



HAL
open science

À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit écrits par des élèves de cours moyen

Christine Vénérin-Guénez

► **To cite this version:**

Christine Vénérin-Guénez. À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit écrits par des élèves de cours moyen. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2018, 57, pp.83-98. hal-01949318

HAL Id: hal-01949318

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01949318v1>

Submitted on 10 Dec 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

À la recherche de stratégies scripturales dans des rappels de récit par des élèves de cours moyen

Christine Vénérian-Guénez, université de La Réunion, ESPE de l'académie de La Réunion, laboratoire Institut coopératif austral de recherche en éducation (ICARE, EA 7389)

Nos travaux reposent sur un corpus de 230 rappels de récit collectés auprès de jeunes élèves (9-11 ans). Les productions écrites réalisées à partir du même conte entendu favorisent une analyse contrastive propice à observer la manière dont les scripteurs novices s'approprient les matériaux langagiers (lexicaux, syntaxiques, énonciatifs). De la compréhension orale à la production écrite, en passant par les entretiens métalexicaux, nos analyses cherchent à mieux comprendre les choix des élèves, à discerner des profils de scripteurs pour améliorer leurs performances scripturales.

Mots-clés : compétences d'écriture, compétences linguistiques, apprentissage, élève

1. Introduction

Nos travaux s'inscrivent dans le domaine d'enseignement-apprentissage de l'écriture de jeunes scripteurs, et plus spécifiquement celui du vocabulaire. Ils ont débuté au sein du laboratoire STIH¹ de l'université de Paris-Sorbonne en 2011-2015 et se poursuivent au laboratoire ICARE² de l'université de La Réunion. Dès son origine, le projet de recherche, mené dans une perspective linguistique et didactique, se focalise sur les processus de textualisation et s'attache à identifier ce qu'on pourrait appeler des styles de scription (Plane, 2006, 2017). Les analyses des premières productions recueillies (Vénérian-Guénez, 2012) nous ont incitée à orienter notre dispositif expérimental plus spécifiquement vers les procédures de lexicalisation. Notre corpus de 230 rappels écrits de récit dans deux versions successives a été collecté dans cinq classes parisiennes du cycle 3 (9-11 ans). L'analyse des productions écrites est appuyée par des entretiens d'explicitation lexicale menés en classe et enregistrés. Ils visent à comprendre ce qui préside aux choix lexicaux des élèves en décelant le travail d'inférence à l'œuvre, conscient ou inconscient. Notre recherche s'intéresse à l'ancrage des productions textuelles dans du *déjà-là* : productions entendues, lues, réalisées ou non par le scripteur lui-même (Vénérian-Guénez, 2017). Nous

1 Sens, Texte, Informatique, Histoire.

2 Institut coopératif austral de recherche en éducation.

observons et analysons la manière dont les scripteurs novices s'approprient les matériaux langagiers entendus pour cerner des constantes et des singularités. Des variations et des régularités dans le marquage des discours rapportés et la mémorisation ou appropriation de leurs modalités ont fait l'objet d'une étude spécifique (Plane, Rondelli et Vénérin-Guénez, 2013).

Nous présenterons le cadre théorique dans lequel s'inscrivent nos travaux ainsi que le dispositif expérimental qui a permis de collecter le corpus écrit enrichi d'entretiens auprès des élèves. Nous sélectionnerons ensuite quelques paramètres significatifs des effets produits par l'écriture du premier rappel et par le temps de latence entre les deux versions. Nous proposerons pour terminer une esquisse de tendances de scripture remarquables dans notre corpus.

2. Cadre théorique et présentation du corpus collecté en cours moyen

2.1. Le cadre théorique

Notre recherche empirique s'appuie sur les modèles psycholinguistiques de la production écrite (Hayes et Flower, 1980) et leur transfert dans des activités d'apprentissage décrites et diffusées en France notamment par M. Fayol (1997) ou C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2002). Elle repose également sur l'idée que toute production verbale s'élabore à partir de discours et de textes antérieurement reçus par le scripteur selon le principe d'intertextualité (Bakhtine, 1984; Genette, 1982), jusqu'à l'influence des textes produits par le scripteur lui-même (Plane, Alamargot et Lebrave, 2010).

Par ailleurs, d'autres travaux en psycholinguistique éclairent les contraintes inhérentes à la réception d'un texte et la production écrite ou orale d'un rappel de texte, en particulier ceux de J.-F. Le Ny (1989) et de G. Denhière et S. Baudet (1992) qui reprennent et développent la théorie de la compréhension de texte à partir de modèles mentaux définis initialement par P. Johnson-Laird (1983)³ et T.A. van Dijk et W. Kintsch (1983)⁴. L'activité cognitive du lecteur ou de l'auditeur est orientée vers la représentation du contenu, activité de compréhension complexe qui active des schèmes mentaux préexistants en mémoire et conjugue le stockage d'informations.

