

L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire

Résumé :

Dans cette contribution, nous analysons plusieurs supports destinés aux enseignants et qui proposent des dispositifs d'enseignement visant la production de récits chez les jeunes élèves. Nous nous intéressons en premier lieu à caractériser les dispositifs selon le type de récit qu'ils traitent et le traitement qu'ils accordent à l'oral et à l'écrit. Les fruits de l'analyse visent, dans un second temps, à dessiner les contours d'une étude expérimentale dont l'objectif est de mesurer les effets d'un enseignement conjoint du récit oral et écrit sur les compétences en narration écrites des élèves.

Mots-clés : narration, récit, oral, écrit, dispositif d'enseignement

Anne-Claire Blanc

Roxane Gagnon

Stéphane Colognesi

1. Introduction

Depuis quelques années, l'oral s'est vu conférer une place importante dans les programmes d'enseignement pour l'école primaire. Malgré cela, il ne bénéficie pas encore du prestige accordé généralement à la langue écrite (I. Delcambre, 2011) qui reste prioritaire à l'école (S. Colognesi & C. Deschepper, 2019). Un des arguments du corps enseignant au peu de travail de l'oral est le manque de temps, comparativement à l'enseignement des autres disciplines. Une réponse possible à cet argument est de travailler l'oral et l'écrit en synergie (S. Colognesi & C. Deschepper, 2018 ; E. Soucy, 2022). On sait en effet que les deux ne peuvent fonctionner de manière autonome (B. Schneuwly, 2017). L'oral représente non seulement le terreau dans lequel vont s'enraciner les futurs apprentissages en lecture et écriture, mais est également un levier important pour réduire l'échec scolaire et l'exclusion sociale (A. C. Le Cunff & P. Jourdain, 2008). Nous émettons ainsi l'hypothèse que travailler l'oral en l'articulant avec l'écrit est une réponse prometteuse pour remédier à ce manque de temps exprimé par les enseignants et pour asseoir les compétences scripturales des élèves.

Plus particulièrement, nous avons choisi de porter notre attention sur la production de récits dans les premières années du primaire. Ce choix vise à remplir l'une des grandes missions de la classe de l'école primaire : amener l'élève à passer d'un récit dialogué et étayé à un monologue pour accéder au *langage d'évocation* (H. Vanthier, 2009). Or, cette capacité à raconter seul à l'oral se construit concomitamment à la capacité à produire progressivement et de manière décontextualisée un texte écrit en autonomie (S. Cèbe & R. Goigoux, 2017). En effet, certaines recherches en didactique soutiennent qu'il y aurait un effet causal de l'oral vers l'écrit dans le domaine de la narration (M. Kirby et al., 2021 ; T. Spencer & D. Peterson, 2018). Ainsi, la relation entre un travail du récit où s'articulent oral et écrit et la construction de compétences scripturales reste à tester empiriquement. C'est d'ailleurs ce que nous comptons vérifier plus largement dans le cadre d'une recherche d'envergure visant à mesurer les effets d'un enseignement articulant l'oral et l'écrit sur les narrations écrites des élèves de 7-8 ans.

Pour ce faire, nous avons entrepris de développer un *dispositif* d'enseignement, entendu comme la mobilisation d'outils nécessaires pour rendre présent l'objet à enseigner (B. Schneuwly, J. Dolz & leurs collaborateurs, 2009). Autrement dit, un dispositif permet l'activation d'*outils de*

médiation (albums et textes, fiches, écrits comme aide-mémoire, constats, voix de l'enseignant) servant à mettre en relation les élèves avec l'*objet*, à guider l'attention sur cet objet, le récit dans notre cas. M. Weisser (2010) soutient d'ailleurs que « [c'] est par [le dispositif] que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (p.297).

Pour développer notre dispositif, il nous faut interroger l'existant (S. Harvey & J. Loisele, 2009). Aussi, nous visons deux objectifs à partir d'une recension de matériel édité, ce que nous désignerons par le terme générique de *support*, qu'il soit physique ou numérique : (1) caractériser l'articulation entre l'oral et l'écrit dans ces supports en fonction des types de récits visés et des outils d'enseignement de ces récits ; (2) en tirer des principes pour notre recherche plus large s'intéressant à créer des ponts entre oral et écrit par l'enseignement de la narration.

