

Oral-écrit : quelle articulation dans les productions de récits au primaire ? Une revue systématique de la littérature

Anne-Claire Blanc, Stéphane Colognesi et Roxane Gagnon

Volume 47, numéro 4, hiver 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116078ar>

DOI : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6219>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (imprimé)

1918-5979 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Blanc, A.-C., Colognesi, S. & Gagnon, R. (2024). Oral-écrit : quelle articulation dans les productions de récits au primaire ? Une revue systématique de la littérature. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 47(4), 966–996. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.6219>

Résumé de l'article

Si la recherche et le corps enseignant peuvent s'entendre sur la complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, les contenus et les démarches de l'enseignement de la production orale améliorant effectivement le passage à l'écrit sont encore peu connus. La présente contribution interroge ce constat grâce à une revue systématique de la littérature qui vise à comprendre les éléments favorisant l'articulation d'un travail de l'oral et de l'écrit à l'école primaire dans le cadre de la production de narrations. L'analyse des neuf textes sélectionnés à l'issue d'une recherche dans cinq bases de données anglophones et deux francophones montre, alors même que le récit oral est peu travaillé dans les classes de primaire, que les compétences en narration orale sont un facteur prédictif des compétences narratives écrites. Selon les études consultées, c'est sur le plan de la structure narrative que l'enseignement du récit à l'oral a le plus d'effets significatifs à l'écrit.



Oral-écrit : quelle articulation dans les productions de récits au primaire ? Une revue systématique de la littérature

Anne-Claire Blanc

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain

Roxane Gagnon

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Résumé

Si la recherche et le corps enseignant peuvent s'entendre sur la complémentarité de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage de la langue de scolarisation, les contenus et les démarches de l'enseignement de la production orale améliorant effectivement le passage à l'écrit sont encore peu connus. La présente contribution interroge ce constat grâce à une revue systématique de la littérature qui vise à comprendre les éléments favorisant l'articulation d'un travail de l'oral et de l'écrit à l'école primaire dans le cadre de la production de narrations. L'analyse des neuf textes sélectionnés à l'issue d'une recherche

dans cinq bases de données anglophones et deux francophones montre, alors même que le récit oral est peu travaillé dans les classes de primaire, que les compétences en narration orale sont un facteur prédictif des compétences narratives écrites. Selon les études consultées, c'est sur le plan de la structure narrative que l'enseignement du récit à l'oral a le plus d'effets significatifs à l'écrit.

Mots-clés : oral, écrit, narration, effet prédictif, école primaire, récit

Abstract

If researchers and teachers generally agree on the complementarity of storytelling and writing, the question of knowing precisely how the teaching of spoken language abilities contributes to improving writing abilities remains unanswered. We conducted a systematic literature review to determine the key links between storytelling and writing stories in primary school. The analysis of nine texts retrieved from the review in two French-speaking and five English-speaking databases reveals that, even though storytelling is not given much attention in class, oral narrative skills serve as a predictor of written narrative skills. Our findings also show that storytelling teaching has the most significant effects on the “grammar” of written stories.

Keywords : writing, narratives, predictive effect, primary school, storytelling

Introduction et problématique

Dans les années 1970, sous l'influence grandissante de la linguistique, la recherche en didactique met en évidence les caractéristiques de l'oral. Les pratiques de récitation et d'élocution sont alors délogées par des approches favorisant la maîtrise de la langue orale « standard » ; les pratiques d'imprégnation, la réflexion et l'utilisation d'un métalangage qui devraient servir, selon les préconisations de la recherche, l'acquisition de compétences linguistiques (Lazure, 1995). Cette évolution favorise une plus grande prise en compte de l'oral dans les programmes scolaires, avec la formulation d'objectifs d'enseignement et d'apprentissage portant sur l'expression ou sur le travail des genres oraux. Dès les années 2000, la perspective actionnelle dans le domaine du français langue étrangère (FLE) inscrit les actes de parole dans un contexte social qui a du sens (Conseil de l'Europe, 2001). Aujourd'hui, alors que l'oral est promu au même niveau

que l'écrit dans les programmes primaires belges (Référentiel de français et langues anciennes — tronc commun¹) et suisses (Plan d'études romand [PER]²), et constitue l'une des quatre grandes compétences enseignées au Québec et en France (Simard et al., 2010/2019), les contours relatifs à sa définition et à son enseignement restent encore à clarifier (Colognesi et Deschepper, 2018 ; Dolz et Schneuwly, 1998/2016). En attestent, par exemple, la place relative à accorder aux situations de communication mobilisant des oraux plus spontanés (Garcia-Debanc, 2016), l'épineuse question de la norme du français parlé à valoriser (Côté et Villeneuve, 2017 ; Paternostro, 2022)³, ou encore les difficultés entourant l'évaluation de ce volet de l'enseignement du français (Chambonnière, 2022 ; Dumais et al., 2017). Rehm (2020) remarque qu'il y a une réelle « difficulté sur le terrain à saisir un objet volatil, qui constitue pourtant l'essentiel des échanges dans la classe » (p. 164–165). D'après un questionnaire distribué à 290 enseignantes et enseignants du primaire belges francophones, Colognesi et Deschepper (2019) constatent que certaines croyances constituent des freins à un enseignement dédié à l'oral : premièrement, le caractère transversal de l'oral ; deuxièmement, son côté abstrait, le rendant difficile à traiter en tant qu'objet ; et enfin, la croyance que son enseignement serait une perte de temps. Dans une école scriptocentrée (Allen, 2017 ; Schneuwly, 2017), ce flou autour de l'objet oral et de son enseignement participe au fait que le *savoir parler* et l'*écouter* ne sont pas suffisamment mis à l'honneur dans les classes.

Une des pistes pour permettre un réel travail de l'oral est de l'associer au travail de l'écrit (Soucy, 2019), comme le préconise l'approche intégrée du français (AIF) (Soucy, 2022). D'autres chercheurs et chercheuses soutiennent la continuité entre l'oral et l'écrit (Bianco, 2015 ; Florin, 1991) et montrent l'importance d'un travail articulé entre les deux à l'école (Colognesi et Deschepper, 2018 ; Halliday, 1989 ; Schneuwly, 2017). Si toutes et tous s'entendent sur la complémentarité des deux modalités, la question de savoir précisément comment l'enseignement de la production orale contribue à améliorer le passage à l'écrit reste entière (Kirby et al., 2021). Tel est l'objectif de

1 Fédération Wallonie-Bruxelles. (s. d.). *Les référentiels du tronc commun*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>

2 <https://portail.ciip.ch/home>

3 En Suisse romande et en France, par exemple, le traitement de la dislocation à gauche, dans l'apprentissage de la parole, constitue un sujet de débat (Surcouf et Gagnon, 2022).

notre contribution : prendre appui sur les résultats d'une revue systématique de la littérature pour poser les jalons d'une recherche visant à examiner différentes conditions d'enseignement du récit et à mesurer leurs effets sur les compétences orales et écrites des élèves. Notre hypothèse postule qu'un renforcement de l'enseignement de la narration orale a des effets sur les compétences à l'oral, bien sûr, mais aussi sur les compétences narratives écrites des élèves.

Après avoir développé notre cadre théorique et formulé nos questions de recherche, nous expliquerons la méthode utilisée pour effectuer notre revue de la littérature. Les résultats présentés seront ensuite discutés. En conclusion du texte, nous pointons les biais et les limites de l'analyse, et terminons par des éléments de prospective relativement aux étapes ultérieures de la recherche.

Cadre théorique

De manière à ancrer théoriquement notre analyse systématique de la littérature, il importe de définir les concepts d'écrit et d'oral, en examinant ce qui distingue et ce qui est commun à ces deux modes de production. Nous montrons ensuite comment ils peuvent être pensés en articulation dans la situation de production d'une narration.