2.2. Le dispositif expérimental

Notre dispositif expérimental propose un double rappel de récit d'un conte entendu pour tenter de mesurer l'impact de la distance temporelle sur la récupération en mémoire des informations sémantiques et sur leur mise en mots.

3 Johnson-Laird, P. (1983). *Mental models: Toward a cognitive science of language*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

4 Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY : Academic Press.

Le rappel de récit est une technique qui consiste à demander à un élève de lire ou d'écouter une histoire et de la redire avec ses propres mots (Giasson, 1996). Cette activité langagière est utilisée comme stratégie d'enseignement pour évaluer la compréhension en lecture mais aussi comme outil pour travailler la compréhension du langage écrit et développer le langage oral, particulièrement en maternelle (Brigaudiot, 2000). Même si des segments de l'histoire sont parfois mémorisés, le rappel de récit, écrit ou oral, s'accompagne le plus souvent de reformulations, de restructurations des informations, de sélections et d'ajouts, autant de paramètres observables et comparables donc dans le corpus que nous avons recueilli.

Notre expérimentation réalisée à partir d'un même substrat initial facilite la comparaison des productions écrites et instaure un univers de référence commun à tous les élèves participants. Le conte « Les trois ruses de la gazelle » est entendu par les élèves, sans support écrit pour éviter les difficultés de lecture-déchiffrage des élèves les plus fragiles en compréhension écrite. Les élèves sont avertis qu'ils n'entendront l'histoire qu'une seule fois, qu'ils devront écrire juste après « ce dont ils se souviennent le plus précisément possible » puis une deuxième fois une semaine plus tard. Les élèves bénéficient en quelque sorte d'une double influence du *déjà-là* : influence du texte source entendu et influence du texte produit la première fois.

Les passations se déroulent sans brouillon, sans relecture de la première version, sans nouvelle audition intermédiaire. La mise en page est libre, la longueur et le temps d'écriture souples (45 minutes maximum). Les élèves savent que les productions écrites ne seront pas évaluées et que les ratures et erreurs orthographiques ne sont pas prises en compte dans l'expérience. Ces critères visent à favoriser la participation et le plaisir d'écrire des élèves sans crainte de sanction d'aucune sorte. On peut ainsi espérer que les conditions de passation libèrent le champ des singularités dans l'appropriation du récit par les élèves. Affranchi partiellement des contraintes scolaires d'invention et de planification, le scripteur novice peut choisir une stratégie scripturale dans l'espace de liberté qui lui est offert. Deux semaines plus tard, à partir de choix lexicaux repérés et ciblés en fonction de réussites, singularités ou maladresses, des entretiens menés en classe entière sollicitent la réflexion et les interactions chercheur/élève(s) et élève(s)/élève(s) au cours d'un échange régulier.

Le texte choisi est issu d'un conte gabonais intitulé « Les trois ruses de la gazelle », transcription française⁵ adaptée de façon à gommer quelques difficultés lexicales. Le genre connu du conte animalier, la structure narrative de triplification de la ruse sont autant de facteurs de facilitation mémorielle et d'aide à la construction de l'univers de référence pendant l'audition du conte et de récupération en mémoire (Kintsch et van Dijk, 1975).

5 Le conte a été transcrit de la langue omyènè et traduit en français par A. Raponda-Walker en 1953 dans le recueil *Contes gabonais*. Nous avons travaillé à partir de l'édition de 1967 publiée chez Présence africaine.

2.3. Le résumé du texte source entendu

Une gazelle doit de l'argent à un léopard. Quand le léopard vient réclamer la dette, la gazelle détourne son attention par deux fois en flattant sa gourmandise : un excellent vin de palme appelé « itoutou », une profusion de poissons, et en lui mentant par deux fois en donnant une fausse recette de vin de palme, une fausse technique de pêche. Furieux, le léopard décide de la capturer et de la vendre à un marchand de peaux pour récupérer son argent. Pendant une pause sur le trajet, la gazelle ment à une antilope naïve en lui expliquant qu'elle pourrait devenir chef en prenant sa place dans le filet et retrouve ainsi la liberté. Le léopard, content, croit avoir vendu la gazelle. La gazelle, contente également, retourne au village, promettant de se venger.

2.4. Quelques traces significatives du « déjà-là » dans les matériaux lexicaux des élèves

Dans les cinq classes participant au projet en 2013 et 2014 (près de 120 élèves), nous avons recueilli 230 productions écrites dont 218 en double version⁶. Le conte, la ruse et les animaux anthropomorphisés à l'instar des fables de La Fontaine par exemple sont des éléments génériques connus des élèves de l'école primaire. Malgré le contexte d'écriture relativement libéré de contraintes scolaires habituelles, bon nombre d'élèves, un peu plus de 60 % dans les versions doubles, ont commencé leur rappel de récit par la formule traditionnelle « Il était une fois... » ou des variantes « C'est / C'était l'histoire de... », « Un jour... », se plaçant ainsi dans la posture du conteur. Il ne s'agit pas d'imitation du texte source puisque le récit commence directement par l'annonce du conflit entre les deux protagonistes : « La Gazelle, qui avait emprunté une grosse somme d'argent au Léopard, retardait de jour en jour le moment de rembourser cet argent. » La mobilisation des stéréotypes (Kervyn et Dufays, 2003) et l'importance de la caractérisation générique (Lafourcade, 2008) trouvent dans notre corpus une illustration significative. Les scripteurs novices ont répondu inconsciemment aux contraintes stylistico-thématiques (Kerbrat-Orecchioni, 1999) et manifestent ainsi des compétences culturelles liées aux apprentissages scolaires.

