel les enseignants de l'équipe de recherche se sont entendus. En outre, des sauts de ligne indiquent le changement de locuteurs (au nombre de quatre dans cet extrait si l'on fait abstraction du lancement : un garçon – le premier qui prend la parole – et trois filles), soit le début d'un nouveau tour de parole. Il a été abouti à la transcription suivante :

La Reine des neiges, c'est un film pour les filles ? Voici les réponses glanées par notre reporter basé en Haute-Savoie [...] :

les gens ils s'disent quand ça parle de princesses et tout ouais c'est pour les filles mais non en fait enfin c'est comme les trucs de guerre c'est pas que pour les garçons c'est pour tout le monde chacun a ses goûts sa chacun a ses envies quoi

après la reine des neiges c'est connu aussi donc tu dis la reine des neiges euh même si t'as pas regardé le film tu connais t'as déjà entendu

on l'a bien dans la tête toute la journée la chanson⁵

cache tes pouvoirs n'en parle pas

fais attention le secret survivra

pas d'états d'âme, pas de tourments

des sentiments

libérée délivrée je ne mentirai plus jamais

voilà ha ha c'est tout ha ha

je les aime bien les super pouvoirs et qu'elles sont fortes et aussi leur personnalité et elles ont une belle voix si si je l'ai vu mais bon je connais pas trop la reine des neiges moi ben déjà je sais qu'il est trop bien pour les filles parce qu'il y a des princesses des reines et des filles c'est pour ça que c'est des trucs pour filles

Signalons une possible difficulté pour les élèves, liée aux spécificités de l'oral utilisé. Il s'agit en effet d'un oral radiophonique polygéré (autrement dit, produit par plusieurs locuteurs) consistant en une juxtaposition d'extraits d'interviews. Ces extraits d'interviews sont des réponses à une question posée par un reporter « *La Reine des neiges*, c'est un film pour les filles ? », question toutefois systématiquement omise dans le reportage et uniquement exprimée par l'animatrice de l'émission lors du lancement. Or, le montage donne l'illusion d'une conversation à plusieurs participants, qui n'est pas sans évoquer un procédé utilisé en littérature : le polylogue organisé en « liste paradigmatique », où « les répliques [...] ne s'enchaînent pas les unes aux autres mais sont juxtaposées, sans hiérarchie apparente » (Denoyelle 2018 : 201). Cependant, plutôt qu'à un dialogue paradigmatique, on a ici affaire à des « dialogues successifs juxtaposés » (Denoyelle 2018 : 201) pour lesquels, comme on vient de le souligner, la question, présentée comme mise en

commun, ne figure pas. En conséquence, la dimension interactionnelle, certes réelle, est reconstruite. Les élèves sont ainsi confrontés, selon les termes de Koch & Oesterreicher (2001 : 586), à une « communication publique », avec « interlocuteur inconnu » et « fixation thématique » mais sans, nécessairement, « coprésence spatio-temporelle ».

Les élèves, après avoir entendu l'extrait de l'émission de radio et lu cette transcription, devaient mettre au jour les caractéristiques de la modalité orale et ensuite écrire la version écrite de cette interview. Autrement dit, si l'on se fonde sur Gadet (2007 : 47) qui, à la suite de Koch & Oesterreicher (2001), distingue le médium, en relation au type de canal utilisé, de la conception, qui « concerne les modalités de constitution fonctionnelle et communicative d'un énoncé », les élèves devaient s'appuyer sur un texte de médium écrit et de conception orale pour aboutir à un texte de médium écrit et de conception écrite.

Nous avons sélectionné les données d'une classe de CM2⁶ composée de 30 élèves⁷, dans une école du centre d'une grande ville. L'enseignant avait décidé d'aborder la séquence sous la forme de deux écrits de travail répondant aux consignes suivantes :

- Consigne générale : « Je dois transformer un message oral (entretien radiophonique) en texte écrit pouvant être envoyé à mon correspondant par exemple. »
- Écrit de travail 1 sur la transcription du message oral : « Comment peut-on voir qu'il s'agit de la transcription d'un message oral ? »
- Écrit de travail 2 préparant la transformation à l'écrit de ce message oral : « À quoi dois-je m'attacher pour que mon texte puisse être compréhensible pour mon correspondant (par exemple) ? »

Consécutivement à ces deux écrits de travail, les élèves ont réécrit le discours oral en se référant aux outils de la classe, soit toutes les leçons de langue en orthographe, conjugaison et grammaire. Concernant la ponctuation en particulier, une séance spécifique a eu lieu antérieurement à la séquence décrite dans notre étude : après un exercice réalisé en binôme dont la consigne était de ponctuer un extrait de conte dépourvu de toute ponctuation, les élèves ont défini collectivement les fonctions des signes rencontrés (point, virgule, deux-points).

Les données, c'est-à-dire les différents écrits des élèves anonymés selon une numérotation aléatoire, établie par les élèves eux-mêmes, ont été collectées au mois de mai de l'année 2021. Nous avons donc à notre disposition 60 écrits de travail et 30 productions écrites finales sans aucune intervention de l'enseignant.

3 Quelles représentations de l'oral et de l'écrit chez les élèves ? Analyse des écrits de travail

Blanche-Benveniste (2010 : 16) s'exprime ainsi :

« Les discussions profanes à propos de la langue s'appuient sur l'opposition entre les usages du "français écrit" et ceux du "français parlé", pris pour symboles des variétés haute et basse de la langue. L'orthographe y est élevée au rang de manifestation essentielle de la variété haute et représente l'idéal de la maîtrise de la langue, sans grande prise en charge de la relation diaphasique. L'idée générale est que le français parlé n'a pas de grammaire ou qu'il en a une très différente de celle de l'écrit, de sorte qu'il exercerait une influence destructrice sur l'ensemble de la langue [...]. »

Quelles informations les écrits de travail nous fournissent-ils quant aux représentations de l'oral et de l'écrit chez les élèves ? Nous allons apporter quelques éléments de réponse à cette question, en sélectionnant des citations représentatives, ci-après en italique, pour lesquelles l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation d'origine ont été préservées.

3.1 Les « petits mots » de l'oral

Les élèves ont relevé les mots comme *ouais, euh, ha ha, ben* caractéristiques de l'oral : des *mots bizarres* pour R9, *des mots qui n'ont rien à faire la* pour I88, *en clair des mots moins précis* pour V707, *les mots ne sont pas très jolis* pour L14.