Dans les lignes suivantes, nous présentons successivement : les jalons théoriques qui nous ont servi à analyser les supports récoltés, la méthode utilisée et les principaux résultats.

2. Des jalons pour analyser les dispositifs traitant du récit

Afin d'analyser des supports contenant des dispositifs d'enseignement du récit, nous avons retenu des critères issus de deux aspects : la caractérisation des types de récits et l'articulation de l'oral et de l'écrit.

2.1 Caractérisation des types de récits

Y. Reuter (2019) distingue deux types de récits : les *récits sollicitant le vécu* (RSV) et les *récits sollicitant l'imagination* (RSI). Le choix d'un genre issu de l'un ou l'autre type n'est pas sans conséquence sur le coût en terme de traitement cognitif chez le jeune apprenant. Ce coût dépend grandement de l'instruction donnée par l'enseignant ou le chercheur (S. Gonnand & H. Jisa, 2000). En effet, selon Y. Reuter (2019), les récits de premier type, les RSV, « réclament des activités mentales au moins différentes des RSI, puisqu'il s'agit de mettre en forme un référent préexistant, plutôt que de construire un univers fictionnel » (p.4). Lorsqu'au moment de raconter, l'univers de référence de l'élève-narrateur n'est pas partagé avec le destinataire, l'élève doit produire un récit plus complet et précis. Pour Gonnand et H. Jisa (2000), cela constitue un argument pour que les praticiens misent davantage sur les RSV afin de développer le langage des élèves. Les RSV ont aussi l'avantage d'être une pratique habituelle et spontanée chez l'enfant (L.S. Bliss & al., 1998). Les RSI, quant à eux, prendraient plus de temps, du moins à l'écrit, et, structurellement, comprendraient plus d'actions que les RSV, selon Y. Reuter. Linguistiquement, cette catégorie de récits impliquerait une grande diversité textuelle avec des

dialogues plus nombreux. Qui plus est, sur le plan des processus mentaux, la compréhension du texte jouerait un rôle central dans les RSI (M. Fayol, 2000 ; Y. Reuter, 2019). De ce fait, le choix de travailler le RSV ou le RSI implique des traitements cognitifs différents pour l'élève qui doit se représenter la situation de communication en jeu.

2.2 Caractérisation de l'articulation oral et écrit

La stricte dichotomie entre oral et écrit ne suffit pas à caractériser les pratiques discursives. Afin de dépasser une vision binaire de la langue et déterminer précisément l'articulation de l'oral et de l'écrit présente au sein des supports d'enseignement, nous avons mobilisé des critères recommandés par P. Koch & W. Oesterreicher (2001). En distinguant l'aspect conceptionnel et l'aspect médial, il s'agit (1) de définir si le texte répond aux normes du français parlé (*gesprochene Sprache*) ou écrit (*geschriebene Sprache*); donc si sa *conception* est orale ou écrite et (2) de caractériser le *code* utilisé – phonique ou graphique – lors de la réalisation médiale (p.3-4).

Ce modèle permet également de situer les pratiques discursives sur un *continuum communicatif* selon des déterminants contextuels et situationnels (p.586). Ce continuum s'étend de pratiques « de proximité », inscrites dans l'ici et maintenant dont l'univers de référence est partagé par les interlocuteurs (par exemple, une conversation téléphonique), à des pratiques relevant du « domaine de la distance » où les interlocuteurs sont absents ou anonymes et où le texte doit répondre à des normes communicatives strictes comme le serait un article de loi (R. Mahrer, 2019 : 2). Pour illustrer encore ceci, prenons le récit monogéré préparé dans le cadre de la classe. La *forme scolaire* (Thévenaz-Christen, 2008) à l'origine de ce type d'exercice, intrinsèquement lié à la discipline français ici, est source de nombreuses contraintes et a comme conséquence la perte de spontanéité. Elle implique une certaine distance avec le public (d'autant plus si le récit est lu) et donc des stratégies communicatives explicites (éléments de contexte, désignation des personnages, etc.) afin de rendre le texte compréhensible. En lui appliquant le modèle de Koch & Oesterreicher (2001 : 586), le récit préparé oscille entre communication privée et publique, entre proximité (communication privée, interlocuteur connu, coprésence spatio-temporelle, ...) et distance (détachement référentiel de la situation, monologue, communication préparée, ...). Nous y reviendrons en fin de contribution, à la lumière des choix opérés pour la conception de notre dispositif.