Par ailleurs dans la veine des travaux sur l'intertextualité, nous relevons dans le corpus de nombreux exemples de segments linguistiques vraisemblablement mémorisés grâce à d'autres sources narratives et intégrés dans les rappels de récit. Ces ressources incorporées, expressions du patrimoine littéraire (Scardamalia et Bereiter, 1987), colorent les productions écrites de réminiscences des fables de La Fontaine par exemple telles celles de Jules ou Maimouna⁷ :

Jules-V1 : Chemin faisant, il eut soif, il déposa le ballot pour aller boire.

Maimouna-V2 : Elle lui dit où elle les a trouvés il se précipite là-bas et toujours rien plein de rage il retourne chez la gazelle la ligote et des porteurs la porte.

6 La version 1 sera désignée par V1 ; la version 2 par V2.

7 Dans tous les extraits proposés, nous avons conservé l'état original des productions des élèves : conjugaison, orthographe, ponctuation, etc.

Ou d'expressions figées plus ou moins bien restituées comme celles de Raphaël, Hugo ou Louis :

Raphaël-V2 : Ils échanger leur place et ni vu ni connu l'antilope fu vendu !

Hugo-V2 : Trop, c'était trop, il menaça de tuer la gazelle.

Louis-V1 : Le léopard plus furax que jamais va voir la gazelle.

3. Les effets du premier texte produit : une tendance à la constance entre les deux versions

Une tendance majeure se dégage de notre corpus : la constance entre les deux versions du rappel de récit. De nombreux exemples tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle le scripteur se souvient davantage de l'histoire telle qu'il l'a écrite que de l'histoire qu'il a entendue (Plane *et al.*, 2010). La première version a eu tendance à stabiliser les stratégies scripturales, dont les choix lexicaux, justes ou maladroits.

3.1. La stabilité du choix énonciatif entre les deux versions

Nous rappellerons que le texte source comporte de nombreux discours rapportés directement (désormais DD), soit vingt-six prises de parole directes. Elles jalonnent le texte, soit dans un dialogue, soit comme réplique isolée : neuf répliques pour la gazelle, treize pour le léopard, une pour la femme du léopard, une pour les porteurs, une pour l'antilope, une pour les villageois.

La majorité des jeunes scripteurs ont rapporté une partie des paroles en DD. L'enquête menée par C. Tauveron (1995) a établi que les paroles des personnages sont des outils majeurs pour guider les enfants dans leur capacité à se représenter les personnages, ce qui peut expliquer le pourcentage élevé de conservation du choix énonciatif direct chez les élèves du primaire. 67 élèves sur 109 (61 %) privilégient le récit accompagné de DD dans leurs deux versions. 23 élèves sur 109 (21 %) privilégient le récit sans DD dans leurs deux versions. Ce qui revient à dire que 90 scripteurs novices sur 109 (82 %) restent fidèles à leur premier choix énonciatif, qu'il soit mimétique de celui du texte source ou non.

3.2. Des similarités syntaxiques et lexicales ponctuelles dans des unités phrastiques

Par ailleurs, il semble que l'activité rédactionnelle ait permis de fixer la représentation mentale du scénario que l'élève a élaborée pendant l'audition du conte et qu'il a peaufinée pendant la première textualisation. Les doubles exemples qui suivent (V1 et V2) empruntés à Iris, Mohamed et Raphaël illustrent un double phénomène de constance, voire de fidélité syntaxique et/ou lexicale à leur propre premier texte. Nous rappellerons qu'entre les deux passations les élèves n'ont pas eu accès à leur première version. Les énoncés illustrés ci-dessous ne peuvent donc relever que de la mémorisation des faits de textualisation individuels.

Iris-V1 : Le léopard s'en alla tout content et ne pensait plus à l'argent que la gazelle lui devait.

Iris-V2 : Le léopard rentra chez lui tout content mais sans son argent.

Mohamed-V1 : La gazelle renvient chez elle et tout le monde l'acclama.

Mohamed-V2 : Mais pendant ce temps-là, la gazelle rentra et tout le monde l'acclama.

Raphaël-V1 : Et tout le monde fit des cris d'allégresse en la voyant.

Raphaël-V2 : Et tout le monde cria des cris d'allégresse en la voyant.