3.2 Oral spontané vs écrit préparé

L'élève C24 a souligné qu'à l'oral, le locuteur pouvait hésiter, au contraire de ce qui se produit à l'écrit : *Ils disent « heu » alors que dans un texte on ne marque pas « heu » quant on n'a pas d'idée mais on réfléchit ou on change d'idée*. Intuitivement, l'élève rejoint l'idée de l'instantanéité de l'oral comme S77 : *A l'oral il n'y a pas de préparatifs conterement à l'écrit*. L'écrit permet de réfléchir selon plusieurs élèves de la classe comme C24 cité plus haut ou E26, *Quand on écrit on réfléchi alors que la il dit truc ahah et aussi il développe pas.*, ou encore I8, *quand on écrit nous savons se que l'on dit et que à l'oral on improvise*. L'écrit est souvent préparé selon V707. C'est la même idée pour L14 : *avant d'écrire, on sait déjà ce qu'on va dire alors que la on voit qu'ils cherchent*.

3.3 Les répétitions

De nombreux élèves mettent en avant le nombre de répétitions, sans plus de précisions, conformément à ce que recommande le document intitulé « Grille de relecture » distribué à la classe : « J'ai évité d'utiliser trop de répétitions ».

3.4 La ponctuation

L'absence des signes de ponctuation est relevée par la totalité des élèves : *C'est un texte orale car il n'y a pas de point n'y de majuscule n'y de virgules*. (E23) ; *Il n'y a pas de ponctuation* (L14). L9 écrit : *S'il y avait des phrases elles seraient très mal borné*. Citant sans aucun doute le discours de l'enseignant, l'écrit de travail de cet élève permet de mesurer ses acquis. Certains signes sont mentionnés : *Des points et des majuscules* (A21, A19), *des virgules, des tirets et des deux points* (A19). D'autres signes sont, en quelque sorte, montrés, parfois dans une longue liste : *Mettre la ponctuation (, . ! ? « » - ...)* (M19), *les ! et ?* (J33). M19 est sensible au fait que l'on a affaire à une sorte de dialogue (ce que plusieurs élèves ont repéré) : *Quand on écrit on met guillemets et des tirets quand on parle on en met pas*. Les fonctions de la ponctuation (Catach 1994) sont convoquées indirectement : à l'oral, *pour la ponctuation il y en a pas parce que quand t'on parle on ne s'arrête pas*. (F25).

3.5 Un discours évaluateur

Nous notons des remarques péjoratives qui comparent l'oral avec l'écrit au détriment du premier : *Il y a moins de précision à l'oral qu'à l'écrit*. (I13577 et H22) ; *les phrases sont mal formulées*. (C24) ; *mal formulations de mots par exemple : « oral » ils s'disent, « écrit » ils se disent*. (C19) ; *On écrit pas comme on parle, se ne serait pas correcte*. (C24, L9). L'idée principale est que l'oral est une modalité dégradée de l'écrit.

Nous sommes en outre conscientes du fait que notre choix de marquer, dans la transcription, l'élision des voyelles (bien que les graphies concernées *s'* et *t'* existent par ailleurs en français écrit standard) a pu influencer, de manière négative, sur la représentation de l'oral, conformément à ce que souligne Vigneau-Rouayrenc (1991 : 22) :

« Ceci justifie les remarques de P. R. Léon (1971 : 78) : "Lorsqu'on veut faire familier ou vulgaire, il suffit de remplacer les e caducs par des apostrophes [...]" ou celles plus générales de C. Blanche-Benveniste et C. Jeanjean (1987 : 130-131) : "Ces transformations

de l'orthographe, somme toute assez mineures, font toujours un effet péjoratif : elles signalent à l'attention un texte 'populaire' et 'relâché'. Il semble qu'elles n'aient jamais été suffisamment banalisées en français pour devenir un procédé de notation non marqué. Pourtant elles correspondent souvent à des prononciations extrêmement courantes, qui n'ont rien de 'relâché' ni de populaire ; ainsi on aurait bien besoin d'une notation non péjorative pour marquer une prononciation sans 'e' tout à fait courante". »

4 Analyse des écrits finaux

À l'issue des deux écrits de travail, les élèves ont « réécrit » la transcription de l'extrait oral radiophonique, la situation proposée les obligeant donc à se confronter à un oral transcrit à l'écrit. Dans l'analyse qui suit, nous nous appuyerons sur les travaux du cadre aixois de micro et macrosyntaxe (Blanche-Benveniste 1997 et 2010 ; Blasco-Dulbecco 2006 ; Roubaud 2014), du cadre fribourgeois de micro et pragmasyntaxe (Groupe de Fribourg 2012) et de Morel & Danon-Boileau (1998).

Nous posons que la situation d'écriture décrite dans notre étude s'apparente, pour les élèves, à une réécriture et ce, même s'ils n'ont pas produit l'écrit de départ, c'est-à-dire la transcription. À la suite notamment de Fabre-Cols (2002), il semble alors intéressant de recourir aux outils de la génétique textuelle et de les appliquer aux textes d'élèves en se fondant sur des opérations de réécriture. Nous envisagerons ainsi tout à tour l'opération de suppression qui « consiste à *enlever un élément présent* dans un état du texte *sans lui substituer en remplacement aucun autre élément* dans un état de texte ultérieur » (Fabre-Cols 2002 : 109), puis l'opération de remplacement qui « établit une équivalence entre deux termes » (Fabre-Cols 2002 : 59) et enfin l'opération d'ajout qui « crée du nouveau à partir de *rien* » (Fabre-Cols 2002 : 85). Dans le cadre de cet article, nous n'évoquerons pas l'opération de déplacement, rare dans notre corpus⁸, conformément à ce que note Fabre-Cols (2002).

Nous organiserons notre analyse à partir des trois opérations susmentionnées mais, pour ne pas morceler la description, nous ne ferons figurer les faits de langue impliqués qu'une fois, sous l'opération dont ils relèvent principalement (cf., par exemple, les « petits mots » de l'oral, qui apparaissent seulement sous l'opération de suppression, bien qu'ils puissent aussi, dans une moindre mesure, faire l'objet de remplacements et d'ajouts – ce qui est indiqué à la fin de la partie les concernant)⁹.

4.1 Les suppressions

4.1.1 La trace de l'ajustement lexical sa

Dans toutes les copies, les élèves ont supprimé *sa* dans *chacun a ses goûts sa chacun a ses envies quoi*, qu'il s'agisse d'un fragment d'unité, ou encore du déterminant possessif à l'initiale d'un syntagme nominal laissé inachevé.

4.1.2 Le ha ha marquant le rire

Le rire fait partie des bruits et vocalisations non lexicalisés. Manifestation non verbale, il est toujours supprimé dans les copies aux deux endroits rapprochés où il est produit : *voilà, c'est tout*. (I13579).