3. Méthode de sélection et d'analyse des dispositifs

Il existe un grand nombre de supports pour enseigner le récit aux jeunes élèves. Pour notre analyse, nous avons opéré des choix sur la base du protocole proposé par P. Paillé (2007) concernant l'« analyse de matériel pédagogique », à savoir des supports pour les enseignants ayant été publiés par un éditeur.

Nous avons retenu sept supports correspondant aux critères suivants :

- avoir un ancrage dans notre contexte de la formation des enseignants du Canton de Vaud ;
- avoir été édités durant la dernière décennie ;
- toucher les élèves allant de 4 à 8 ans, ce qui inclut la tranche d'âge que nous visons dans notre recherche plus large ;
- inclure au moins une proposition de dispositif d'enseignement du récit
- avoir comme objectif final la production de récits monogérés oraux ou écrits (même si, au sein du support, il y a des dispositifs autres que l'enseignement de la narration).

Ainsi, avons-nous analysé :

- une boîte de jeu à utiliser dans le cadre scolaire ou extrascolaire : *125 cartes à raconter* (S. Litsios & al., 2017) ;
- cinq ouvrages papier destinés aux enseignants et incluant parfois du matériel pour l'élève : *Enseigner la langue orale en maternelle* (Ph. Boisseau, 2^e éd., 2020), *Ça te parle ?* (S. Colognesi & C. Deschepper, 2015), *Narramus* (S. Cèbe & R. Goigoux, 2017), *Pédagogie de l'écoute* (P. Péroz, 2018), *Le récit à l'école maternelle* (S. Terwagne & M. Vanesse, 2013, 2^e éd.) ;
- un moyen d'enseignement « officiel » contenant des explications méthodologiques ainsi que du matériel-élève. Les *Nouveaux moyens d'enseignement romands* (NMER, 2023) sont abrités sur le portail internet de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP, 2023). Contrairement au reste de l'échantillon, ces moyens ne sont pas disponibles pour la vente.

Après une lecture complète des supports, nous avons réalisé une analyse sur la base des critères présentés supra. Pour déterminer les objets enseignés, nous avons observé et croisés si les récits sollicitent le vécu (RSV) ou sollicitent l'imagination (RSI) (critère 1.1) ; les récits répondent à une conception orale ou écrite de la langue (critère 1.2). Et pour décrire les outils de médiation,

nous avons observé et croisé si les outils répondent à une conception orale ou écrite de la langue (critère 2.1) ; les outils utilisent un code phonique ou graphique (critère 2.2.).

4. Principaux résultats

Dans cette partie, nous décrivons les objets enseignés puis les outils de médiation, en y apportant des éléments d'analyse qui nous permettront de répondre, *in fine*, à notre deuxième objectif portant sur les principes à retenir dans l'expérimentation d'un dispositif d'enseignement du récit oral et écrit.

4.1 Les objets enseignés dans les supports analysés

La description des objets enseignés fait se rencontrer les types de récit (Y. Reuter, 2019) avec la conception orale ou écrite (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001) de ces récits.

Le tableau 1 montre que le RSI est travaillé dans 7 supports à l'oral et 1 support à l'écrit. Le RSV est travaillé au sein de 4 supports à l'oral et dans 1 support à l'écrit. L'annexe 1 offre une description plus détaillée.

		Types de récits	
		récit sollicitant l'imagination (RSI)	récit sollicitant le vécu (RSV)
Conception orale ou écrite	récit à l'oral	<i>Enseigner la langue orale en maternelle</i> <i>Narramus</i> <i>Ça te parle ?</i> <i>NMER</i> <i>125 cartes à raconter</i> <i>Pédagogie de l'écoute</i> <i>Le récit à l'école maternelle</i>	<i>Enseigner la langue orale en maternelle</i> <i>Ça te parle ?</i> <i>NMER</i> <i>Le récit à l'école maternelle</i>
	récit à l'écrit	<i>NMER</i>	<i>NMER</i>

Tableau 1 : Description des objets enseignés

Premièrement, il ressort que les RSI dominent dans notre échantillon : les sept supports analysés proposent un travail de ce type. Il n'est pas toujours aisé de catégoriser le récit visé. C'est le cas par exemple dans le dispositif *Le journal personnel*, présentée par S. Terwagne et M. Vanesse (2013). On part d'une historiette imagée et illustrant une situation de la vie courante, mais fictive (Gilles fait les magasins avec sa maman qui lui achète un nouveau blouson). Ensuite, l'élève est invité à narrer un récit personnel proche de l'historiette de départ.