Nous ne constatons quasiment aucune variation, à peine le remplacement du verbe de déplacement (« s'en alla » / « rentra » ou « renvient »/« rentra ») dans les énoncés d'Iris et de Mohamed ou le remplacement du verbe de verbalisation (« fit »/« cria ») chez Raphaël. La structure syntaxique choisie pour formuler la même information sémantique est singulièrement mimétique chez les trois élèves : « tout content » attribut après un verbe de déplacement occasionnellement attributif, « l'acclama » verbe au passé simple ayant pour sujet « tout le monde » dans une proposition coordonnée, une phrase simple presque à l'identique au verbe conjugué près.

3.3. Des similarités syntaxiques et lexicales dans des segments textuels

Les exemples du paragraphe précédent confortent l'idée que le premier texte produit fige la mémoire et la textualisation (Plane *et al.*, 2010). Nous illustrerons ci-dessous des faits de « fidélité » (ou de mimétisme) sur des segments textuels plus longs pour montrer que chez certains élèves, des similarités dépassent la structure syntaxique ou les choix lexicaux. Elles concernent d'autres stratégies scripturales comme la globalisation d'une information sémantique.

Sarah-V1 : Puis elle lui donna une idée pour la pêche. Et le léopard passionner par l'idée de pêche rentra chez lui (en oubliant quelle lui devait de l'argent) Il essaya l'idée de pêche et le lendemain pas de poisson la pêche n'avait pas marché furieux il se rendit chez la gazelle.

Sarah-V2 : puis la gazelle lui proposa une manière de pêcher le léopard passionner par l'explication parti pour tester l'idée. Le lendemain pas de poisson le léopard furieux décida de tuer la gazelle.

Sarah utilise le même connecteur organisationnel (« puis »), une procédure de globalisation similaire (« idée » / « manière pour la pêche »), un vocabulaire dénotant la satisfaction identique (« passionné par »), une phrase averbale (« le lendemain pas de poisson »).

Le dernier exemple repose sur un segment textuel plus long encore. Il s'agit de la phase narrative correspondant à la troisième ruse au cours de laquelle la gazelle ment à une antilope pour la convaincre de prendre sa place dans le filet et avoir ainsi la vie sauve. Nous segmentons le texte de Margot en cinq phrases (consécutives dans chacune des versions) pour mettre en évidence la très grande

stabilité syntaxique et les quelques variations lexicales qui n'altèrent jamais la similarité des informations sémantiques.

Margot-V1 : Une fois seul elle attenda d'être seul pour appeler au secours.

Margot-V2 : Une fois seule la gazelle appela au secours.

Margot-V1 : Ce sont des hommes qui veulent que je devienne chef mais je suis trop jeune, toi tu pourrais y aller!

Margot-V2 : Ce sont les hommes ils veulent que je devienne chef. Mais je suis trop jeune. Tu pourrais prendre ma place!

Margot-V1 : Quant ils revinrent, ils furent surpris de voir que la gazelle avait roussi.

Margot-V2 : Ils furent étonnés de voir que la gazelle avait roussi.

Margot-V1 : Le léopard sûr d'avoir vendu la gazelle retourna dans son village.

Margot-V2 : Le léopard persuadé d'avoir vendu la peau de la gazelle rentra chez lui

Margot-V1 : Mais il entendit : Hourra la gazelle est vivante!!!

Margot-V2 : et entendit : HOURRA LA GAZELLE EST VIVANTE!!!

Ce segment textuel conjugue de multiples similarités scripturales, y compris l'expressivité liée à la ponctuation. Énoncé complexe qui corrobore, s'il le fallait encore, la tendance à la fidélité du scripteur par rapport à son premier texte.

4. Les effets du temps de latence sur la deuxième version

Malgré les conditions de passation prévues pour favoriser le plaisir d'écouter une histoire et le plaisir d'écrire sans crainte de sanction, il faut reconnaître que les élèves ont dû conjuguer la fatigue de la concentration nécessaire à l'audition et à la compréhension du conte avec celle de la mobilisation immédiate des nombreuses informations à traiter dans un ordre similaire et à leur mise en texte. On pourrait s'attendre par ailleurs à ce que la distance temporelle et cognitive affecte le deuxième rappel de récit une semaine plus tard. Le souvenir du texte source aurait pu s'estomper, voire s'effacer dans la majorité des deuxièmes rappels écrits. Sans prétendre à une évaluation quantitative et qualitative exhaustive des rappels de récit du corpus, l'observation de quelques paramètres significatifs des effets produits par l'écriture du premier rappel et par le temps de latence entre les deux versions nous autorise à penser cependant que ces deux paramètres ont produit des effets positifs sur la mémorisation des informations sémantiques et sur leur mise en texte.