4.1.3 Le euh dit parfois d'hésitation

La transcription comporte une (seule) occurrence du *euh* dit parfois d'hésitation qui, selon Morel & Danon-Boileau (1998 : 164), est « une sorte de lexème-fantôme qui vient instancier la place construite par ce qui le précède ». On note la suppression systématique de ce *euh* dans les copies, conformément à de nombreuses remarques en ce sens dans les écrits de travail, telle celle de C24 *supra* en 3.2.

4.1.4 Les « petits mots » de l'oral

Morel & Danon-Boileau (1998) proposent un classement des « "petits mots" qui balisent l'oral » et qui, à ce titre, apparaissent à divers endroits de la transcription. Beaucoup de ces « petits mots » figurent en première partie d'énoncé et sont alors appelés « ligateurs » dans la mesure où ils « précise[nt] le lien de ce qui va se dire avec ce qui l'a déjà été » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 39). On trouve ainsi des « ligateurs énonciatifs » qui assurent la « régulation de la coénonciation », tels *bon* ou *ben*, toutefois à côté de « ponctuels » qui terminent la prédication, tel *quoi*. Les « petits mots » de ces deux sortes, qui apparaissent presque exclusivement à l'oral ou dans un écrit mimant l'oral, sont souvent supprimés dans les copies : *Je l'ai vu mais je ne connais pas trop la reine des neiges.* (H22) ; *Déjà je sais que la plupart des filles aiment* (M10). En cohérence avec sa remarque *A la fin des phrases on mais pas quoi : ses envies quoi.*, l'élève E26 réécrit : *chacun a ses goûts, on a ses envies.*

D'autres « petits mots », appelés « ligateurs discursifs » par Morel & Danon-Boileau (1998), assurent la « scansion du discours », tels *et*, *mais*, *après* ou *donc*. À la différence des « petits mots » précédemment cités, les « ligateurs discursifs » sont susceptibles d'être employés aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, même s'ils le sont souvent de manière différente. Ils sont ainsi moins fréquemment supprimés dans les copies : *La reine des neiges, c'est connu aussi.* (H22) vs *Après, « la reine des neiges » a eu un réel succès* (L9) où *après*, certes agrémenté d'une virgule à droite en tant qu'élément frontal, est conservé avec une valeur sémantique propre à l'oral dans la mesure où il n'exprime pas une postériorité *mais*, à un niveau plus logique, une forme de concession où ce qui vient d'être dit est sur le point d'être nuancé. Il convient de préciser que, parfois, *après* est remplacé par *aussi* (qui figure, dans la transcription, en finale de l'énoncé concerné), une valeur additive se substituant à la valeur concessive : *Aussi la reine, des neiges c'est connu* (L10). Dans l'exemple suivant, *aussi* est précédé de *mais*, susceptible de marquer, à la façon de l'oral, un « réajustement » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 118) : *Mais aussi, « la Reine des neiges », c'est connu* (J33). On note un maintien de *donc*, sans doute plus interprétable ici comme un *donc* argumentatif de conséquence que comme un *donc* de reprise (qui serait glosé par « pour revenir à ce qui a été dit précédemment ») : *La reine des neiges, c'est connu. Donc tu en parle, même si tu ne la pas regardé. Tu le connais, tu l'as déjà entendu !* (J9).

Ouais, si (ici redoublé sous sa forme *si si*) et *non* font l'objet de deux traitements chez les linguistes travaillant sur l'oral. Selon Morel & Danon-Boileau (1998 : 99), il s'agit de « ligateurs énonciatifs », plus précisément de « ligateurs d'articulation à la pensée de l'autre ». En revanche, pour Blanche-Benveniste (1997 : 113), « Les termes qui expriment en eux-mêmes des modalités positives ou négatives, comme *oui*, *non*, *si* [...], ont la propriété de former à eux seuls des énoncés. Une modalité suffit à faire un énoncé minimal, *oui* [...] ». Ces deux traitements peuvent sans doute être reliés à deux fonctionnements aux deux bouts d'un continuum. Ainsi, dans la transcription, pour *ouais*, pouvant être vu comme bénéficiant d'un enchaînement direct sur ce qui suit et, qui plus est, de registre familier, une analyse en termes de « ligateur énonciatif » est certainement privilégiée, ce qui paraît faciliter sa suppression : *Les personnes se disent que quand cela parle de princesse ou autre, c'est pour les filles.* (J13). Une valeur prédicative peut ici plus nettement être attribuée à *non*, qui apparaît en outre dans une série : *mais non en fait enfin*. Généralement, la série est écourtée, avec suppression de *en fait* (sans doute ressenti comme une sorte de « pause pleine ») et de *enfin* (annonçant une reformulation réparatrice de

l'énoncé précédent), et maintien du « ligateur discursif » *mais* et de *non* : *Mais non, c'est comme les choses de guerre* (H22). Parfois, une ponctuation expressive souligne cette valeur prédicative : *Mais non !* (C24, R9, J9). Dans la transcription, la valeur prédicative est moins affirmée pour *si si*, parfois supprimé (*Je l'ai vu ! mais je ne connais pas trop la reine des neiges*. (C24)), parfois remplacé par *oui*, qui constitue de même une réponse positive, mais à une question de forme également positive (et non négative) : *Oui, je l'ai vu mais bon, je connais pas trop la reine des neiges*. (E26), où l'élève a de plus gardé l'autre « ligateur énonciatif » *bon*.

Il convient de signaler, en fin de transcription, l'ajout, dans trois copies, de *alors*, dont la valeur logique prend ici nettement le pas sur la valeur temporelle d'origine (plus répandue à l'oral) : *Alors c'est pour cela que c'est pour les filles*. (I8) ; *Alors, c'est pour cela que c'est pour elle*. (L14). *Alors* semble avant tout produit pour guider le lecteur, en soulignant la dernière étape du raisonnement. Bouchard (2002) distingue, pour ce qui concerne l'utilisation des « mots du discours », entre « purs régulateurs de l'action à l'oral », « programmeurs épilinguistiques du discours naissant » et « instructions d'inférence ». Si les « petits mots de l'oral » supprimés relèvent très majoritairement des deux premières catégories, il est intéressant de noter que cet *alors* ajouté, doté d'un usage argumentatif, apparaît, quant à lui, comme s'inscrivant dans la troisième catégorie. De même, le connecteur *en revanche*, très rare dans les écrits d'élèves que nous pouvons observer, entre dans cette dernière catégorie. Il constitue l'un des nombreux ajouts apportés par S77 dans le passage de la chanson chantée : *La chanson la plus connue du film et très populaire ! [chanson] En revanche, elle n'est pas très compliquer*.