Le mélange des genres apparaît également chez P. Péroz (2018) et son *Dialogue pédagogique*. L'élève y est amené à produire un récit, aux frontières du texte explicatif et argumentatif, dans le cadre d'une *séquence didactique* planifiée autour de la restitution d'un RSI travaillé en classe. Chez P. Péroz, la pédagogie et la didactique s'entremêlent en traitant la narration orale non seulement comme un objet en soi, mais aussi comme un outil soutenant la réflexion des élèves autour d'un objet abstrait, à savoir une histoire non illustrée.

Deuxièmement, si l'on examine la conception orale ou écrite des récits, on constate que les récits oraux sont plus fréquents que les récits écrits. Seuls les *Nouveaux moyens d'enseignement romands* (NMER, 2023) proposent l'écriture d'un récit. À noter que cette tendance va à l'encontre des constatations d'E. Nonnon (2000) pour le contexte francophone ou de R. Hibbin (2016) à propos de la situation au Royaume-Uni. Est-ce parce que les programmes francophones accordent plus de place à l'oral depuis un temps significatif maintenant (Simard et al., 2019) ? Ou parce que notre échantillon contient quatre supports¹ qui se destinent spécifiquement à l'école maternelle ? Notons également que si nous avons pris en compte des supports plus anciens, nous aurions pu intégrer d'autres dispositifs travaillant l'écrit comme la séquence didactique issue de *S'exprimer en français* (J. Dolz et al., 2001) consacrée à l'écriture d'un récit de vie.

4.2 Les outils de médiation dans les supports analysés

Le modèle de P. Koch et W. Oesterreicher a permis d'identifier le rôle de l'oral et de l'écrit dans les outils mis en œuvre (voir Tableau 2 et Annexe 2 pour des détails).

		Code	
		phonique	graphique
Conception orale ou écrite	orale	<i>125 cartes à raconter</i> <i>Enseigner la langue orale en maternelle</i> <i>Narramus</i> <i>Ça te parle ?</i> <i>NMER</i> <i>Pédagogie de l'écoute</i> <i>Le récit à l'école maternelle</i>	<i>Enseigner la langue orale en maternelle</i>
	écrite		

¹ C'est le cas d'*Enseigner la langue orale en maternelle*, *Pédagogie de l'écoute*, *Narramus* et *Le récit à l'école maternelle*

	écrite	<i>Narramus</i> <i>Ça te parle ?</i> <i>NMER</i> <i>Le récit à l'école maternelle</i> <i>Pédagogie de l'écoute</i>	<i>Narramus</i> <i>Ça te parle ?</i> <i>NMER</i> <i>Le récit à l'école maternelle</i>
--	--------	--	--

Tableau 2 : Description des outils de médiation

Premièrement, lorsque l'oral guide la conception de la langue, ce qui a lieu dans les sept supports de l'échantillon, le code est généralement phonique, médiatisé par la voix de l'enseignant (lors d'interactions, formulations de consignes, médiations métacognitives ou encore feedbacks). La lecture oralisée est pratiquée dans cinq supports ; l'exercice correspond dans ce cas à une conception écrite de la langue, car l'enseignant lit un texte écrit à ses élèves.

Deuxièmement, lorsque c'est l'écrit qui guide la conception de la langue, le guidage de l'attention se fait par code graphique et s'illustre par les outils matériels destinés aux élèves (albums et textes, fiches, écrits comme aide-mémoire, constats). Ceci concerne la plupart des supports analysés. Avec *Enseigner la langue orale en maternelle*, Ph. Boisseau (2020) fait figure d'exception. Ce dernier affirme vouloir se distancier d'un « outil propédeutique à l'écrit » (Ph. Boisseau & C. Tartare-Serrat, 2010 : 6) en se centrant sur une *langue orale efficace*. Dans les dispositifs que Boisseau propose (*Albums échos* et *Oralbums*), la confusion induite entre lire (code graphique) un texte en syntaxe adaptée (conception orale) tout en l'oralisant (code phonique) pose, plus largement, la question épineuse de la norme à adopter pour l'enseignement du français parlé (C. Surcouf & R. Gagnon, 2022).