4.1. Une approche quantitative des rappels de récit : des versions de longueur comparable

La distance d'une semaine entre les deux rappels de récit écrits, sans nouvelle audition ni relecture de la première version écrite, aurait pu avoir un impact

négatif. Le critère de longueur des textes produits, bien que relatif, ne corrobore pas cette hypothèse. Sur l'ensemble des 218 restitutions écrites en double version, la moyenne est de 230 mots pour la V1 et 207 mots pour la V2. La variation de 23 mots est relativement faible, peu significative. Le choix énonciatif avec DD peut par exemple expliquer partiellement la différence moyenne des longueurs de textes. L'emploi du DD entraîne quasi systématiquement un nombre de mots plus conséquent, pour les incises ou pour des détails de la conversation entre le léopard et la gazelle. À l'inverse, le passage au récit sans DD condense l'information et réduit le nombre de mots. C'est le cas de 16 élèves sur les 109 participants, répartis dans les cinq classes, qui sont passés du récit avec DD en V1 à un récit sans DD en V2. Pour 11 d'entre eux, la V2 est plus courte mais la restitution de l'histoire est globalement aussi complète. Par exemple, Maimouna passe de 203 mots (V1) à 182 mots (V2), Sarah de 240 mots (V1) à 149 mots (V2), Marceau de 275 mots (V1) à 205 mots (V2), Tristan de 404 mots (V1) à 296 mots (V2).

4.2. Une approche qualitative des rappels de récit : la deuxième version souvent plus complète

Si l'approche quantitative des productions écrites fait apparaître une longueur légèrement plus courte de la deuxième version, nous signalerons que le corpus de V2 comporte cependant un peu moins de productions inachevées : 21 sur 109 en V2 (19 %) contre 27 sur 109 en V1 (24 %). La récupération en mémoire ne semble pas plus défaillante au bout d'une semaine. Si les productions de V2 détaillent moins les paroles des personnages, elles rendent compte, au moins partiellement, de plus de phases narratives⁸. Nous avons schématisé les informations sémantiques du texte source en huit phases narratives comme suit :

- phase 1. Situation initiale (dette et décision de visite du léopard chez la gazelle);
- phase 2. Ruse 1 (la fausse recette de vin de palme);
- phase 3. Ruse 2 (la fausse technique de pêche);
- phase 4. La capture de la gazelle pour aller la vendre;
- phase 5. Ruse 3 (la fausse raison pour piéger l'antilope);
- phase 6. Épilogue pour le léopard (vente et satisfaction);
- phase 7. Épilogue pour la gazelle (rire et soif de vengeance);
- phase 8. Épilogue pour les villageois (joie).

Nous avons comparé la restitution des principales informations (au moins partiellement) en V1 et en V2 et nous en proposons la synthèse dans le tableau ci-dessous :

⁸ Pour une approche fine de la compréhension de la première ruse, nous renvoyons à l'article de F. Rondelli et A. Leclaire-Halté (2012). À partir d'un corpus de productions écrites recueillies auprès d'élèves du cycle III en Lorraine avec le même dispositif expérimental, les auteures constatent, contrairement à leur hypothèse initiale, que les élèves ont compris aussi bien la deuxième étape de la ruse dont l'intention est implicite (donner une fausse recette pour se moquer du léopard) que la première étape dont l'action et le résultat sont explicites (offrir un verre pour détourner l'attention du léopard).

Restitution des phases narratives (au moins partielle)		Nombre de productions qui rendent compte de la phase narrative	Moyenne arrondie
Phase 1. Situation initiale	V1	108	100 %
	V2	109	
Phase 2. Ruse 1	V1	108	100 %
	V2	107	
Phase 3. Ruse 2	V1	91	84 %
	V2	93	
Phase 4. Capture	V1	79	74 %
	V2	83	
Phase 5. Ruse 3	V1	67	67 %
	V2	80	
Phase 6. Fin pour le léopard	V1	56	52 %
	V2	57	
Phase 7. Fin pour la gazelle	V1	40	36 %
	V2	38	
Phase 8. Fin pour villageois	V1	17	19 %
	V2	25	

Tableau 1 : Analyse comparative de la restitution des principales phases narratives

Il apparaît sans grande surprise que l'attention et/ou la mémorisation s'amenuisent au fur et à mesure de l'enchaînement des ruses, et donc de l'accumulation d'informations sémantiques. Le taux moyen de productions qui prennent en compte les phases narratives finales décroissent : 100 %, 100 %, 84 %, 74 %, 67 %, 52 %, 36 %, 19 %. L'effet de récence pour la première ruse et la deuxième est net avec un taux de restitution oscillant entre 100 et 84 %. La deuxième version ne semble jamais pâtir de la distance temporelle par rapport à cet indicateur relatif de « qualité » narrative. Au contraire, la distance temporelle semble parfois avoir permis une meilleure récupération en mémoire, si l'on en juge par les pourcentages de restitution meilleurs en V2 pour deux des phases narratives :

- pour la phase 5 (ruse 3) : 80 productions sur 109 en V2 (73 %) contre 67 productions sur 109 en V1 (61 %) ;
- pour la phase 8 (épilogue de joie des villageois) : 25 productions sur 109 en V2 (23 %) contre 17 productions sur 109 en V1 (15 %).