4.1.5 Le détachement

La transcription comporte cinq occurrences de détachement, ou dislocation, où le syntagme détaché se trouve en périphérie gauche (*les gens ils s'disent ; la reine des neiges c'est connu*) ou droite (*on l'a bien dans la tête toute la journée la chanson ; je les aime bien les super pouvoirs ; mais bon je connais pas trop la reine des neiges moi*) d'un segment central dont il est séparé à l'écrit normé par un signe de ponctuation faible comme la virgule, et dont il se distingue à l'oral par une prosodie particulière. Ces cinq occurrences relèvent toutes du détachement avec rappel pronominal, l'élément détaché étant repris anaphoriquement dans le segment central par un pronom personnel (sujet : *les gens ils s'disent ; mais bon je connais pas trop la reine des neiges moi* ; ou objet direct : *on l'a bien dans la tête toute la journée la chanson ; je les aime bien les super pouvoirs*) ou un pronom démonstratif (sujet : *la reine des neiges c'est connu*).

Les détachements sont souvent supprimés : *Je l'ai vu mais bon je ne connais pas trop la reine des neiges*. (E23) ; parfois avec remplacement du déterminant : *J'aime bien leurs super pouvoirs*. (H22). Ces suppressions peuvent être vues comme se situant dans le prolongement logique de ce que remarque Roubaud (2014 : 128) :

« [T]rès tôt, les enfants sont sensibles à l'existence de tournures qui doivent prendre place dans leurs écrits, ce qui est conforme à l'image littéraire qu'ils se font de l'écrit. Par conséquent, certaines constructions pourtant abondantes à l'oral comme le double marquage (*mon père il dit*) apparaissent peu dans les textes. »

Néanmoins, on note aussi des maintiens du syntagme nominal détaché, parfois avec remplacement du déterminant : *Nous l'avons bien dans la tête toute la journée cette chanson* (M10) ; ou alors avec déplacement de droite à gauche de l'élément détaché : *La chanson de la reine des neiges Nous l'avons bien dans la tête toute la journée*. (V707).

En outre, certains détachements sont ajoutés, en particulier avec le pronom *moi* qui affirme la position du locuteur, comme dans les exemples suivants où *moi* et *je* sont contigus (voir Blasco-Dulbecco 2006 : 29-30) : *Moi je les aime bien les superpouvoir* (M10) ; *Moi je l'ai vu* (F25), où *moi* semble remplacer *si si*. Dans quelques cas, l'élément

détaché ajouté permet de remédier à une indétermination : *Je sais que le film, il est trop bien pour les filles.* (C14) et *moi, je l'ai vu le film* (I13579), où le problème de référence concernant le pronom de troisième personne, respectivement sujet et objet direct, est ainsi résolu.

4.1.6 La mise en facteur commun du sujet

Dans le passage *chacun a ses goûts sa chacun a ses envies quoi*, on note souvent (pour 83,3 % des copies analysées) une mise en facteur commun du sujet, ce qui peut être vu par les élèves comme une façon de supprimer une répétition : *Chacun a ses goûts et ses envies.* (H22) ; *chacun a ses goûts et ses envies.* (L15, J16, C24, J9) ; *chacun à ses goûts et ses envies !* (M10). Cette mise en facteur commun du sujet est rangée dans les procédés de langue élaborée par Roubaud (2014 : 130), qui remarque que « cette non-réitération du sujet fait partie de la représentation que les élèves dans leur ensemble se font de la langue écrite ». Cependant, la répétition de *chacun* est parfois évitée autrement, par exemple par le remplacement de la seconde occurrence de *chacun* par *on* : *chacun a ses goûts, on a ses envies.* (E26).

4.1.7 Que, subordonnant ou connecteur ?

Dans le passage *je les aime bien les super pouvoirs et qu'elles sont fortes et aussi leur personnalité et elles ont une belle voix, que* est parfois supprimé, de même, d'ailleurs, que le *et* qui précède : *J'aime bien leurs super pouvoirs. Elles sont fortes et elles ont une belle voix.* (H22) ; *Je les aime bien, leurs super pouvoirs, elles sont fortes.* (I579).

Que est néanmoins souvent maintenu : *Je les aime bien les super pouvoirs et qu'elles sont fortes et aussi leur personnalité et elles ont une belle voix.* (J16) ; *Je les aime bien les super pouvoirs. Et qu'elles sont forte j'aime bien leur personnalité, et elles ont une belle voix.* (A28). Dans quelques copies, *que* ouvre une exclamative : *Je les aime bien les super pouvoirs et qu'elles sont fortes ! Et leur personnalité et elles ont une belle voix.* (J13).

Ce traitement diversifié des élèves à l'endroit de *que* peut être lié à un problème de catégorisation : s'agit-il d'un subordonnant (mais alors, quelle serait la proposition principale ?) ou d'un connecteur, « lien macrosyntaxique », pouvant en outre « coexister avec un *et* connecteur » (voir Groupe de Fribourg 2012 : 278 et Deulofeu 1999, cité par Groupe de Fribourg 2012 : 278) ?

4.2 Les remplacements

4.2.1 Le remplacement de ça par cela

Dans *les gens ils s'disent quand ça parle de princesses et tout ouais c'est pour les filles*, de même que dans *c'est pour ça que c'est des trucs pour filles*, le pronom démonstratif *ça*, qui, respectivement, désigne dans le premier cas un référent non catégorisé et anaphorise dans le second cas un segment textuel antérieur (*il y a des princesses des reines et des filles*), est remplacé dans un grand nombre de copies (80 %) par *cela* (dont il est issu par « altération », selon le CNRTL) : *Les gens se disent que quand cela parle de princesses c'est pour les filles.* (J9) ; *C'est pour cela que ce sont des choses pour filles* (E23). Seules cinq copies (F25, L15, L10, S4, I88) gardent les deux *ça* et trois copies (A21, A28, J16) gardent uniquement le second *ça* (aucune, uniquement le premier *ça*). Rouayrenc (2010 : 239 et 242) évoque une « forme orale *ça* du pronom démonstratif », « relevant [plus précisément] de l'oral courant ».