L'écrit, l'oral, leur articulation

L'écrit et l'oral supposent des rapports différents au langage. « Entre parler-écouter et écrire-lire, sous certains rapports, la différence est profonde. On ne signifie pas par des signaux visibles et statiques ou par des signaux audibles et dynamiques de la même manière et dans les mêmes situations » (Doquet et al., 2022, p. 9). C'est ainsi que Doquet et al. (2022) distinguent l'oral et l'écrit, en montrant bien la présence de « facteurs assimilateurs », où l'interaction orale facilite le passage à l'écrit, tout comme des « facteurs dissimilateurs », associés à l'idée que l'écrit est différé et requiert un rapport différent à la situation de communication. La production écrite demande de se représenter un destinataire absent et requiert une utilisation des signes qui est indépendante de la situation de communication (Schneuwly, 2008).

Contrairement au langage oral, l'écrit est privé de la dimension sonore de la langue. Le langage est « pensé et non prononcé » (Vygotsky, 1934/1997, p. 349). Écrire

nécessite de prendre conscience des sons d'un mot et de les transcrire par un système de signes. Pour un jeune enfant, accéder à l'écrit signifie passer d'un langage oral spontané à une activité consciente et nécessitant un haut niveau d'abstraction, le plus élevé du langage. Ce passage participe au développement cognitif en réorganisant le système psychique de l'enfant. Aussi, l'écrit se fait sans la présence physique d'un interlocuteur ou d'une interlocutrice. Le sujet scripteur est amené à se représenter la situation de communication et à déterminer le motif d'écriture (Vygotski, 1934/1997). Le processus d'écriture est donc une activité complexe qui nécessite des habiletés multiples allant de la traduction des idées par la mémoire de travail au transfert d'informations sur le papier (ou à l'écran) (voir Hayes et Flower, 1980; Juel et al., 1986; Swanson et Berninger, 1996).

La production orale, elle, mobilise deux systèmes cognitifs : le système rhétorico-sémantico-syntaxique, responsable de la préparation conceptuelle et de l'encodage grammatical du message préverbal ; et le système phonético-phonologique, qui permet l'encodage morpho-phonologique, phonétique et l'articulation, ce qui donne forme aux concepts que le locuteur ou la locutrice veut exprimer (Levelt, 1999). En Suisse romande, les compétences attendues pour la fin de l'école primaire sont la participation à une conversation et l'expression orale en continu. Ces deux grandes compétences impliquent que l'élève soit en mesure de produire des textes oraux préparés, de genres différents, d'adapter sa prise de parole aux situations de communication de genres divers, et d'utiliser un vocabulaire adapté. Il ou elle doit aussi être capable de parler de sujets courants, lire à haute voix ou réciter de manière expressive et porter un jugement critique sur sa propre production orale et sur celles des autres locuteurs et locutrices⁴.

Le fait d'avoir longtemps analysé l'oral à travers des indicateurs et des critères propres à l'écrit a contribué à le dévaloriser ; on confondait alors la langue parlée et le registre populaire ou « langue parlée » et « langue fautive » (Berrendonner et Reichler-Béguelin, 2014; Gagnon et Benzitoun, 2020). À l'heure actuelle, dans l'idée d'enseigner un oral plus conforme aux pratiques courantes des locuteurs et locutrices francophones, des travaux en linguistique et en didactique incitent à considérer ces caractéristiques, non comme des défauts, mais comme constitutives de l'usage naturel et spontané de la langue parlée qui révèlent la complexité des processus en cours (Berrendonner

4 Plan d'études romand (PER). <https://portail.ciip.ch/per/domains>

et Reichler-Béguelin, 2014 ; Côté et Villeneuve, 2017 ; Gagnon et Benzitoun, 2020 ; Johnsen, 2022 ; Surcouf et Gagnon, 2022).

Blanche-Benveniste et Bilger (1999) considèrent que, après avoir été très marquée dans les esprits, la dichotomie entre un oral « spontané » et un écrit « élaboré » est dépassée. D'ailleurs, les frontières entre l'oral et l'écrit tendent à être de moins en moins étanches. On assiste aujourd'hui à un développement de l'oral lié aux nouvelles formes de communication numérique et à l'émergence de nouveaux « genres » (Béguelin, 1998). Un exemple typique : utiliser la dictée afin de retranscrire un texte instantanément sur son écran (Kaldhal et al., 2019).

Cependant, du côté des enseignants et enseignantes, la question de la norme dans la langue fait toujours débat. La prédominance de l'écrit est en partie induite par la formulation des attentes relatives au langage des élèves dans les programmes scolaires (Gagnon et Benzitoun, 2020). Halté (2005) soutient que les acteurs et les actrices de l'école gagneraient à avoir une plus grande conscience de la relation oral-écrit et estime que « le travail de et sur l'oral en français servira non seulement aux compétences orales, mais aussi au développement de l'écrit » (p. 27–28). Cellier et al. (2004) affirment que c'est au fil de va-et-vient répétés entre les deux systèmes que les élèves vont comprendre ce qui les distingue et construire des compétences langagières orales et écrites. Par exemple, le dispositif de la *dictée à l'adulte* (Canut et Vertalier, 2010) va précisément dans ce sens puisqu'il explore avec les jeunes élèves les liens entre ce qui est dit et ce qui est écrit, et permet de pointer cette prise de conscience.

Le récit pour explorer la relation oral-écrit

Dans leur méta-analyse, Kent et Wanzek (2016) ont parcouru les recherches anglophones pour déterminer la nature des compétences susceptibles de favoriser la production de textes écrits. Parmi les dimensions testées, le lien entre le langage oral et la production écrite est celui qui a obtenu la plus faible corrélation (corrélation faible à modérée).

Cependant, les études retenues par Kent et Wanzek ont testé le langage oral en réception (compréhension et vocabulaire) et en production (vocabulaire et grammaire), mais ne se sont pas attachées au genre de texte produit à l'oral. Effectivement, une approche par les genres est susceptible d'ouvrir des perspectives, car « Les genres font éclater la coupure entre écrit et oral [...] de nombreux genres peuvent se rencontrer aussi bien à l'oral qu'à

l'écrit et ils partagent alors une grande partie du matériau linguistique requis» (Cappeau, 2016, p. 31). Et le récit, regroupant des genres tant oraux qu'écrits, constitue une voie légitime pour explorer les liens qu'entretiennent l'oral et l'écrit (Halté, 2005 ; Nonnon, 2000 ; Spencer et Peterson, 2018).

Très schématiquement, le récit se conçoit comme une « représentation d'actions [...] [devant] être considéré[es] comme le produit d'une activité créatrice qui opère une "redescription" de l'action humaine » (Adam et Revaz, 1996, p. 3). Le *récit* englobe des genres textuels qui appartiennent au « monde du récit interactif » et du monde narratif (Bronckart, 1997). Ces genres de textes se caractérisent par la présence d'un énonciateur ou d'une énonciatrice qui doit encoder et relier ces événements les uns aux autres en fonction d'une trame narrative globale (Kern, 1997). L'instance narrative propre aux genres de textes *qui relatent*, si l'on reprend la terminologie du PER (CIIP, 2010/2024)⁵, a la particularité d'être « impliquée » par rapport à la situation de communication. Ces textes décrivent des actions humaines : les témoignages, faits divers, et anecdotes constituent des exemples de textes qui relatent. Les genres de textes *qui racontent* présentent des univers fictifs et sont pris en charge par une instance énonciative autonome vis-à-vis de la situation de communication : le narrateur ou la narratrice n'est pas impliqué[e] dans les événements racontés. Les contes, légendes, nouvelles fantastiques appartiennent à ce regroupement de genres. Cette différence entre le récit relaté et narré fait écho aux distinctions établies par Reuter (2019, p. 5) entre les *récits sollicitant le vécu* et les *récits sollicitant l'imagination*.