4.3. Le point de vue des élèves sur la comparaison des deux tâches de restitution

À la question ouverte posée dans deux classes de CM2 « Est-ce que vous avez trouvé que c'était plus facile d'écrire l'histoire la première fois ou la deuxième fois? », 11 élèves sur les 18 qui sont intervenus spontanément dans l'une (61 %) et 8 élèves sur 13 dans l'autre (61 %) ont affirmé que cela leur avait semblé plus facile la deuxième fois.

Toutefois le ressenti des élèves et la longueur des V2 ne sont pas systématiquement corrélés après vérification des productions des élèves concernés. Ainsi Tristan répond « la deuxième fois car on savait mieux comment faire » ; sa V1 comporte 404 mots dans un récit qui privilégie le DD et sa V2, plus courte, 296 mots, présente un récit tout aussi complet, privilégiant le discours narrativisé et le discours indirect. On pourrait remarquer une corrélation similaire entre le ressenti d'Iris et la comparaison de ses versions. Iris répond : « C'était plus facile la deuxième fois parce qu'on avait déjà écouté et euh... écrit ». Ses versions, privilégiant le DD, offrent des récits « complets », d'une précision similaire, mais d'une longueur différente : une V1 de 402 mots et une V2 de 297 mots. Emma a également trouvé plus facile d'écrire le récit la seconde fois : « T'avais déjà l'expérience de le faire, t'avais des détails dans la tête, et moi, ça m'est revenu », ce qui est corroboré par la comparaison des versions, chacune jalonnée de DD, une V1 en 327 mots et une V2 en 344 mots pour un récit nettement plus complet vers la fin. « Ça m'est revenu » est avéré par un récit plus détaillé de la dernière ruse et de la chute du conte.

La distance temporelle est un facteur d'aide à l'appropriation de l'histoire, en tout cas, un paramètre à prendre en considération dans l'étude des mécanismes de reformulation. Le temps de latence semble favoriser la condensation du récit (globalisation, résumé), donc une centration sur les informations sémantiques jugées essentielles. Il favoriserait une sélection des informations sémantiques et une transformation du récit plutôt qu'une restitution mimétique.

5. Des tendances de scription : quelques indicateurs saillants

Notre corpus de 230 productions dont 218 en double version nous offre quelques prismes d'observation pour esquisser des tendances dans la textualisation des rappels de récit.

5.1. Le cadrage des textes

Quand bien même la consigne ne demandait pas de donner un titre, que le texte source ne comportait ni formule d'ouverture ou de clôture, ces trois indicateurs apparaissent comme des critères de prédilection chez les scripteurs novices. 93 productions sur les 218 doubles versions (42 %) commencent par un titre, 136 productions (62 %) commencent par une formule d'ouverture (« Il était une fois..., un jour..., C'est l'histoire... ») et 34 productions sur 168 textes complets (20 %) s'achèvent par une formule de clôture (« Fin »). Ces indicateurs participent vraisemblablement à la manière de se représenter un texte « correct » pour un jeune scripteur.

5.2. L'expression lexicale des affects

L'analyse des rappels de récit au prisme des sentiments est un angle d'approche intéressant pour entrevoir des « styles » de scripteurs dans le domaine émotionnel. Le conte entendu engage, entre autres, les élèves à écrire les sentiments des personnages, soit avec les mots d'autrui (ceux du texte source), soit

avec leurs propres mots. Le matériau diégétique présente plusieurs phases narratives d'alternance de satisfaction et de déception qui engendrent la joie ou la colère mais aussi des formes linguistiques variées d'expression des affects.

Même si les sentiments et les émotions sont au cœur de toute expérience personnelle des jeunes scripteurs, des chercheurs ont pu constater que les textes des jeunes scripteurs sont souvent pauvres en matière d'expression des sentiments (Grossmann et Boch, 2003). Notre dispositif expérimental atténue cette pauvreté lexicale grâce à l'influence de texte entendu et donc du lexique « déjà-là » dans le conte mais le corpus n'est pas épargné par une tendance majoritaire à des récits factuels, « dépouillés ». 76 % des récits ne présentent aucune expression de la joie ; 55 % des récits, aucune expression de la colère.

Cependant, si l'on observe le corpus de l'autre côté de ce prisme émotionnel, sur les 230 productions écrites, 45 % emploient au moins une expression lexicale de la colère, affect exclusivement lié au léopard dans le texte source exprimé sous les formes lexicales et discursives telles que « furieux d'avoir été trompé », « hors de lui », « est-ce qu'on se fâche ainsi... ? », « excédé », « menaçant de la tuer ». Cet affect a eu un impact plus important sur la mémoire narrative et la mise en mots. Les jeunes scripteurs se sont davantage focalisés sur l'état émotionnel de la victime des ruses. Le corpus présente une grande variété d'expressions que nous avons analysées dans une étude antérieure (Vénéringuénez, 2018).