Dans les supports analysés, faire produire un récit conjointement à l'oral et à l'écrit au sein du même dispositif n'a pas été observé. Néanmoins, S. Terwagne et M. Vanesse (2013) utilisent l'oral comme tremplin vers des activités d'écriture en proposant occasionnellement aux jeunes élèves d'accéder aux fonctions du langage écrit (p.19). Dans ce cas, pour faire produire des textes écrits, les auteurs proposent le recours à la dictée à l'adulte. Les NMER en font également usage. Avec ce dispositif, l'élève se situe alors entre une conception orale et écrite de la langue, lors d'essais d'énonciation et d'échanges avec l'enseignant via un code phonique. Par la dictée et sa matérialisation graphique, ces essais le conduisent progressivement vers un texte répondant aux normes de l'écrit.

5. En conclusion : proposition d'un dispositif travaillant conjointement le récit oral et écrit

Notre objectif à l'analyse de supports d'enseignement du récit était de questionner l'articulation entre oral et écrit dans les dispositifs en fonction des types de récits visés et des outils d'enseignement de ces récits. Ceci dans le but d'en tirer des principes d'élaboration d'un dispositif permettant de tester la synergie oral/écrit pour l'enseignement de la narration.

À partir d'un échantillon de sept supports pédagogiques et didactiques centrés sur les narrations d'élèves de 4 à 8 ans, nous avons d'abord procédé à une description de l'objet du point de vue du type de récit enseigné (Reuter, 2019) et de la conception de la langue (orale ou écrite) visée (P. Koch et W. Oesterreicher, 2001). Il est apparu que les récits d'imagination oraux sont les plus représentés dans notre corpus.

Concernant l'analyse des outils de médiation, nous avons croisé à nouveau la conception de la langue mobilisée avec, cette fois-ci, le code utilisé (phonique ou graphique). Il en ressort que le code phonique ne correspond pas toujours à une conception orale de la langue. On le constate à travers plusieurs dispositifs qui utilisent la lecture à voix haute. Quant au code graphique, il y a un consensus parmi les auteurs de l'échantillon pour qu'il serve à transcrire une conception écrite de la langue, à l'exception des travaux de Ph. Boisseau. Sur ce point, pour M. Brigaudiot (2015 :151), « il est hors de question de faire entendre aux enfants de l'oral qui serait écrit-transcrit, voire édité dans un livre (...) Faire croire aux enfants que telle serait la langue de l'écrit est une manière insidieuse d'aggraver les écarts ». On peut reprocher à R. Koch & W. Oesterreicher de ne pas vraiment expliquer en quoi l'utilisation de signes graphiques est au service de la conception écrite ou, de même, pourquoi le code phonique sert une conception orale de la langue (Mahrer, 2019).

Par ailleurs, l'écrit apparaît parfois lorsqu'il n'est pas du tout sollicité, ni dans l'objet, ni dans l'outil (c'est le cas chez S. Litsios et al., 2017). Il arrive en effet que, lors de narrations au passé, les élèves s'essaient à une surgénéralisation de la forme du passé simple (S. Kern, 1997 ; Bourdages et al., 2022). Cette manifestation serait corolaire à une exposition significative au genre narratif écrit dès le plus jeune âge (C.K. Varnhagen et al., 1994).

Nous ajoutons que le rôle essentiel joué par l'oral dans la réussite de l'apprentissage de l'écriture est explicité dans plusieurs supports (S. Cèbe & R. Goigoux, 2017 ; NMER, 2023 ; P. Péroz, 2018 ; S. Terwagne & M. Vanesse, 2013), pourtant sans proposition tangible d'un enseignement conjoint de l'oral et de l'écrit.

Ceci nous amène, à partir de certaines caractéristiques retenues des supports analysés, à faire le choix de développer un dispositif inédit pour notre étude expérimentale à venir.

Afin de mesurer les effets de notre dispositif sur les narrations écrites des élèves, plusieurs conditions seront testées alternant l'enseignement du récit dans sa conception orale/écrite et des outils de médiation phonique/graphique mobilisant la langue orale/écrite. Notre hypothèse étant que la condition qui aura le plus d'effet est celle où oral et écrit sont enseignés conjointement.