De nombreux travaux portent sur l'importance de la production de récits (la littérature anglophone parle de *storytelling*) dans le développement de l'enfant. Bruner (1983, 1987) fait figure de pionnier. Dans la lignée de son approche interactionniste, des linguistes comme de Weck et Rosat (2003) se sont intéressées à l'appropriation de différents genres de récits en situation d'interaction. L'exposition régulière aux textes narratifs écrits durant les premières années de la scolarité joue également un rôle prégnant dans cette appropriation (Varnhagen et al., 1994). Du côté de la psychologie cognitive, les processus mentaux en cours lors de la narration ont été mis en évidence à travers, notamment, des apports de Sutton-Smith et al. (1976) et de Fayol (2000). Les

5 Les regroupements de genres du PER (CIIP, 2010/2024) reproduisent les catégories contenues dans le manuel de Dolz et al. (2001).

travaux linguistiques et psycholinguistiques distinguent en général deux niveaux de récit : le niveau microstructurel, contenant les caractéristiques linguistiques du texte ; et macrostructurel, correspondant à la structuration et aux contenus thématiques (les éléments de cadrage, les personnages, les actions, les intentions, etc.) (Gagnon et al., 2019).

D'un point de vue didactique, plusieurs initiatives de matériel et de moyens d'enseignement existants mettent en avant un travail du récit (Boisseau, 2005/2020 ; Cèbe et Goigoux, 2017 ; Dolz et al., 2001 ; Litsios et al., 2017). Mais le récit est considéré en tant qu'objet soit oral, soit écrit (Blanc et al., 2023). Or, les élèves, autour de 7 ans, entrent de plain-pied dans l'apprentissage du lire-écrire et produisent des textes dans les deux modalités. Cognitivement, ils deviennent capables de s'éloigner de la situation immédiate en évoquant des événements absents et de mobiliser des habiletés langagières également fondamentales dans la rédaction de textes (Fayol, 2000 ; Vanthier, 2009). À travers la narration orale se créent des compétences transférables à la situation de production écrite, car l'enfant apprend à construire son récit en se mettant à la place d'un ou d'une destinataire n'ayant pas les mêmes connaissances du contexte et du sujet (Cèbe et Goigoux, 2017). Ainsi, les habiletés en narration auraient, à terme, un impact sur la réussite scolaire des élèves (Boudreau, 2008). D'où l'intérêt de travailler le récit du point de vue de la relation oral-écrit dans les classes.

Les questions de recherche

Compte tenu des propos développés *supra*, le modèle PICO (population/problème, intervention, comparaison, objectifs), dont une adaptation est proposée par Sacré et al. (2021), nous donne un cadre afin de déterminer les éléments clés à prendre en compte dans la formulation de nos questions de recherche. Ces éléments sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1.

Constituants à la formulation de nos questions de recherche

Problème	Peu d'évaluations des effets de l'enseignement oral dans le domaine de la narration
Participant·es et participants	Élèves du primaire
Intervention	L'enseignement du récit oral
Objectif	Améliorer les compétences narratives en production écrite

Pour baliser notre travail, nous avons formulé trois questions de recherche. Les deux premières questions nous amènent à la troisième qui, elle, reprend les éléments du tableau 1 :

1. Quelle est la fonction du récit oral dans les classes du primaire ?
2. À quelle(s) condition(s) les performances en narration orale et en narration écrite sont-elles corrélées ?
3. Quels sont les effets d'un enseignement ciblé de l'oral sur la construction des compétences narratives écrites des élèves ?

Méthode de travail

Pour répondre à notre objectif de recherche, nous avons mené une revue systématique de la littérature. Cette démarche permet d'avoir une compréhension plus large et plus pointue du sujet d'intérêt qu'une revue de la littérature standard. Un travail méthodique de recherche, de sélection et de synthèse des résultats garantit un travail scientifique et de qualité. La documentation de la démarche permet également la reproductibilité et la transparence (Pati et Lorusso, 2018).

Partant, notre but était d'obtenir les résultats les plus représentatifs possibles sur l'état de la question en parcourant la littérature à l'aide de cinq moteurs de recherche anglophones et deux moteurs francophones. Parmi les bases de données auxquelles nous avons accès, notre choix s'est porté sur des sites ayant un lien avec le domaine de l'éducation (ERIC est spécifique aux sciences de l'éducation, SageJournals ou Cairn. info proposent quant à eux une recherche par discipline), mais également des bases de données plus générales (telles que Persée, JSTOR, Taylor & Francis Online et Google Scholar) afin d'obtenir un éventail de résultats le plus exhaustif possible.

La période de récolte des données numériques a duré quatre mois (décembre 2021 à avril 2022). La sélection des textes a été menée selon des critères précis :

1. nous avons dans un premier temps circonscrit plusieurs mots-clés ayant trait à la production orale et écrite dans un contexte scolaire⁶ ;

6 Par exemple, pour le site <https://journals.sagepub.com>, nos mots-clés étaient les suivants : for [All oral] AND [All writ*] AND [[All story*] OR [All narrat*]] AND [[All text] OR [All prod*]] AND [[All student] OR [All pupil] OR [All school] OR [All teach*]].

2. l'inclusion de différents types de recherches dans une revue systématique est nécessaire en sciences de l'éducation (Sacré et al., 2021). Ainsi, nous avons consulté des recherches quasi expérimentales recourant à des analyses quantitatives, avec ou sans groupe témoin, mais aussi des travaux à visées compréhensive et exploratoire mobilisant des analyses de types descriptif, qualitatif ou mixte, et portant parfois sur un nombre restreint de sujets. À la suite de Pati et Lorusso (2018), l'intégration de ces différents types de recherches nous a permis de recouvrir de manière complète une question peu étayée dans la littérature. Ce choix est également en adéquation avec les méthodes expérimentales mixtes (Creswell et Guetterman, 2019; Onwuegbuzie et Mallette, 2004/2020) largement mobilisées dans le domaine des sciences de l'éducation, et que nous comptons adopter dans la suite de nos travaux ;
3. lors d'une recherche par thésaurus, nous avons privilégié les domaines de l'enseignement et de l'éducation, sans pour autant rejeter des études portant sur des éléments de linguistique ou de psychologie en contexte scolaire ;
4. nous avons sélectionné les contributions scientifiques expertisées par des pairs et parues à partir de l'an 2000 allant jusqu'à fin 2021.

De manière itérative, après quelques premières tentatives, il a fallu affiner notre équation de recherche :

5. en incluant les textes répondant à seulement une ou deux des questions de recherche ;
6. les désignations des degrés scolaires étant très différentes d'un pays à l'autre (Sacré et al., 2021) et dans le but d'inclure des recherches longitudinales sur plusieurs années, nous avons élargi le contexte de recherche à tout l'enseignement primaire, école maternelle incluse.

Nous avons utilisé cinq critères d'exclusion :

1. les études ne s'intéressant qu'au versant réceptif de la langue, l'aspect *production* de récits ayant été central dans notre recension ;
2. les textes portant uniquement sur l'oral ou l'écrit (y compris lorsque l'un des deux a joué un rôle mineur) ;
3. les nombreux articles traitant de la fluidité de lecture orale («*fluency*»);

4. les articles traitant d'un genre trop spécifique (comme le récit policier ou le journal intime);
5. les articles visant spécifiquement une population d'enfants alloglottes ou présentant d'importants troubles du langage (les mots-clés tels que «*disability*», «*dyslexia*», «L2» ont notamment dû être déduits des équations de recherche).

Le nombre de références identifiées restant important, pour chaque moteur de recherche, nous avons parcouru minimalement les 200 premiers titres dans l'ordre d'apparition de pertinence. Parmi ceux-ci, nous avons lu entièrement les articles susceptibles de répondre à l'une de nos questions afin de déterminer les textes pertinents. La sélection définitive s'est faite à la suite d'une deuxième lecture de ces textes.