4.2.2 Le remplacement de *on* par *nous*

Il a été souvent souligné (par exemple, parmi de nombreux autres auteurs, Andersen 2004) que le pronom personnel indéfini *on*, lorsqu'il renvoie à plusieurs êtres animés en incluant le locuteur, est largement préféré à *nous* en français parlé informel. Ainsi, dans trois copies, les élèves ont remplacé *on* par *nous* : *Nous l'avons dans la tête toute la journée cette chanson.* (C24) ; *Nous l'avons bien dans la tête, toute la journée, cette chanson !* (J9). A21, dans son écrit de travail 2, note : *Ajouter « nous » à la place de « on »* ; ce dont il tient compte dans son écrit final : *Nous l'avons bien dans la tête, cette chanson.* Le remplacement de *on* par *nous* est conforme à l'une des consignes du document intitulé « Grille de lecture » distribué à la classe : « Je n'ai pas utilisé le pronom "on". Je lui ai préféré le pronom "nous" ».

4.2.3 Le remplacement de *parce que* par *car*

Il a été à plusieurs reprises signalé (par exemple, Masseron 2004 ; Roubaud 2014 : 130) que *car* est beaucoup utilisé dans les écrits, dont les écrits d'élèves, et peu à l'oral. *Car* est souvent vu comme un équivalent « enjolivé » de *parce que*, bien que son fonctionnement, notamment syntaxique, soit très différent : connecteur, et non subordonnant, il ne répond pas à une question en *pourquoi* et la proposition qu'il ouvre ne peut être antéposée à la proposition qu'il suit. Néanmoins, « à l'écrit, *car* est préféré pour ses qualités stylistiques : il est ressenti comme moins lourd, moins contraignant et plus polyvalent que le subordonnant [*parce que*] » (Masseron 2004 : 126). Comme le montre Masseron (2004 : 108 et 126), d'une part, *car* « relève typiquement de [...] "l'écriture par addition", dans la mesure où il autorise une connexion linéaire de faible envergure, de phrase à phrase, et où la deuxième phrase introduite est, formellement, autonome » ; d'autre part, il « oscille entre explication, explication et justification selon le contenu [de la phrase qu'il ouvre] ».

Dans le passage concerné, *ben déjà je sais qu'il est trop bien pour les filles parce qu'il y a des princesses des reines et des filles*, le remplacement assez fréquent (26,6 % des copies) par *car* est facilité par le fait que *parce que* exprime ici une justification de l'énonciation du locuteur, la phrase « syntaxique » précédente étant centrée sur un verbe épistémique à la première personne, *je sais* : *Je sais qu'il est bien pour les filles car il y a des princesses, des reines et des filles.* (H22) ; *Déjà, je sais que la plupart des filles aiment, car il y a des princesses, des reines et des filles.* (L14). Néanmoins, la suppression du verbe épistémique n'empêche pas L15 de recourir à *car* : *Il est bien pour les fille, car il y a des princesses, des reine, des fille.* En relation à la caractéristique additive de l'écriture, susmentionnée, on note, dans certaines copies, l'ajout d'un point devant *car* : *Moi, je sais que le film est trop bien pour les filles. Car, il y a des princesses, des reines et filles.* (I579) ; *En tout cas je sais qu'il est bien pour les filles. Car il y a des princesses, des reines et des filles.* (R9).

4.2.4 Le lexique

Le changement de lexique témoigne d'une approche intuitive de la notion de registre de langue : L9 remplace le mot *envies* par *passions*, *c'est connu* par *il a eu un réel succès*. J13, J82 et E23 remplacent *les gens* par *les personnes*. Dans de nombreuses copies, il est procédé à la substitution de *trucs*, dont on trouve deux occurrences dans la transcription : *c'est comme les trucs de guerre* et *c'est pour ça que c'est des trucs pour filles*. Ce nom qui relève de l'oral courant (Rouayrenc 2010 : 241) et qui est catégorisé comme familier par le CNRTL est un hyperonyme, défini par le même dictionnaire comme « Ce qu'on ne veut ou ne peut nommer ». Les élèves proposent parfois un terme tout aussi général, *choses*, mais non catégorisé comme familier : *Mais non, c'est comme les choses de guerre* (H22) ; *c'est des choses pour filles* (J16). Le plus souvent, le remplacement se fait par des noms plus

précis : *C'est comme les histoire de guerre* (V707) ; *Mais non c'est comme les films de guerre* (M10) ; *C'est comme les jeux de guerre* (L14) ; *C'est pour cela que c'est des aventures pour filles.* (V707) ; *C'est pour cela que c'est un film pour les filles.* (A22) ; *C'est pour cela que apparemment c'est un thème pour fille.* (J13), où l'adverbe *apparemment* apporte en outre une touche modale. C19 remplace la première occurrence de *trucs* par *éléments* et en supprime la seconde occurrence : *C'est pour cela que ce n'est que pour les filles.*

Signalons aussi, dans 56 % des écrits, la suppression de l'adverbe *trop* dans *je sais qu'il est trop bien pour les filles*, où *trop* n'exprime pas un degré excessif, mais, dans un registre familier, un degré élevé (à la manière de *très bien*) : *Je sais qu'il est bien pour les filles* (A22). Trois copies remplacent *trop* par *très* ; une copie, par *vraiment*. Nous relevons que S77 transforme la phrase en *Je sais que la plus part des filles l'aimes beaucoup* ; cet élève porte également attention au registre comme l'illustre cet extrait : *Les pouvoirs de la reine des neige sont impressionnant ! Et la perssonalité de chacun des héros est remarquable !* Cependant, au niveau didactique, des approfondissements seraient souhaitables. La notion de registre n'est pas toujours réinterrogée et le « parler jeune » qu'évoque Garcia-Debanco (2016) n'est pas toujours revisité. Ainsi, deux copies remplacent *trop* par *super* et 26 % des copies maintiennent l'adverbe *trop* : *Moi je sais, qu'il est trop bien pour les filles car il y a des princesses, des reines et des filles.* (L10). De même, le syntagme nominal *les super pouvoirs* n'est pas modifié dans 29 copies sur 30.