Avant et après l'intervention, les élèves auront comme tâche d'écrire un récit. Afin de contrôler des difficultés éventuelles liées aux contraintes de l'écrit (encodage et geste graphique) chez certains élèves, des dimensions communes aux deux conceptions de la langue seront mesurées: la mobilisation du schéma narratif (S. Cèbe et R. Goigoux, 2017. ; S. Litsios et al., 2017 ; NMER, 2023.), la mise en relation des parties du texte à l'aide d'organiseurs (S. Cèbe & R. Goigoux, 2017 ; S. Litsios et al., 2017 ; NMER, 2023), l'usage de constructions complexes (Ph. Boisseau, 2020).

Le dispositif en tant que tel a comme objet d'enseignement le récit sollicitant le vécu, à l'instar des *Nouveaux moyens d'enseignement* (NMER, 2023), de S. Terwagne et M. Vanesse (2013), de Ph. Boisseau (2020) ou encore de S. Colognesi et C. Deschepper (2015.). Ce choix a été opéré car ce type de récit est moins souvent travaillé que les récits d'imagination dans notre corpus et permet de contrôler à minima la variable compréhension dans l'activité de narration (M. Fayol, 2020 ; T. M. Griffin et al., 2004). Le genre choisi est la production d'une anecdote, d'après une proposition des NMER : « genre de récit courant qui n'a pas souvent retenu l'attention des chercheurs » (K. Abiven, 2013 : 119). L'anecdote présente l'avantage d'être un récit court, oralisé ou écrit, et ayant une structure narrative reconnaissable (une situation initiale introduite par une formule d'annonce, une action, une chute et un commentaire final) (NMER, 2023). Sur le continuum communicatif de R. Koch & W. Oesterreicher, ce genre se rapproche du *domaine de la proximité* dans le sens où il est peu formel, proche du quotidien des élèves et permet une liberté thématique. Aussi, une certaine coopération communicative avec le public est possible par le simple fait de l'interpeller par une formule d'annonce (par exemple « Vous ne savez pas ce qui m'est arrivé l'autre jour... ? »). En fin de dispositif, il est prévu un moment de partage des anecdotes de chacun des élèves. Dans le but de réduire la *distance* induite par l'aspect formel de la situation, susceptible de rendre l'exercice de socialisation des productions finales difficile pour certains élèves, ce partage se déroulera au sein même du groupe classe.

En conclusion, cette analyse des supports nous a permis de dessiner les grandes lignes de notre dispositif qui devra faire ses preuves à l'aune de la réalité. Car, comme l'écrit M. Weisser (2010), c'est bien en *situation d'apprentissage* qu'un dispositif prend tout son sens.

Annexe 1 : Description des objets enseignés

		récit sollicitant l'imagination (RSI)	récit sollicitant le vécu (RSV)
125 cartes à raconter (Litsios, S. et al., 2017)	récit à l'oral	Les joueurs choisissent des cartes représentant des images suffisamment abstraites pour favoriser l'imagination et se lancent ensuite dans la réalisation d'un récit individuel ou collectif. L'adulte a une posture en retrait.	
	récit à l'écrit		
Ça te parle ? 1 ^{re} et 2 ^e années (Colognesi, S. & Deschepper, C., 2015)	récit à l'oral	Situations de prise de parole clé en main. Parmi elles, certaines concernent le travail sur le récit sollicitant l'imagination (<i>Il était une fois</i> , 2 ^e , <i>La vengeresse masquée</i> , 2 ^e) et d'autres le récit sollicitant le vécu (<i>Bonne journée ?</i> , 1 ^{re} , <i>Je repars avec</i> , 2 ^e). En retravaillant des activités de même genre, on permet un transfert des compétences d'une étape à l'autre de l'apprentissage et d'une situation connue à une situation nouvelle.	
	récit à l'écrit		
Enseigner la langue orale en maternelle (Boisseau, Ph., 2 ^e éd., 2020)	récit à l'oral	Les <i>Oralbums</i> se veulent un support à la narration orale. Pour les élèves, le but est de s'approprier et de restituer le texte en fonction de leur potentiel.	L'objectif des <i>Albums échos</i> est que les élèves relatent un événement à partir de photographies d'une activité qu'ils ont vécue dans le cadre scolaire.
	récit à l'écrit		
Le récit à l'école maternelle (Terwagne, S. & Vanesse, M., 2013, 2 ^e éd.)	récit à l'oral	Plusieurs types d'activités destinées à comprendre et produire des récits du quotidien et des récits d'imagination.	
	récit à l'écrit		
Narramus (Cèbe, S & Goigoux, R., 2017)	récit à l'oral	Modules pensés autour d'albums de littérature et travaillant l'appropriation de l'histoire, la mémorisation des éléments principaux, le travail sur les personnages, les inférences, le lexique et la syntaxe ainsi que le fait de jouer l'histoire.	
	récit à l'écrit		
Nouveaux moyens d'enseignement romands	récit à l'oral		