Comme toutes les références autour d'un sujet ne peuvent être trouvées via les moteurs de recherche (Aveyard, 2010), nous avons parcouru également manuellement les bibliographies, tables des matières de revues, et l'ensemble des textes des auteurs et autrices retenus (méthode d'échantillonnage en boule de neige [*snowball sampling*]), toujours en nous appuyant sur les critères d'inclusion et d'exclusion énumérés ci-dessus.

Résultats de la revue systématique

Nous présentons ici la liste des textes retenus, en donnons un aperçu général, puis détaillons les contenus abordés relativement à la fonction du récit oral dans les classes du primaire, aux conditions de performance en passant de la narration orale à la narration écrite, ainsi qu'aux effets d'un enseignement ciblé de l'oral sur la construction des compétences narratives écrites des élèves.

Les textes retenus

Après une lecture attentive de 29 textes admissibles (21 par recherche numérique et 8 par recherche manuelle), nous avons retenu 9 contributions : 1 chapitre de synthèse (Fayol, 2000), 2 recherches descriptives (Hibbin, 2016 ; Nonnon, 2000), 3 recherches-actions (Cellier et Dreyfus, 2001 ; Kirby et al., 2021 ; Spencer et Peterson, 2018), et 3 recherches quasi expérimentales (Bigozzi et Vettori, 2016 ; Griffin et al., 2004 ; Kim et al., 2015)

À ce stade, nous aurions pu renforcer la fiabilité de notre démarche par un accord interjuges. Cette précaution implique des moyens qui ne sont pas toujours possibles selon les contextes de recherche et les ressources allouées (Sacré et al., 2021), comme c’est le cas pour la présente recherche de doctorat.

Le tableau 2 résume les étapes de la revue et les résultats obtenus en fonction des ressources consultées.

Tableau 2.

Aperçu de la revue de la littérature

	Nb de références identifiées	Nb d’articles admissibles	Nb d’articles retenus + Auteur[-trice]s
Moteurs anglophones			
https://scholar.google.com	6250	4	1 Hibbin (2016)
https://eric.ed.gov	55	3	2 Spencer et Peterson (2018) Bigozzi et Vettori (2016)
https://www.jstor.org	4106	1	0
https://journals.sagepub.com	1897	0	0
https://www.tandfonline.com	269	1	1 Kirby et al. (2021)
Moteurs francophones			
https://www.cairn.info	1068	4	1 Fayol (2000)
https://www.persee.fr	5562	8	1 Cellier et Dreyfus (2001)
Sous-total 1	19207	21	6
	(doublons inclus)		
Recherche manuelle		8	3 Griffin et al. (2004) Nonnon (2000) Kim et al. (2015)
Total			9

Une synthèse des textes retenus

Le tableau 3 présente une vue d'ensemble des neuf études retenues et des éléments les caractérisant en commençant par la plus ancienne.

Tableau 3. Caractéristiques et contenu des études retenues

Auteur/trice/s	Design de recherche	Population	Description
Fayol (2000)	Chapitre de synthèse	Grandeur de l'échantillon inconnue Les recherches rapportées concernent des adultes et des enfants. Âge des élèves : 4,5 à 12 ans	L'auteur élabore une synthèse des acquis concernant les performances, connaissances et processus décrits à propos de l'acquisition du récit. La première partie est consacrée aux activités de compréhension et de production chez l'adulte. Les principales dimensions impliquées dans le traitement des récits sont reprises à propos du développement des enfants dans une seconde partie : l'acquisition/apprentissage de l'organisation d'événements, de la structure textuelle des récits et des habiletés relatives à la mise en texte.
Nonnon (2000)	Recherche descriptive à visée compréhensive	Grandeur de l'échantillon inconnue Écoles préscolaires, primaires et secondaires francophones Âge des élèves : 3 à 16 ans	Cet article s'intéresse aux caractéristiques linguistiques et discursives des récits oraux et leur articulation avec les récits écrits. Le récit oral partage un grand nombre de caractéristiques avec le récit écrit, mais varie sur trois aspects : sa dimension interlocutive, sa dimension prosodique et tout ce qui relève de la construction identitaire. Le texte met en évidence les enjeux d'un travail sur la narration orale et son impact sur le développement global des élèves.
Cellier et Dreyfus (2001)	Recherche-action Analyse qualitative	Grandeur de l'échantillon inconnue 1 classe d'élèves français Âge des élèves : 7 et 8 ans	Cette étude interroge en quoi et pourquoi les écrits constituent des aides ou des obstacles sur l'oral à produire. L'objectif ici est d'amener les élèves à raconter une histoire à une classe parallèle. Pour cela, une séquence alliant dans son déroulement l'oral et l'écrit a été menée. Les élèves doivent comprendre le récit, le mémoriser et apprendre à le raconter.
Griffin et al. (2004)	Recherche quasi expérimentale Analyse qualitative	32 élèves étatsuniens Âge des élèves : 5 à 8 ans	Cette étude longitudinale examine la relation entre le discours oral et les compétences en lecture-compréhension et production de textes, sur une période de 3 ans. Deux genres de textes ont été testés. Le premier genre relève du texte narratif; la tâche consiste à inventer un dialogue entre des personnages à l'aide de figurines animales. La deuxième tâche, de nature descriptive, consiste en la description d'une image. Les auteurs constatent un transfert entre l'oral et l'écrit durant ces 3 ans dans le texte narratif en ce qui concerne la macrostructure, la sélection et le traitement de contenus en lien avec la situation de communication, et la capacité de lier l'énoncé au reste du texte.

Auteur[-trice]s	Design de recherche	Population	Description
Kim et al. (2015)	Recherche quasi expérimentale Analyse quantitative	157 élèves étatsuniens Âge des élèves : 6 à 9 ans	Cette étude longitudinale sur 3 ans s'intéresse à certaines compétences (les habiletés de transcription [<i>transcriptions skills</i>], le langage oral, les capacités d'attention et la lecture) et leur lien avec la qualité de l'écriture des élèves. Plus précisément, elle montre une comparaison entre la manière dont les élèves s'expriment, communiquent, composent et organisent leurs idées à 6 et 7 ans, puis dans des textes écrits 3 ans plus tard. La question du genre de texte a été incluse lors du posttest (narratif et explicatif).
Bigozzi et Vettori (2016)	Recherche quasi expérimentale Analyse quantitative	80 élèves italiens Âge des élèves : 4,9 à 5,7 ans	Cette étude longitudinale sur une année explore le passage du «code oral» au «code écrit» en comparant les récits des élèves. En maternelle, les récits oraux sont analysés sur le plan de la structure, de la cohésion et de la cohérence. Un an plus tard, à l'entrée au primaire, les récits sont écrits, puis analysés selon les mêmes critères. La variable orthographe a été ajoutée lors du posttest.
Hibbin (2016)	Recherche descriptive à visée compréhensive	Grandeur de l'échantillon inconnue École primaire anglaise Âge des élèves : 4 à 16 ans	Après avoir défini ce qu'est la <i>storytelling</i> , l'article traite de la place de l'oral et de l'écrit dans le programme scolaire anglais et argumente en faveur d'un enseignement de l'oral dont l'objectif ne serait pas uniquement de servir les compétences littéraires écrites.
Spencer et Peterson (2018)	Recherche-action Analyse quantitative	7 élèves étatsuniens Âge des élèves : 6 et 7 ans	L'objectif est d'évaluer l'effet d'un enseignement de la langue parlée, suivant le programme <i>Story Champs</i> durant deux semaines, sur la capacité à produire des textes narratifs écrits. Les deux dimensions évaluées sont communes à l'oral et à l'écrit : la «grammaire» de l'histoire (désignation des personnages, situation initiale, complication, résolution, conséquence, situation finale et expression d'une émotion) et la complexité du langage (utilisation de pronoms relatifs, de modificateurs du verbe et du nom, de connecteurs temporels et logiques, et l'insertion de dialogues).
Kirby et al. (2021)	Recherche-action Analyse quantitative	6 élèves étatsuniens Âge des élèves : 5 et 6 ans	Dans la continuité de l'étude de Spencer et Peterson (2018), mais avec des élèves d'un an plus jeunes, l'objectif est d'évaluer l'effet d'un enseignement de la langue parlée (par le biais du programme <i>Story Champs</i>) sur la capacité à produire des textes narratifs écrits. Un deuxième posttest est réalisé un mois plus tard pour vérifier les effets à moyen terme.