4.3 Les ajouts

4.3.1 Les voyelles élidées rétablies

Suite à nos choix de transcription est marquée l'élosion du -e dit caduc (*ils s'disent*), « voyelle plus ou moins centralisée qui, selon l'entourage et le registre de langue, peut apparaître ou disparaître » (Carton 1974 : 63, cité par Vigneau-Rouayrenc 1991 : 20), et de -u (*t'as pas regardé le film, t'as déjà entendu*), tous deux remplacés par une apostrophe. Il s'agit de « faits langagiers caractéristiques du parler courant » (Rouayrenc 2010 : 250). L'ajout du -e caduc peut être noté dans la plupart des copies (toutefois pas pour A21), de même que celui de -u (dans 80 % des copies). Pour le -e caduc, comme le précise Vigneau-Rouayrenc (1991 : 20) :

« L'écrit, s'il est conforme à la norme "prescriptive" [...], ne prend pas en compte la notion d'e caduc puisque figurent dans l'orthographe aussi bien des e qui sont obligatoirement réalisés à l'oral que des e qui ne le sont pas. »

4.3.2 Le ne de négation

Dans l'écrit normé, en présence d'un verbe, la négation se réalise généralement au moyen de deux éléments répartis autour de celui-ci, que Damourette & Pichon (1911-1940) qualifient respectivement de « discordantiel » (lequel prend toujours la forme *ne*, parfois élidée) et de « forclusif ». En revanche, dans les conversations, Blanche-Benveniste (1997 : 39) indique « environ 95 % d'absence de *ne* ». Dans la transcription, *ne* est absent les trois fois où *pas* apparaît (*c'est pas que pour les garçons ; t'as pas regardé ; je connais pas trop*), conformément à des tendances signalées pour l'oral : *ne* est davantage susceptible de ne pas apparaître avec les forclusifs les plus fréquents (tel *pas*), lorsque le sujet est pronominal ou lorsque le verbe est fréquent. Dans 90 % des copies, *ne* est ajouté, comme dans celle de C19 : *ce n'est pas que pour les garçons ; tu n'as pas regardé ce film ; je ne connais pas par cœur le film*. Or, l'absence de *ne* n'avait été notée dans aucun des écrits de travail 1 et 2.

4.3.3 Les signes de ponctuation

Des signes de ponctuation ont été ajoutés dans toutes les copies conformément aux remarques des écrits de travail 1 et 2. Nous constatons une grande diversité des signes utilisés : des majuscules/points, des virgules, des points d'exclamation, des guillemets (toutefois, exclusivement pour encadrer le titre du film et jamais pour encadrer du discours direct), des parenthèses et même des crochets. Les élèves sautent des lignes en ménageant des paragraphes (pour 66 % d'entre eux). Il est néanmoins difficile d'en connaître précisément la raison : s'agit-il seulement de rester proche de la transcription dans laquelle les sauts de ligne marquent le changement de locuteur ?

Une surponctuation peut être remarquée à certains endroits, particulièrement en relation à des propositions subordonnées : *Je sais aussi qu'il est trop bien pour les filles. Parce qu'il y a des princesses, des reines, et des filles.* (V707) ; *Déjà, il est bien pour les fille : parce qu'il y a des princesses et des reines.* (J9). Ainsi, dans le premier exemple, on note une épexégèse, la subordonnée étant présentée comme un complément différé ; dans le second exemple, le subordonnant *parce que* se voit en quelque sorte redoublé par un deux-points à valeur explicative.

Un cas particulier est celui du discours rapporté direct, plus précisément du discours intérieur auto-adressé, annoncé par le segment citant *ils s'disent* où le verbe de parole *dire*, complété par un pronom réfléchi, s'inscrit dans l'intralocution (voir Floquet 2019). Dans les copies, ce discours rapporté, qu'il continue à être présenté comme intérieur ou que, par la suppression du pronom réfléchi, il soit transformé en discours direct au sens strict (la communication étant alors interlocutionnaire), n'est jamais introduit par un deux-points (il convient à cet égard de préciser que le deux-points n'est signalé, dans le document intitulé « Grille de lecture » distribué à la classe, que comme antéposé à « une liste ou une explication ») mais, pour 33 % des écrits, par une virgule : *Les gent se disent, quand on parle de princesse on dit que c'est que pour les filles, mais c'est faut !* (A22) ; *Les gens disent, quand cela parle de princesse c'est pour les filles.* (L14). On remarque aussi l'absence systématique de guillemets, peut-être favorisée par le caractère intralocutionnaire de la communication dans le texte source.

4.3.4 Les ajouts des subordonnants *que* et *quand*

Comme il vient d'être rappelé, la transcription comporte une occurrence de discours intérieur auto-adressé, annoncé par le segment citant *ils s'disent*. Le subordonnant *que* est ajouté dans de nombreuses copies (36,6 % des copies observées) à l'ouverture du discours rapporté, ainsi transformé en discours indirect, qu'il s'agisse d'intralocution ou, si l'ajout de *que* est accompagné de la suppression du pronom réfléchi *s'* complément d'attribution du verbe *dire*, d'interlocution : *Les gens se disent, que quand cela parle de princesses ce n'est que pour les filles.* (V707) ; *Les personne disent que quands cela parle de princesses c'est pour les filles.* (E23). Cet ajout du subordonnant *que* permet de passer d'une configuration parataxique (ou macrosyntaxique), le segment cité n'entretenant aucune relation syntaxique avec le verbe du segment citant (cf. la notion de *clause complex* chez Halliday (1989)), à une structure syntaxique.

Le passage *donc tu dis la reine des neiges euh même si t'as pas regardé le film tu connais t'as déjà entendu* cumule plusieurs difficultés. On note tout d'abord le recours à un *tu* générique et la non-réalisation à deux reprises d'un complément d'objet après *tu connais* et *t'as déjà entendu*, conformément à ce que remarquent Lambrecht & Lemoine (1996 : 298), pour lesquels les compléments non réalisés en français parlé seraient avant tout des objets directs (ce qui est incontestablement le cas après *tu connais*), mais parfois des objets indirects (ce qui pourrait être le cas après *t'as déjà entendu*, lorsque l'infinitif *parler* est ajouté). En outre, comme il peut également être vérifié ici, ces fonctions syntaxiques non

réalisées ne renvoient généralement pas à un référent humain. Pour *t'as déjà entendu*, un complément est ajouté dans 36,6 % des copies sous la forme du pronom *en* (objet indirect) ou du pronom *l'* (objet direct) : *Quand on parle de « La reine des neiges » même si tu n'as pas vu le film. Tu en as déjà entendue parlé.* (A28), exemple où, en outre, sous-punctuation (absence de virgules) et surponctuation (présence d'un point intraphrastique) se côtoient ; *Quand tu dis la reine des neiges, même si t'as pas vu le film tu connais tu l'as déjà entendu.* (A22), exemple également caractérisé par une sous-punctuation. Deux copies présentent les deux compléments de *tu connais* et de *t'as entendu* : *Tu le connais, tu l'as déjà entendu* (J9) ; *Mais aussi, « la Reine des neiges », c'est connu. Alors quand tu parle de « la Reine des neiges », tu le connais, tu l'as déjà entendu.* (J33). Selon Schøsler (2000 : 114 et 115), la non-réalisation de compléments serait favorisée par le « parler informel » dans la mesure où « un trait caractéristique de ce registre est le renvoi fréquent aux mêmes référents ». En effet, dans le passage, *tu dis* introduit un topique, *la reine des neiges* ; autrement dit, *tu dis* « [est] là pour installer le domaine de référence, en relation avec [le complément d'objet direct de "voir"] » (Blanche-Benveniste 2010 : 173), *le film*, sans qu'il soit nécessaire, par la suite, de mentionner de nouveau ce référent.