En écho au paragraphe *supra* consacré à l'approche qualitative des rappels de récit, nous nous proposons d'illustrer la comparaison de deux extraits des versions de Tristan. L'élève écrit deux versions complètes, une V1 en 404 mots et une V2 en 296 mots. La longueur, critère dont nous avons montré la faible signification qualitative, n'est pas un signe de moins bonne restitution narrative. Tristan raconte par exemple la phase narrative 3 (ruse 2) reproduite ci-dessous de manière plus condensée mais en formulant le crescendo de la colère du léopard (« encore plus furieux », « très très furieux »). La présence d'expression lexicale émotionnelle est plutôt un gage de qualité en matière de compétences scripturales :

Tristan-V1 : la ruse 2 (128 mots)

Il revint chez la gazèle pour enfin reprendre son argent. Mais les gazelles avaient fait une bonne pêche. Le léopard voyait les poissons étendus sur le sol. Il demanda à la gazèle comment ils ont pu pêcher autant de poissons. La gazèle lui dit qu'il fallait creuser un trou profond en dessous de la gouttière et il fallait attendre tout la nuit et le matin il y aurait des poissons. Le léopard fit ce que la gazèle lui avait dit et il attenda la nuit et le lendemain aucun poisson. La gazèle lui avait encore menti et il avait oublié de lui prendre la somme d'argent. Le léopard revint chez la gazèle et la ligota avec des cordes bien serrées. Il allait vendre la peau de la gazèle.

Tristan-V2 : la ruse 2 (96 mots)

Il revint chez la gazelle, encore plus furieux. Mais les gazelles avaient fait une bonne

pêche et le léopard vit tous les poissons répendus au sol. Le léopard

demanda à la gazelle comment faire une aussi bonne pêche. La gazelle lui

dit qu'il fallait creuser un trou qui se remplirait avec l'eau de la pluie

et le lendemain il y aurait des poissons dedans. Le léopard fit ce que

la gazelle lui avait dit et le lendemain il n'y avait aucun poisson

Le léopard était très très furieux et voulut vendre la peau de la gazelle.

5.3. L'expressivité narrative

Le scripteur novice ne réinvestit pas systématiquement le vocabulaire entendu (à l'identique ou avec variations synonymiques), et surtout il se passe du vocabulaire des affects en intégrant implicitement leur expression par d'autres moyens linguistiques comme le recours à un discours de menace ou un vocabulaire appréciatif qui peut permettre d'inférer une émotion ou un sentiment.

L'expressivité des jeunes scripteurs est d'une grande richesse et dépasse le cadre du vocabulaire des affects. On pourrait ainsi observer avec intérêt d'autres stratégies expressives, en particulier les signes graphiques comme la ponctuation, la taille des lettres ou d'autres signes inspirés des émoticônes des messageries modernes (Vénérin-Guénez, 2014). L'exemple de Sinan illustre l'explosion de joie finale par le jeu sur la taille de l'interjection, par les six lettres « i » qui renforcent le point d'exclamation et le retour à la ligne qui met l'ensemble en valeur :

Sinan-V2 : Il la captura.

Un ami se mit à sa place.

Tout le monde savait que la gazelle était

vivantent puis crièrent :

Youpiiiiiii!

Celui de Léonie illustre une autre stratégie expressive. L'élève remplace l'expression lexicale de la déception en employant une phrase averbale laconique et en jouant sur la taille des capitales d'imprimerie :

Léonie-V1 : En effet pendant le nuit il pleuva. Et le matin : PAS DE POISSONS!

6. En guise de conclusion : des pistes de réflexion pour la recherche et la formation professionnelle

Les analyses de notre corpus nous ont conduite à mettre en évidence les bénéfices de la distance temporelle qui permet aux élèves de continuer la « ruminantion » du texte (Fenoglio, 2007) en le laissant résonner mentalement. Les entretiens menés dans les classes ont contribué à mieux cerner le cheminement des élèves, à comprendre certains choix lexicaux grâce à l'explicitation du travail d'inférence qu'ils ont opéré. Les interrogations sur des choix lexicaux ont souvent rejoint la compréhension de l'histoire en ouvrant un débat interprétatif au service de l'enrichissement du lexique, en contexte et en réseaux (Vénéryn-Guénez, 2017). Il nous semble important de développer la conscience réflexive des élèves sur leurs propres choix lexicaux ou ceux de leurs pairs et donc de leur permettre de construire ensemble des compétences métalexicales. Ces entretiens nous invitent à poursuivre notre réflexion sur la notion d'erreur lexicale et son traitement didactique. Enfin, la dynamique des échanges lors des entretiens d'explicitation nous incite également à mesurer l'impact qu'aurait un entraînement oral centré sur le vocabulaire d'une thématique sur son réemploi dans une production de texte. Un dispositif visant à articuler la compréhension de textes entendus, l'écriture de rappels de récits, des séances orales centrées sur le vocabulaire et son réinvestissement en production écrite est en cours d'expérimentation dans quatre classes (CM2, 6^e, 5^e) de l'académie de La Réunion.