Les résultats en fonction des questions de recherche

Avant que nous les développions plus en détail dans la section suivante, le contenu des résultats est décrit dans le tableau 4 (*voir Annexe 1*). Nous avons organisé ces résultats par question de recherche. On constate ainsi que toutes les études retenues ne répondent pas aux trois questions de recherche.

Analyse des résultats

Dans cette section, nous mettons en relation les études retenues à la lumière des questions de recherche. Pour pouvoir discuter des liens établis, nous nous référons aussi à des recherches citées dans le cadre théorique en début de contribution.

Quelle est la fonction du récit oral dans les classes du primaire ?

Pour répondre à cette question, nous mettons en discussion deux autrices qui constatent des manques concernant la pratique et l'enseignement du récit oral : Hibbin (2016), pour les classes primaires en Angleterre, et Nonnon (2020) au sujet des classes primaires et secondaires en France.

Lorsqu'il est mobilisé, le récit occupe différentes fonctions allant de l'exercice de la narration pour soi-même, apportant du plaisir et des stratégies de construction de sens (Nonnon, 2000), à la narration travaillée dans une optique instrumentale, au service de compétences écrites (Hibbin, 2016). D'après Nonnon (2000), à l'école primaire française, le récit est travaillé surtout pour sa structure alors même que l'on connaît l'importance des récits primitifs, des scripts, permettant déjà aux tout jeunes enfants de se représenter mentalement des séquences d'actions issues de situations connues et routinières. Se limiter à une vision structuraliste du récit priverait les jeunes enfants d'une certaine compréhension du monde et de ses rituels (Fayol, 2000). De ce fait, les différentes fonctions qu'occupe le récit dans la société (lieu de transmission des règles, de connaissances du monde, de construction de l'identité), selon la perspective anthropologique, paraissent peu exploitées à l'école. Nonnon (2000) y voit une occasion manquée d'aider les élèves à se forger des outils cruciaux pour leur développement. D'un point de vue didactique, toutes les situations où le récit oral est mobilisé constituent des occasions de développer des compétences cruciales (Nonnon, 2000). Ce dernier

point n'est pas partagé par Hibbin (2016) qui remarque que l'école est une entreprise dont le but est de faire lire et écrire les individus. Lorsque l'oral y est travaillé, c'est toujours ou presque toujours en vue d'améliorer les compétences en écriture des élèves. Inversement, l'oral — et en particulier la narration d'histoires — devrait être considéré comme un objectif d'enseignement pour lui-même et ceci, quels que soient ses effets sur les compétences littéraciques des élèves. Selon Hibbin, l'oral devrait donc être traité comme un objet d'étude à part entière, sans lien avec l'écrit. Nonnon (2000) émet pour sa part l'hypothèse que mieux connaître le récit oral et ses relations avec l'écrit permettrait d'avoir un nouvel éclairage sur les narrations des élèves, car l'articulation oral-écrit est transversale à la plupart des situations scolaires comme professionnelles.

Ces deux positions peuvent sembler divergentes, mais sont également complémentaires partant des situations décrites par le *Plan d'études romand* (PER) : il est possible d'utiliser l'oral comme un moyen de travailler le langage écrit (oral d'explicitation des démarches des élèves et oral de négociation, mentionnés notamment par Cellier et Dreyfus, 2001 ; Cellier et al., 2004), mais aussi d'en faire un objet d'apprentissage au travers des dispositifs didactiques portant sur des textes oraux. La prédominance de l'écrit à l'école peut être considérée comme un argument pour une séparation nette entre l'oral et l'écrit afin que celui-ci ne « contamine » pas l'enseignement encore minoritaire du premier. Cependant, comme le disent plusieurs recherches (Colognesi et Deschepper, 2018 ; Halliday, 1989 ; Schneuwly, 2017) sur lesquelles nous nous alignons, le transfert des compétences entre l'oral et l'écrit, et inversement, n'est certainement pas assez exploité à l'école et constitue un argument fort, un levier (Soucy, 2019, 2022) pour convaincre le corps enseignant de consacrer plus de temps à l'oral en tant qu'objet complémentaire à l'écrit.

À quelles conditions les performances en narration orale et en narration écrite sont-elles corrélées ?

Toutes les recherches retenues obtiennent des résultats confirmant la corrélation entre narration orale et écrite dans une certaine mesure. Ces résultats sont significatifs à condition de contrôler certaines variables : la syntaxe, les contraintes liées à l'écrit et la compréhension.

La variable « Syntaxe »

Les résultats de Kim et al. (2015) montrent qu'il y a un effet prédicteur des compétences orales sur les capacités rédactionnelles des élèves dans les textes narratifs, mais pas dans les textes explicatifs. Pour interpréter cette différence, les autrices suggèrent que les élèves transfèreraient la syntaxe dans le discours oral narratif lorsqu'ils et elles passent à l'écrit en raison des processus syntaxiques spécifiques mobilisés. Ceci nous ramène à la pertinence d'une approche par les genres de textes (Cappeau, 2016) abordée dans le cadre théorique. Y a-t-il une plus-value à travailler un genre que l'on peut rencontrer à l'oral et à l'écrit, justement parce que des dimensions communes, comme la syntaxe, s'en trouveront renforcées? Kim et al. (2015) montrent que pour donner une explication, l'élève utilise des phrases complexes, mais finalement assez répétitives, par exemple, « je pense que... » ou « parce que... ». Alors que pour narrer, la construction du discours amène à utiliser des processus complexes plus proches de l'écrit. Par exemple, le fait de garder une information en tête et d'y revenir plus loin dans le texte implique des processus cognitifs et linguistiques (de cohérence et de cohésion) très exigeants. Cette construction du discours qui se nourrit de l'oral et de l'écrit semble renforcer l'idée de travailler conjointement des genres communs aux deux modalités dans le domaine de la narration. Cependant, ce travail doit se faire en gardant toujours à l'esprit la question de la norme. Sachant que la syntaxe écrite est encore dominante à l'école (Côté et Villeneuve, 2017 ; Paternostro, 2022 ; Surcouf et Gagnon, 2022), il importe de respecter la distinction entre le français parlé et écrit.

La variable « Contraintes de l'écrit »

Parmi les contraintes liées à l'écrit, la recherche identifie le geste d'écriture ainsi que la question de l'orthographe comme deux obstacles lors du passage à l'écrit.

Fayol (2000) met en évidence que la situation d'écriture nécessite non seulement une autonomie de réalisation, mais implique également des capacités de mise en texte et une attention constante à l'orthographe. Cellier et Dreyfus (2001) relèvent la grande hétérogénéité du niveau des élèves de 7 et 8 ans en matière de maîtrise du code et du geste d'écriture. Ces habiletés constitueraient des obstacles considérables chez les élèves les plus en difficulté (Cellier et Dreyfus, 2001 ; Fayol, 2000). Enfin, pour Bigozzi et Vettori (2016), l'orthographe aurait une incidence sur la capacité des enfants à passer de l'oral à l'écrit, même si le nombre d'élèves italophones impactés par cette difficulté

dans leur étude reste modeste (la langue italienne étant beaucoup plus transparente que l'anglais ou le français).