(CDIP, 2023)	récit à l'écrit	Des séquences ou <i>parcours</i> proposent un enseignement des genres de textes en compréhension et en production. Le conte de randonnée (1 ^{re} -2 ^e), le conte merveilleux (3 ^e -4 ^e), le récit d'aventure (1 ^{re} -2 ^e) sont des RSI. L' anecdote (3 ^e -4 ^e), le récit de vie (1 ^{re} -2 ^e) travaillent le RSV.	
Pédagogie de l'écoute (Péroz, 2018)	récit à l'oral	Dispositif appelé <i>Dialogue pédagogique à évaluation différée</i> qui consiste en la mise en œuvre de séances de langage autour d'un texte narratif. Les séances s'insèrent dans un dispositif plus global travaillant le RSI: la <i>Séquence didactique</i> .	
	récit à l'écrit		

Annexe 2 : Description des outils de médiation

		code phonique	code graphique
125 cartes à raconter (Litsios, S. et al., 2017)	récit à l'oral	Étayage verbal: enseignant reprend avec bienveillance les élèves dans le cas d'erreurs et les amène à reformuler leurs énoncés. Importance de laisser les élèves s'exprimer librement	
	récit à l'écrit		
Ça te parle ? 1 ^{re} et 2 ^e années (Colognesi, S. & Deschepper, C., 2015)	récit à l'oral	Enseignement explicite : par des objectifs clairs, les élèves sont guidés à chaque étape de l'apprentissage. Médiation métacognitive pour aider les élèves à structurer leur pensée	
	récit à l'écrit	Lectures oralisées par l'enseignant	Textes, fiches, cartes, écrits référentiels, affiches
Enseigner la langue orale en maternelle (Boisseau, Ph., 2 ^e éd., 2020)	récit à l'oral	Oralisation des textes par l'enseignant dans une syntaxe orale située dans la zone proximale de développement des élèves Étayage verbal en puisant des feedbacks dans les textes des albums.	
	récit à l'écrit		Albums (<i>Oralbums</i> et <i>Album</i> échos)
Le récit à l'école maternelle (Terwagne, S. & Vanesse, M., 2013, 2 ^e éd.)	récit à l'oral	Étayage verbal : enseignant pose des questions, maintient l'élève sur la tâche, reformule, s'assure de la compréhension de chacun	
	récit à l'écrit	Lectures oralisées par l'enseignant Dictée à l'adulte	Albums et textes Dictée à l'adulte
Narramus (Cèbe, S & Goigoux, R., 2017)	récit à l'oral	Étayage verbal : enseignant étaye le discours de l'élève, puis de moins en moins Enseignement explicite	
	récit à l'écrit	Lectures oralisées par l'enseignant	Albums de littérature jeunesse, affiches
Nouveaux moyens d'enseignement romands (CDIP, 2023)	récit à l'oral	Enseignement explicite Supports audios	
	récit à l'écrit	Lectures oralisées par l'enseignant Supports audios Dictée à l'adulte	Textes dans le genre travaillé, écrits comme supports aux savoirs (fiches d'exercice), écrits pour institutionnaliser les savoirs (affiches, constats) Dictée à l'adulte
Pédagogie de l'écoute (Péroz, 2018)	conception orale	Étayage verbal : enseignant mène la séance de langage, mais garde une posture de retrait, en différant le moment où il valide un certain état du savoir avant de poser une nouvelle question.	
	récit à l'écrit	Lecture par l'enseignant de textes adaptés aux élèves et issus de la littérature jeunesse.	