Nous l'avons vu, le corpus collecté présente des récits de factures variées. 48 productions sur 218 doubles versions (22 %) sont inachevées. Le manque de temps, de concentration, les difficultés de mémorisation, la lourdeur de la charge cognitive (se souvenir et écrire) peuvent expliquer les défaillances chez les scripteurs fragiles. 78 % présentent toutefois des récits « complets », détaillés avec DD pour 65 % d'entre eux, condensés sans DD pour 35 %. Cette dichotomie nous donne à penser que se dessinent deux autres catégories de scripteurs : des scripteurs minutieux (et obéissants) qui racontent l'histoire le plus précisément possible comme le leur demandait la consigne et des scripteurs synthétiques qui narrativisent et condensent les informations sémantiques. Le scripteur passe d'un texte de restitution (par mimétisme) à un texte de reformulation-transformation (par appropriation). D'une certaine façon, les productions écrites des scripteurs synthétiques sont les plus intéressantes pour observer les stratégies scripturales et des compétences lexicales de haut niveau. Quoi qu'il en soit, la richesse des observations dans notre corpus de productions écrites nous incite à encourager les enseignants du cycle 3 en particulier à utiliser davantage le rappel de récit comme outil de travail en compréhension de texte. La prise de conscience des variations scripturales invite en effet chercheurs et enseignants à différencier les activités d'écriture, leurs contextes et leurs modalités pour développer les compétences des uns et des autres, scripteurs minutieux et scripteurs synthétiques.

Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (ouvrage original publié en 1979). Paris : Gallimard.
- BRIGAUDIOT, M. (dir.). (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.
- DENHIÈRE, G. et BAUDET, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF.
- FAYOL, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF.
- FENOGLIO, I. (2007). Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de pré-visions textualisantes. *Langue française*, 155, 8-34.
- GARCIA-DEBANC, C. et FAYOL, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, 26-27, 293-315.
- GENETTE, G. (1982). *Palimpestes*. Paris : Seuil.
- GIASSON, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- GROSSMANN, F. et BOCH, F. (2003). Production de texte et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, 28, 117-135.
- HAYES, J.R. et FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Stienberg (dir.), *The dynamics of composing. Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : LEA.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- KERVYN, B. et DUFAYS, J.-L. (2003). Quels usages du stéréotype dans l'écriture au secondaire? *Pratiques*, 117-118, 208-218.
- KINTSCH, W. et VAN DIJK, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116.
- LAFOURCADE, B. (2008). *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au medium de production par des scripteurs novices : étude didactique* (thèse de doctorat). Université Paris-Descartes. Récupéré sur theses.fr : <<http://www.theses.fr/2008PEST0059>>.
- LE NY, J.-F. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris : PUF.
- PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Laffont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- PLANE, S. (2017). Dynamique de l'écriture et processus de resémantisation. *Pratiques*, 173-174. Récupéré sur le site de la revue : <<http://pratiques.revues.org/3307>>.
- PLANE, S., ALAMARGOT, D. et LEBRAVE, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, 177, 11-34.

- PLANE, S., RONDELLI, F. et VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2013). Variations, fidélité, infidélité : l'écriture de discours rapportés par de jeunes scripteurs. Dans C. Desoutter et C. Meillet (dir.), *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques* (p. 215-232). Bern, Suisse : Peter Lang.
- RONDELLI, F. et LECLAIRE-HALTÉ, A. (2012). Rappel de récit par des élèves de cycle 3 : quelles traces de la compréhension de la ruse dans un conte africain? *SHS Web of Conferences*, 1, 361-376. Récupéré sur le site de la revue : <https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2012/01/shsconf_cmlf12_000229/shsconf_cmlf12_000229.html>.
- SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Dans S. Rosenberg (dir.), *Reading, writing and language learning* (p. 176-240). New York, NY : Cambridge University Press.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2012). Mémoire narrative et performances lexicales. *Pratiques*, 155-156, 147-168.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2014). À la recherche de styles de scription. Usages de la ponctuation : erreur, norme et créativité. *Le français aujourd'hui*, 187, 67-77.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2017). Les choix lexicaux des élèves révélateurs d'un déjà-là. *Pratiques*, 173-174. Récupéré sur le site de la revue : <<http://pratiques.revues.org/3383>>.
- VÉNÉRIN-GUÉNEZ, C. (2018). L'écriture de la joie et de la colère dans des rappels de récit par des élèves de CM2. Dans R. Nita et F. Valetopoulos (dir.), *L'expression des sentiments : de l'analyse linguistique aux applications* (p. 279-293). Rennes : PUR.