Ces résultats portent à penser aux implications pratiques. Pour ce type d'élèves, il semble pertinent de maintenir deux canaux — oral et écrit — afin de développer les compétences narratives (Bigozzi et Vettori, 2016). Cellier et Dreyfus (2001) suggèrent de limiter la durée des tâches d'écriture. Nous voyons dans la dictée à l'adulte une autre piste à exploiter. Elle décharge les élèves ayant un rapport à l'écriture contrarié (même à 8 ans) et aide à faire le lien entre l'oral et l'écrit par l'étayage proposé par l'adulte sous forme d'aide à la formulation, puis de dictée (Canut et Vertalier, 2010).

La variable « Compréhension »

Les interventions menées dans les recherches consultées ont montré des effets significatifs quant au rôle de la compréhension sur la qualité des narrations des élèves (Fayol, 2000 ; Griffin et al., 2004).

Nous savons que la construction du récit chez l'enfant se complexifie en passant du script, vers 4 ans, pour arriver à des récits cohérents, plus complexes à comprendre et narrants des événements reliés chronologiquement et causalement au niveau de leur macrostructure vers 8–10 ans (Fayol, 2000). À cet âge-là, lorsque le passage de l'oral à l'écrit reste compliqué, un facteur s'avèrerait décisif, selon Fayol : la maîtrise de la compréhension. Plus précisément, dans sa synthèse, Fayol cite Cain et Oakhill (1996), dont les travaux montrent que certains élèves peineraient à comprendre et à mobiliser le schéma narratif lors de ce passage. Les résultats de Griffin et al. (2004) vont dans le même sens. Dans leur étude, une seule des habiletés orales testées à 5 ans a un effet significatif sur la production ainsi que sur la compréhension de textes narratifs à 8 ans : structurer et organiser son discours au niveau de la macrostructure, que ce discours soit narratif ou explicatif.

Pour que le rôle de la compréhension soit minime lors du passage de la narration orale à la narration écrite, un questionnement lié au genre travaillé et évalué se pose à nouveau. Parmi les 9 articles sélectionnés dans cette revue de la littérature, il n'apparaît pas de réflexion concrète et didactique sur le choix d'enseigner des textes qui relatent ou des textes qui racontent (pour le reprendre les termes du PER). Dans un article paru récemment (Blanc et al., 2023), nous avons analysé les types de récits présents dans une sélection de supports d'enseignement travaillant la narration avec les élèves entre

4 et 7 ans. On y constate que les textes qui relatent sont moins travaillés que ceux qui racontent. À l’instar de Reuter (2019), on peut amener l’élève à relater des événements proches de son quotidien, des récits sollicitant le vécu, à l’aide d’une consigne portant sur un événement qui l’aurait marqué[e]⁷. D’après l’auteur, ce type de tâche donne la possibilité de s’appuyer sur un souvenir et éventuellement de contourner la difficulté que représentent parfois la production et la compréhension d’une fiction.

Quels sont les effets d’un enseignement ciblé de l’oral sur la construction des compétences narratives écrites des élèves ?

Les deux recherches (Kirby et al., 2021 ; Spencer et Peterson, 2018) s’étant intéressées de près à cette question comportent un échantillon très limité. Cela implique une grande réserve quant à l’interprétation de leurs résultats ainsi que des études plus poussées. Cela étant dit, Spencer et Peterson (2018) arrivent à la conclusion que les textes générés par les élèves sont plus complets et cohérents après avoir été soumis à l’intervention *Story Champs* visant à enseigner la narration orale sur six moments répartis en deux semaines. Les résultats de cette étude vont dans le sens d’une relation *causale* entre la narration orale et la narration écrite. Kirby et al. (2021) obtiennent des résultats similaires avec le même dispositif chez des élèves ayant un an de moins (5 et 6 ans). *Story Champs* aurait un effet significatif immédiat sur la qualité narrative des écrits des élèves de l’étude, plus précisément sur la structure canonique des récits.

Ceci va dans le sens du constat déjà posé *supra* de l’importance de soutenir les élèves rencontrant des difficultés de compréhension du schéma narratif.

Conclusion

L’objectif de cet article est de rendre compte des résultats d’une revue de la littérature portant sur le rôle de la narration orale pour la construction des compétences langagières écrites des élèves lors des premières années d’école. Ceci constitue la première étape de notre recherche doctorale plus large visant la comparaison de différents dispositifs

7 La tâche proposée par l’auteur aux élèves est formulée ainsi : « Raconte une soirée que tu as réellement vécue et qui t’as marqué (*sic*) » (Reuter, 2019, p. 4).

travaillant le récit. Notre hypothèse postule qu'un renforcement de l'enseignement de la narration orale a des effets sur les compétences à l'oral, mais aussi à l'écrit des élèves.

Cette hypothèse a tendance à être confirmée au vu des résultats obtenus. Pour autant, dans cette dernière partie, nous listons plusieurs aspects qui pourraient constituer des limites de notre travail, puis nous tirons des conclusions méthodologiques et didactiques en vue de futures recherches.

Cette revue de la littérature a suivi un protocole précis afin d'obtenir une démarche aussi transparente que possible et des résultats valides (Pati et Lorusso, 2018). Toutefois, notons plusieurs limites. Premièrement, la recherche par mots-clés peut mener à des résultats très variés et parfois éloignés de la question de recherche. Deuxièmement, à force de circonscrire le sujet, le risque est de trop réduire la recherche et de passer à côté de textes importants (Sacré et al., 2021). Afin d'éviter ces deux écueils, la méthode d'échantillonnage en boule de neige (*snowball sampling*) (Aveyard, 2010) a permis de compléter nos résultats initiaux. Troisièmement, limiter la date de parution en ne considérant que les études parues à partir de 2000 peut sembler restrictif. Cependant, comme trois des contributions de notre sélection ont paru à cette date, dont celle de Fayol (2000) qui fait la synthèse des recherches parues précédemment sur le récit, cette limite temporelle nous a permis d'intégrer des travaux clés sur la question. Quatrièmement, un accord interjuges aurait fortement consolidé la validité de notre recherche. Enfin, le nombre réduit de résultats, qui nous a fait retenir finalement certaines études, fait que cette recherche ne porte que sur un très maigre échantillon. Mais comme l'écrivent Benoit et Gabola (2021) au terme d'une revue systématique (dans le domaine des interventions en psychologie positive sur le bien-être des jeunes enfants) les ayant amenées à un résultat de trois contributions seulement, c'est le signe qu'il est nécessaire de poursuivre empiriquement les recherches sur le sujet.

Il est vrai que la question des effets d'un enseignement ciblé de l'oral sur les compétences en production écrite des élèves du primaire n'est pas résolue, même si certains résultats sont très encourageants (Kirby et al., 2021 ; Spencer et Peterson, 2018) et incitent à expérimenter cette question lors d'une prochaine étape. Par ailleurs, selon les deux autrices (Hibbin, 2016 ; Nonnon, 2000) s'étant penchées sur la question de la fonction du récit dans les classes, le récit en tant qu'objet d'enseignement serait enseigné surtout à l'écrit. Cette focale sur la modalité écrite contrevient aux bénéfices relatifs à la construction identitaire et de sens qu'amène la narration orale (Nonnon, 2000). Pour

ce qui est des effets du récit oral sur les compétences rédactionnelles des élèves, ceux-ci tendent à être démontrés à travers plusieurs études (Bigozzi et Vettori, 2016 ; Cellier et Dreyfus, 2001 ; Fayol, 2000 ; Griffin et al., 2004 ; Kim et al., 2015). Néanmoins, leurs conclusions incitent à contrôler trois variables langagières lors du passage des élèves de l'oral à l'écrit. La première variable à isoler concerne la syntaxe du récit. Dans le cadre de notre étude expérimentale portant sur des élèves de 7 et 8 ans, cette variable fera l'objet d'un travail spécifique visant la cohésion du texte avec l'utilisation d'organiseurs textuels. La deuxième variable porte sur les dimensions propres à la situation d'écriture. En effet, le geste d'écriture ainsi que la maîtrise de l'orthographe peuvent constituer deux obstacles considérables. Afin de soulager les élèves en difficulté sur ces deux plans, la dictée à l'adulte est une piste à retenir. Relativement à l'évaluation, dans le souci de ne pas pénaliser ces élèves, seules les dimensions communes aux deux modalités orales et écrites seront mesurées. La troisième variable à isoler est la compréhension des récits. Le choix de travailler des *récits sollicitant le vécu* plutôt que des *récits sollicitant l'imagination* (Reuter, 2019) atténuera le risque de pénaliser les élèves faibles compreneurs et compreneuses, les caractéristiques du premier type de récit étant plus proches de leur quotidien. L'aspect compréhension sera également au cœur du travail que nous planifions autour de la cohérence du récit (maintien du sujet, respect de la chronologie, mobilisation du schéma narratif).