Par ailleurs, dans le prolongement de Blanche-Benveniste (2010 : 184), « l'intonation et le sens amènent à regrouper » *tu dis la reine des neiges* (avec schéma intonatif continuatif) et *même si t'as pas regardé le film tu connais t'as déjà entendu* (avec schéma intonatif conclusif), « les deux [segments, sans relation syntaxique entre eux,] formant [néanmoins] une unité dont le sens général est ["quand tu dis la reine des neiges, même si t'as pas regardé le film, tu connais, t'as déjà entendu"] ». Ici encore, on a donc affaire à une configuration parataxique ou macrosyntaxique, qui aboutit à une structure syntaxique par l'ajout du subordonnant *quand*, ce à quoi il est procédé dans 43 % des copies : *Après, la reine des neiges c'est connu donc, quand on dit la reine des neiges, même si tu n'a pas regardé le film, tu connais. Tu la déjà entendu* (L9) ; *La reine des neiges, c'est connu. Quand tu parles de la reine des neiges, même si tu n'as pas regardé le film, tu connais, tu as déjà entendu.* (F25).

Les élèves ayant effectué les ajouts de subordonnants semblent manifester la connaissance, tout au moins épilinguistique, que « les conditions de production [...] engendrent une orientation préférentielle, de l'écrit vers une organisation en [syntaxe], et de l'oral vers une organisation en macrosyntaxe » (Gadet 2007 : 78).

5 Que conclure ?

Au terme de notre étude apparaît tout l'intérêt de ce travail en fin d'école primaire, qui permet de montrer que le passage d'un texte écrit de conception orale à un texte écrit de conception écrite va bien au-delà d'un simple ajout de la ponctuation.

Conformément aux programmes de cycle 3 (M.E.N. 2015 révisé en 2018), les élèves ont été amenés à une comparaison entre l'oral et l'écrit, même si nous reconnaissons que les compétences travaillées sont de nature implicite. Certes, les représentations des élèves exprimées dans les écrits de travail 1 et 2 peuvent sembler très stéréotypées et sont vraisemblablement influencées par les discours de l'enseignant. Néanmoins, malgré les difficultés présentées par l'extrait d'oral radiophonique (qui, comme il a été signalé, ne consiste pas en un véritable dialogue), les productions (écrit 3) illustrent une réelle prise en compte des grandes tendances respectives de l'oral et de l'écrit. Les écrits finaux que nous avons collectés témoignent ainsi, chez les élèves, de connaissances acquises sans enseignement explicite, que l'on pourrait qualifier d'épilinguistiques.

Les élèves apparemment les plus en difficulté, comme L10 (voir annexe) qui n'ajoute pas le -u à *tu* (*si ta pas regardé le film*) et A21 qui n'ajoute ni le -e caduc ni le *ne* de négation (et écrit *y a* à la place de *il y a*), ont produit un texte qui, par certains aspects, montre un commencement de réflexion sur le lien entre oral et écrit. À titre d'exemple : les

deux élèves insèrent de la ponctuation ; A21 remplace *on* par *nous* et le premier *ça* par *cela* ; L10 remplace *et aussi leur personnalité* par *et la personnalisation de chaque personnage* (ce qui illustre une recherche de lexique même si le terme choisi ne convient pas ici).

Les oraux sont multiples et de même le sont les oraux à enseigner (Garcia-Debanco 2016). Or, Garcia-Debanco (2016 : 110) souligne que, « [l]à où, pour l'écrit, deux termes permettent de distinguer la réception et la compréhension en lecture et la production écrite, le terme d'oral renvoie à la fois à l'écoute et à la production de discours oraux ». Pégaz-Paquet & Cadet (2016 : 10-11) signalent aussi que « l'on confond souvent production orale, fondée uniquement sur le répertoire des locuteurs (parler, oral spontané), oralisation, soit l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire), et oralité qui concerne une production orale dont l'origine est un texte écrit (raconter une histoire) ». L'expérimentation sur laquelle nous nous sommes appuyées relève, pour ainsi dire, d'une oralité inversée que l'on pourrait appeler scripturalité, dans la mesure où y est à l'œuvre une production écrite dont l'origine est un texte oral. Nous espérons que la réflexion sur cette expérimentation contribuera à répondre à la conclusion de Garcia-Debanco (2016 : 115) :

« Il faut aussi convaincre les enseignants de trouver le temps d'enseigner les oraux malgré des effectifs de classes importants. Pour leur proposer des dispositifs simples et efficaces, les recherches en didactique ont encore bien des études de faisabilité à mettre en place, à tous les niveaux du cursus, pour permettre aussi une continuité dans les enseignements. »

Références bibliographiques

- Andersen, H. L. (2004). Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ? In H. L. Andersen & C. Thomsen (éds), *Sept approches à un corpus. Analyses du français parlé*. Berne : Peter Lang, 187-214.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (avec la collaboration de P. Martin pour l'étude de la prosodie) (2010). *Le français : usages de la langue parlée*. Louvain-Paris : Peeters.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé*. Paris : Didier Érudition.
- Blasco-Dulbecco, M. (2006). Propositions pour le classement typologique de quelques détachements. *L'Information Grammaticale*, 109, 27-33.
- Bouchard, R. (2002). *Alors, donc, mais...*, « particules énonciatives » et/ou « connecteurs » ? Quelques considérations sur leur emploi et leur acquisition. In G. Ledegen & N. Rossi-Gensane (éds), *Les grammaires du français et les « mots-outils »*, *Syntaxe et Sémantique*, 3, 63-73.
- Campana, M. (2002). *Une grammaire pour mieux écrire*. Champigny-sur-Marne : CRDP de Créteil.
- Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris, Bruxelles, Montréal : Bordas.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris : Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?
- CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/>, consulté le 22/12/2021.
- Damourette, J. & Pichon, É. (1911-1940). *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*. Paris : éd. d'Artrey.
- Denoyelle, C. (2018). Étude diachronique des polylogues littéraires. In H. Barthelmebs-Raguin, G. Komur-Thillo, J. M. Lopez-Muñoz, S. Marnette & L. Rosier (éds), *Le discours rapporté. Temporalité, histoire, mémoire et patrimoine discursif*. Paris : Classiques Garnier, 199-213.
- Deulofeu, H.-J. (1999). *Recherches sur les formes de la prédication dans les énoncés assertifs en français contemporain (le cas des énoncés introduits par le morphème que)*. Thèse d'État, Université Paris III.

- Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : Editions Sociales Françaises.
- Floquet, F. (2019). Monologue intérieur et discours rapporté : une union problématique ? *E-rea*, 17-1. <https://doi.org/10.4000/erea.8664>
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.
- Groupe de Fribourg (2012). *Grammaire de la période*. Berne : Peter Lang.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, Vol. 1-2, 584-627.
- Lambrecht, K. & Lemoine, K. (1996). Vers une grammaire des compléments zéro en français parlé. In J. Chuquet & M. Fryd (éds), *Absence de marques et représentation de l'absence -I-*, *Travaux linguistiques du Cerlico*, 9, 279-309.
- Léon, P. R. (1971). *Essais de phonostylistique*. Montréal, Paris, Bruxelles : Didier.
- Masseron, C. (2004). Les paradoxes de CAR, entre énoncés et discours – ou les difficultés d'un traitement *didactique* des connecteurs. *Linx*, 51, 107-127.
- M.E.N. (2015 révisé en 2018). Programmes de l'école primaire du cycle 3. https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf.
- Morel, M.-A. & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris : Ophrys.
- Pégaz-Paquet, A. & Cadet, L. (2016). Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, 9-22.
- Rouayrenc, C. (2010). *Le français oral. L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral. Tome 2*. Paris : Belin.
- Roubaud, M.-N. (2014). *De la description de la langue à son enseignement*. Habilitation à diriger des recherches, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Schøsler, L. (2000). Le statut de la forme zéro du complément d'objet direct en français moderne. In H. L. Andersen & A. B. Hansen (éds), *Le français parlé. Corpus et résultats. Études Romanes*, 47, 105-129.
- Vigneau-Rouayrenc, C. (1991). L'oral dans l'écrit : histoire(s) d'E. *Langue française*, 89, 20-34.

Annexe : sélection de trois écrits finaux

V707

Les gens se disent, que quand cela parle de princesses ce n'est que pour les filles. C'est comme les histoire de guerre ce n'est pas que pour les garçons ! C'est pour tout le monde, chacun a ses goûts chacun a ses envies et ses passions. Moi aussi je l'ai vu mais je ne connais pas trop la reine des neiges. Je sais aussi qu'il est trop bien pour les filles. Parce qu'il y a des princesses, des reines, et des filles. C'est pour cela que c'est des aventures pour filles.

La reine des neiges c'est un film connu, donc tu évoque la reine des neiges, même si tu ne l'a pas regardé. Tu connais tu en as sûrement déjà entendu parler. La chanson de la reine des neiges Nous l'avons bien dans la tête toute la journée. Je les aime bien les super pouvoirs et qu'elles sont fortes. Mais il y a aussi leurs personnalité, elles ont aussi une belle voix.

L10

Les gens, ils se disent, quand ça parle de princesse, c'est que pour les filles. Mais non en fait ! C'est comme les films, et les objets c'est pas que pour les garçons. C'est pour tout le monde chacun a ses goûts, chacun a ses envies.

Aussi la reine, des neiges c'est connu, donc quand tu parles de la reine des neiges, même si tu pas regardé le film, tu connais, t'as déjà entendu. On l'a bien en tête toute la journée.

Je les aime bien, les super pouvoirs et quelles sont fortes, et la personnalisation de chaque personnage, elles ont une belle voix. Moi je l'ai vu, mais je connais pas beaucoup la reine des neiges. Moi je sais, qu'il est trop bien pour les filles car il y a des princesses, des reines et des filles C'est pour ça que ces des films pour fille.

J33

Les gens, disent que quand cela parle de princesses et d'autres chose, cela est pour les filles. Mais non ! C'est comme les choses de guerres. Ce n'est pas que pour les garçons. C'est pour tout le monde, chacun a ses goûts et ses envies !

Mais aussi, « la Reine des neiges », c'est connu. Alors quand tu parle de « la Reine des neige », tu le connais, tu l'as déjà entendu.

Après, nous l'avons bien dans la tête la chanson, pendant toute la journée ! (chanson) Voilà, c'est tout.

Moi, je les aime bien les supers pouvoirs. Aussi, elles sont fortent et qu'elles ont une super personnalité. Elles ont une belle voie.

Oui, je l'ai vu ! Mais moi, je ne le connais pas trop. Déjà, je sais qu'il est super pour les filles car il y a des princesse, des reines et des filles. C'est pour cela que c'est pour les filles.

¹ Nous remercions les relecteurs anonymes de leurs remarques.

² La recherche collaborative au niveau de l'Académie de Toulouse a été lancée par Claudine Garcia-Debanc.

³ Nous remercions chaleureusement tous les membres de l'équipe du Tarn-et-Garonne : Alain Calvet, Maxime Combes, Séverine Isidore-Maviel, Marie-Pierre Lannelongue, Nedjma Lauret-Brehm, Charlotte Rep et Roger Toffoli.

⁴ <https://www.franceinter.fr/emissions/barbatruc/barbatruc-07-mars-2021>

Interview sur la Reine des neiges en Haute-Savoie, de 17'28 à 18'37 pour l'extrait choisi.

⁵ La personne interrogée chante.

⁶ Nous remercions Roger Toffoli, maître-formateur dans le Tarn-et-Garonne, et toute sa classe de CM2.

⁷ Nous écarterons toute considération sur le sexe des élèves, donnée qui n'a pas été prise en compte dans notre étude.

⁸ Le déplacement est par exemple l'une des opérations à l'œuvre dans *Quand cela parle de princesses, les gens disent que ce n'est que pour les filles, mais non !* (I13579), où la proposition subordonnée conjonctive circonstancielle *quand cela parle de princesses* a été

antéposée. On signalera également, sans plus de précisions, que l'une des copies, V707, donnée en annexe, recourt à des déplacements de gros pans de texte, que l'on peut qualifier de globaux, par opposition à des déplacements locaux, tel celui au-dessus.

⁹ Dans la mesure où l'écrit de départ transcrit un oral polygéré, nous avons choisi de ne pas procéder à une étude de l'organisation textuelle des écrits finaux. Toutefois, pour permettre un aperçu plus global de la production, nous avons fourni en annexe, dans leur totalité, trois écrits contrastés (V707, L10 et J33) dont des extraits ont été cités à divers endroits de l'article.