Références bibliographiques

- ABIVEN, K. (2013). Un genre de discours miniature : pour un modèle de l'anecdote, *Pratiques*. [En ligne], 157-158 | 2013, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 23 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3744> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3744>
- BOISSEAU, Ph. & TARTARE-SERRAT, C. (2010). *Les albums échos PS, MS, GS*. Retz.
- BOISSEAU, Ph. (2020, 2^e éd.). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz.
- BOURDAGES, R., GAGNON, R. & MARQUES PIPPUS, L. (2022). *Évaluation et description de l'oral raconté au primaire : quelques pistes pour faire progresser les élèves*. SHS Web Conf. Volume 138, 8^e Congrès Mondial de Linguistique Française. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806008>
- BLISS, L. S., MCCABE, A., & MIRANDA, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of communication disorders*, n° 31(4), pp. 347-363.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.
- CEBE, S. & GOIGOUX, R. (2017). *Narramus*. Retz.
- COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2015) *Ça te parle ? – en 1^{re} primaire*. Namur : Érasme.
- COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2015). *Ça te parle ? – en 2^e primaire*. Namur : Érasme.
- COLOGNESI, S., & DESCHEPPER, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone ?. *Language and Literacy*, 21(1), 1–18.
- DELCAMBRE, I. (2011). Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ? *Recherches*, 54, *Oral, écrit*, 1.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. De Boeck.
- GONNAND S. & JISA H. (2000). Note de synthèse : L'effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d'âge scolaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°21, pp. 185-190.

- GRIFFIN, T. M., HEMPHILL, L., CAMP, L., & WOLF, D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, n° 24(2), pp. 123-147.
- HALLER S., JACQUIN M., SCHNEUWLY B., RONVEAUX, C. et REY N. (2005). Rédiger le synopsis d'une séquence d'enseignement. Guide méthodologique. Université de Genève.
- HARVEY, S. & LOISELLE, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, n°28(2), pp.95–117. <https://doi.org/10.7202/1085274ar>
- HIBBIN, R. (2016). Oral Storytelling, Speaking and Listening and the Hegemony of Literacy: Non-Instrumental Language Use and Transactional Talk in the Primary Classroom, *Changing English*, n°23, pp. 52-64.
- KERN, S. (1997). *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration* (thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon II).
- KIRBY, M., SPENCER, T., & CHEN, Y. (2021). Oral Narrative Instruction Improves Kindergarten Writing. *Reading & Writing Quarterly*, n°37(6), pp. 574-591. DOI:10.1080/10573569.2021.1879696
- KOCH, P. & OESTERREICHER, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1. Niemeyer, pp. 584-627.
- LE CUNFF, C. & JOURDAIN, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- LITSIOS, S., FROSSARD, D., PANCHOUT-DUBOIS, M. & GAGNON, R (2017). *125 cartes à raconter pour inventer des récits à l'infini*. LEP.
- MAHRER, R. (2019). Parler, écrire : « continuum communicatif » et rupture matérielle, *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.6842>
- NONNON. E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit écrit. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 21, pp. 23-52.
- NOUVEAUX MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS (2023). CIIP.
- PÉROZ, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Éducation.
- PLAN D'ÉTUDES ROMAND (2010). CIIP. <https://www.plandetudes.ch/per>

- REUTER, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques. Le récit en questions*, pp. 181-182.
- SCHNEUWLY, B. (2017). « Postface ». In : De Pietro, J.-F., Fisher, C., & Gagnon, R. (dirs). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Presses universitaires de Namur, pp. 315-323.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses universitaires de Rennes.
- SIMARD, C., DUFAYS, J., DOLZ, J., GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01>
- SOUICY, E. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession* 30(3). <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- SPENCER, T., & PETERSON, D. (2018). Bridging Oral and Written Language: An Oral Narrative Language Intervention Study with Writing Outcomes. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, n° 49, pp. 569-581. doi:10.1044/2018_LSHSS-17-0030
- SURCOUF, C., ET GAGNON, R. (2022). Les normes du français parlé, elles s'enseignent ou pas? Le cas de la "dislocation à gauche" en début de scolarité. *La Lettre de l'AIRDF*, n° 70, pp. 34-39. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5901>
- TERWAGNE, S. & ET VANESSE, M. (2013, 2^e éd.). *Le récit à l'école maternelle*. De Boeck.
- THEVENAZ-CHRISTEN, TH. (2008). Au cœur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 30 (2).
- VANTHIER, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE.
- VARNHAGEN, C. K., MORRISON, F. J., & EVERALL, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30(6), 969.
- WEISSER, M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives*, n°4, <http://questionsvives.revues.org/27>

Anne-Claire Blanc
HEP Vaud

Roxane Gagnon