Cette prochaine étape sera constituée de deux volets. Un premier volet qualitatif, qui nous en apprendra plus sur le transfert des apprentissages à l'aide d'une même consigne donnée à l'oral et à l'écrit ; et un deuxième volet quasi expérimental portant sur les potentiels effets de l'enseignement d'un genre de texte présenté dans les deux modalités.

Références bibliographiques

Note. Les références précédées d'un astérisque sont celles qui ont été retenues dans la revue systématique de la littérature.

- Adam, J.-M. et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Seuil.
- Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4), 638–664. <https://www.jstor.org/stable/90018383>
- Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (2^e éd.). McGraw-Hill/Open University Press.
- Béguelin, M.-J. (1998). Le rapport écrit-oral. Tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. *Cahiers de Linguistique Française*, 20, 229–253.
- Benoit, V. et Gabola, P. (2021). Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), article 12065. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212065>
- Berrendonner, A. et Reichler-Béguelin, M.-J. (2014). Left dislocation in French: Varieties, norm and usage. Dans J. Cheshire et D. Stein (dir.), *Taming the vernacular: From dialect to written standard language* (édition numérique, p. 200–217). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315841410> (Ouvrage original publié en 1998)
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- *Bigozzi, L. et Vettori, G. (2016). To tell a story, to write it: Developmental patterns of narrative skills from preschool to first grade. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 461–477. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0273-6>

- Blanc, A.-C., Gagnon, R. et Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le Français aujourd'hui*, (222), 53–67. <http://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-no222-32023/larticulation-oral-ecrit-dispositifs-denseignement-production-recits-au-primaire>
- Blanche-Benveniste, C. et Bilger, M. (1999). Français parlé – oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, 4(2), 21–30. <https://shs.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-1999-2-page-21?lang=fr>
- Boisseau, P. (2020). *Enseigner la langue orale en maternelle* (2^e éd.). Retz. (Ouvrage original publié en 2005)
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (R. Watson, J. Piveteau et J. Chambert, trad.). Retz.
- Cain, K. et Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 187–201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1996.tb00701.x>
- Canut, E. et Vertalier, M. (2010). Des données représentatives... de quoi en acquisition du langage ? : constitution de données à observer et objectifs d'analyse. *Verbum*, 30(4), 150–154. <https://hal.science/hal-00523406v1>
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 23–36. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0023>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2017). *Narramus. Apprendre à comprendre et à raconter. Les trois grains de riz*. Retz.

- *Cellier, M. et Dreyfus, M. (2001). L'articulation écrit-oral à travers un dispositif. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (24-25), 89–111. <https://doi.org/10.3406/reper.2001.2371>
- Cellier, M., Dreyfus, M. et Favrat, J.-F. (2004). L'articulation oral/écrit dans les séquences didactiques. Dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 137–172). Hatier.
- Chambonnière, G. (2022). *L'oral au cœur des apprentissages : pistes et enjeux pour enseigner l'oral sous toutes ses formes*. ESF.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). Blablabla. Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montesinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur les albums* (p. 125–150). CDFDF. <http://hdl.handle.net/2078.1/202497>
- Colognesi, S. et 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. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Conférence Intercantonale de l'Instruction publique et de la culture de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024). *Plan d'études romand (PER)*. Secrétariat général de la CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/pages/presentation-generale> (Parution originale en 2010)
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Côté, M.-H. et Villeneuve, A.-J. (2017). La norme orale en français laurentien : introduction. *Arborescences*, (7), 1–16. <https://doi.org/10.7202/1050965ar>
- Creswell, J. W. et Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6^e éd.). Pearson.
- de Weck, G. et Rosat, M.-C. (2003). *Troubles dysphasiques. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Masson.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (dir.) (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école* (6^e éd.). ESF. (Ouvrage original publié en 1998)

- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. De Boeck.
- Doquet, C., Lefebvre, J., Mahrer, R. et Testenoire, P.-Y. (2022). L'oral et l'écrit : si proches, si loin. *Linguistique de l'écrit*, (3), 9–32. <https://doi.org/10.19079/lde.2022.s3.1>
- Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J. (2017). «J'enseigne et j'évalue l'oral» : pratiques effectives au 3^e cycle du primaire. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 151–176). Presses universitaires de Namur.
- *Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. II. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (p. 183–213). Presses universitaires de France.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses universitaires de France.
- Gagnon, R. et Benzitoun, C. (2020). Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste. *Revue des HEP*, (26), 37–51. <https://revuedeshep.ch/pdf/26/26-03-Gagnon-Benzitoun>
- Gagnon, R., Bourhis, V. et Bourdages, R. (2019). Oral et évaluation : se sortir d'une dualité contradictoire ? *Pratiques*, (183-184). <https://doi.org/10.4000/pratiques.7791>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195(4), 107–118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- *Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. et Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123–147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halté, J.-F. (2005). Introduction. Dans J.-F. Halté et M. Rispaïl (dir.). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités* (p. 11–31). L'Harmattan.

- Hayes, J. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (p. 3–30). Lawrence Erlbaum. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003580126-15>
- *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*, 23(1), 52–64. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1121774>
- Johnsen, L. A. (2022). Approche du français parlé dans une perspective d'enseignement : quelques pistes d'exploitation pédagogique du corpus Ofrom. *Travaux de linguistique*, 84-85(1), 211–229. <https://doi.org/10.3917/tl.084.0211>
- Juel, C., Griffith, P. L. et Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243–255. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.4.243>
- Kaldhal, A.-G., Bachinger, A. et Rijlaarsdam, G. (2019). Oracy matters: Introduction to the special issue on oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1–9. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.06>
- Kent, S. C. et Wanzek, J. (2016). The relationship between component skills and writing quality and production across developmental levels: A meta-analysis of the last 25 years. *Review of Educational Research*, 86(2), 570–601. <https://doi.org/10.3102/0034654315619491>
- 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]. HAL open science. https://theses.hal.science/file/index/docid/722779/filename/Kern_1997.pdf
- *Kim, Y.-S., Al Otaiba, S. et Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27–37. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.009>
- *Kirby, M. S., Spencer, T. D. et Chen, Y.-J. I. (2021). Oral narrative instruction improves kindergarten writing. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 574–591. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1879696>

- Lazure, R. (1995). *Vers une didactique du français oral : état de question des recherches menées entre 1970 et 1990* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Levelt, W. J. M. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. Dans C. M. Brown et P. Hagoort (dir.), *The neurocognition of language* (p. 83–122). Oxford University Press. https://pure.mpg.de/rest/items/item_147935_6/component/file_196891/content
- Litsios, S., Frossard, D., Panchout-Dubois, M. et Gagnon, R. (2017). *125 cartes à raconter pour inventer des récits à l'infini avec des dessins de Susan Litsios* [Document pédagogique]. LEP. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3461>
- *Nonnon, É. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (21), 23–52. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2326>
- Onwuegbuzie, A. J. et Mallette, M. H. (2020). Mixed research approaches in literacy research. Dans M. H. Mallette et N. K. Duke (dir.), *Literacy research methodologies* (3^e éd., p. 301–333). Guilford Press. (Ouvrage original publié en 2004)
- Paternostro, R. (2022). Français oral ou français parlé? Quelles implications pour l'enseignement?, *Mélanges CRAPEL*, 43(1), 65–100. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_5_Paternostro.pdf
- Pati, D. et Lorusso, L. N. (2018). How to write a systematic review of the literature. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 11(1), 15–30. <https://doi.org/10.1177/1937586717747384>
- Petersen, D. B. et Spencer, T. D. (2012). The narrative language measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119–129. <http://dx.doi.org/10.1044/11e19.4.119>
- Rehm, C. (2020). Oral/écrit: (dis)continuités. Dans A.-C. Blanc et V. Capt (dir.), *La tête et le texte. Formation initiale des enseignants primaires en didactique de la lecture et de l'écriture* (p. 139–156). Peter Lang.
- Reuter, Y. (2019). Des récits et des élèves. *Pratiques*, (181-182). <https://doi.org/10.4000/pratiques.5971>

- Sacré, M., Lafontaine, D. et Toczec, M.-C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1–27. <https://doi.org/10.7202/1085361ar>
- Schneuwly, B. (2008, octobre). Vygotski, l'école et l'écriture. *Pratiques théorie*, (118). <https://www.unige.ch/fapse/editions/files/5714/1572/5502/No118.pdf>
- Schneuwly, B. (2017). Postface. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher, C. et R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 315–323). Presses universitaires de Namur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 2010)
- Soucy, É. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1er cycle du primaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/12984/1/D3657.pdf>
- Soucy, É. (2022). Vers une définition de l'approche intégrée du français. *Formation et profession*, 30(3), 1–14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.724>
- *Spencer, T. et Peterson, D. (2018). Bridging oral and written language: An oral narrative language intervention study with writing outcomes. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49(3), 569–581. https://doi.org/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*, 70, 34–39. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5901>
- Sutton-Smith, B., Botvin, G. et Mahony, D. (1976). Developmental structures in fantasy narratives. *Human Development*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1159/000271510>
- Swanson, H. L. et Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 358–385. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0054>
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. CLE international.

- Varnhagen, C. K., Morrison, F. J. et Overall, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30(6), 969–979. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.969>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Annexe 1

Tableau 4.

Réponses aux questions de recherche

QR1 : Quelle est la fonction du récit oral dans les classes du primaire?	
Hibbin (2016)	En Angleterre, dans les programmes scolaires ⁸ , peu d'importance est accordée au récit oral ou <i>storytelling</i> . Relativement à ce constat, Hibbin appelle à considérer différemment les liens entre l'oral et l'écrit dans la classe. Le travail de l'oral se fait actuellement dans le seul but poursuivi par l'école : améliorer les compétences écrites des élèves.
Nonnon (2000)	La pratique du récit, déjà chez le jeune enfant, a une fonction d'exploration et d'organisation des événements ainsi que de leurs relations, participant à la construction de l'image de soi. Socialement, les récits jouent un rôle de transmission des règles. Redonner à la narration orale une position essentielle à l'école permettrait de construire des compétences cruciales, car le récit est un lieu de transmission de connaissance et de structuration de l'expérience.
QR2 : À quelles conditions les performances en narration orale et en narration écrite sont-elles corrélées?	
La variable « Contraintes de l'écrit »	
Bigozzi et Vettori (2016)	Pour des élèves n'ayant pas de difficultés particulières en orthographe, les compétences narratives orales au prétest sont corrélées significativement avec les compétences écrites des mêmes élèves une année plus tard. En ce qui concerne le groupe d'élèves identifié comme orthographiquement faible, les difficultés rencontrées semblent un frein à la création de textes écrits de qualité lors du posttest.
Cellier et Dreyfus (2001)	Passer par l'écrit est pertinent lorsque l'écrit a du sens en tant qu'outil de réalisation d'une tâche, lorsqu'il constitue une étape dans l'appropriation de contenus autres. Le texte écrit est souvent très en deçà du niveau des textes oraux, car il constitue une surcharge cognitive pour beaucoup d'élèves. L'écrit constitue un obstacle pour certains élèves qui ne devraient pas toujours être évalués sur des dimensions formelles, comme le style d'écriture ou l'orthographe.
Fayol (2000)	Écrire nécessite une attention soutenue à la graphie et à l'orthographe, ce qui expliquerait la différence entre les performances de mêmes enfants à l'oral et à l'écrit dans la production de récits.
La variable « Compréhension »	
Fayol (2000)	Concernant le lien oral-écrit dans le récit, plusieurs recherches mettent en évidence l'incapacité d'enfants de 6 à 8 ans présentant des difficultés de compréhension à écrire des récits cohérents. Pourtant, les recherches montrent aussi qu'à 5 ans, beaucoup de ces enfants sont capables de mobiliser une chaîne d'événements chronologique et causale.

8 National curriculum in England: English programmes of study.

Griffin et al. (2004)	Les résultats font une distinction entre les dimensions micro et macro du texte. Dans les textes narratifs au niveau micro, l'utilisation d'adjectifs et de modificateurs est corrélée à la compréhension à 8 ans, mais pas à la production. Il en est de même pour tout ce qui relève de la description des personnages. L'élaboration d'une bonne intrigue par des élèves de l'âge de 5 ans est corrélée à la production écrite de récits de ces élèves à l'âge de 8 ans. À 5 ans, la maîtrise de la macrostructure du texte (structurer et organiser son discours), qu'il soit narratif ou descriptif, est une capacité décisive pour les futures compétences narratives à l'écrit. En effet, cette maîtrise est corrélée à la compréhension ainsi qu'à la production de textes à 8 ans. En conclusion, les résultats indiquent que le langage oral joue un rôle complexe et différencié, et pointent l'importance de soutenir le développement des compétences narratives assez tôt pour permettre une bonne entrée dans la littéracie et donc aider à la réussite scolaire.
La variable « Syntaxe »	
Kim et al. (2015)	Les compétences orales et littéraciques à 6 ans ont un effet prédictif sur les capacités rédactionnelles de textes narratifs à 9 ans. Ce résultat n'est pas applicable aux textes explicatifs pour lesquels seules les compétences littéraciques représentent un facteur prédictif. Pour expliquer ces résultats différenciés, les autrices formulent une hypothèse du côté de la syntaxe et des différences qu'il existe à ce niveau entre les deux genres de textes. Les élèves qui racontent à l'oral doivent utiliser des complexités syntaxiques caractéristiques afin de construire un discours cohérent et cohésif. Cette même aptitude serait ensuite mobilisée dans les textes écrits.
QR3 : Quels sont les effets d'un enseignement ciblé de l'oral sur la construction des compétences narratives écrites des élèves ?	
Kirby et al. (2021)	L'enseignement du langage oral a un effet positif sur la qualité des écrits des élèves en ce qui a trait à la structure narrative (<i>story grammar</i>) des productions (test <i>NLM</i> , Peterson et Spencer, 2012). Toutefois, il n'a pas d'effet significatif sur la complexité du langage (dont les dimensions n'ont pas été enseignées de manière explicite durant l'intervention). Un deuxième prétest montre que les résultats persistent trois à quatre semaines après le traitement expérimental.
Spencer et Peterson (2018)	Après avoir soumis les productions de textes écrits par les élèves au test <i>NLM</i> (Peterson et Spencer, 2012), les auteurs affirment que la relation entre la narration orale et la narration écrite est causale concernant l'utilisation de la structure narrative.