

## LES PAROLES DE PERSONNAGES DANS LES RÉCITS DES ÉLÈVES DE CM2

Sophie DESCHILDT,  
Ecole Pasteur - Hazebrouck

« Il s'agira d'apprendre à l'élève : à s'initier aux techniques d'écriture (dialogues...) »<sup>1</sup>, voilà sous quel terme les instructions officielles présentent aux enseignants de l'école élémentaire les paroles de personnages dans les récits. Le fait d'employer l'expression « technique d'écriture » laisse penser que le fait de dispenser quelques leçons suffit aux élèves pour savoir rédiger des dialogues dans les récits. Mais est-ce suffisant ?

La maîtrise que j'ai effectuée en Sciences de l'Education a été l'occasion de mener une recherche exploratoire qui m'a permis de préciser les problèmes rencontrés par les élèves de CM2 lorsqu'ils écrivent des paroles de personnages dans leur récit. Ce travail fait suite à celui de D. Bessonnat, qui dans la revue *Pratiques* n°64 avait recensé très exhaustivement les divers types de difficultés d'écriture à partir d'un corpus aléatoire de textes d'élèves de collège dans lesquels les paroles de personnages avaient été utilisées spontanément,.

Dans cet article je propose d'exposer les grandes lignes de cette recherche. Après avoir récapitulé les travaux de D. Bessonnat faisant l'état des lieux sur les difficultés des enfants, je rappellerai les différentes fonctions que peuvent jouer les paroles de personnages dans les récits. Puis je présenterai la recherche menée qui a consisté en l'analyse de récits recueillis dans trois écoles différentes suivie

---

1. Babin, N., *Programmes et pratiques pédagogiques pour l'école élémentaire*, Paris, Hachette, 1996.

d'entretiens avec quelques élèves ainsi qu'en l'analyse de manuels scolaires et j'en exposerai les principaux résultats.

Cette recherche avait pour but de répondre à quelques unes de mes interrogations : Quelles sont les difficultés des enfants de CM2 lorsqu'ils produisent des paroles de personnages ? Les enfants issus de milieu socio-professionnel différent ont-ils des difficultés identiques ? Quelles sont les causes des problèmes rencontrés par les élèves ? Quels sont les exercices proposés par les manuels scolaires pour apprendre aux élèves à écrire des dialogues dans les récits ? Ces exercices répondent-ils aux problèmes des élèves ?

## ÉTAT DES LIEUX SUR LES DIFFICULTÉS DES ENFANTS

Dans la revue *Pratiques* n° 64<sup>2</sup>, Daniel Bessonnat indique que les difficultés tournent autour de deux grands axes : l'usage des paroles de personnages et la composition des paroles de personnages.

Concernant l'usage des paroles de personnage, il remarque que les élèves ne différencient pas le dialogue écrit de la conversation orale, et par conséquent la représentation qu'ils se font des paroles de personnages entraînent deux effets : la surestimation de la fonction d'attestation et la sous-estimation de la fonction d'information.

La surestimation de la fonction d'attestation, à savoir le fait que les paroles de personnages sont conçues comme enregistrement fidèle du réel, se traduit selon lui par quatre types de conséquences visibles dans les productions des élèves : la restitution de l'intégralité des paroles échangées entre les personnages, la tendance du dialogue à l'inflation, la dominance du discours direct et l'auto-suffisance des paroles de personnages.

La sous-estimation de la fonction d'information signifie que les élèves ont tendance à perdre de vue le rôle que peuvent avoir les paroles de personnages dans l'avancée du récit.

Relevant de la composition des paroles de personnages, Daniel Bessonnat distingue quatre zones de difficultés :

- les verbes de communication : ils posent à la fois un problème de choix, de fréquence et de position.
- la référenciation : elle pose problème puisque le lecteur doit tenter de deviner dans les écrits qui parle et de qui on parle.
- les marques de ponctuation : elles sont considérées par les élèves comme des marques superflues.
- l'interférence entre types de discours (direct/indirect).

---

2. Bessonnat D., « Apprendre à rédiger des paroles de personnages », *Pratiques*, n° 64, 1989.

## RÔLES JOUÉS PAR LES PAROLES DE PERSONNAGES

Les travaux de D. Coltier, G. Genette, G.Prince apportent sur le plan théorique des renseignements sur le fonctionnement textuel des paroles de personnages et ceux de S. Durrer sur le rapport des locuteurs dans les paroles de personnages. Ce sont ces quatre sources auxquelles je me suis référée.

### Le fonctionnement textuel des paroles de personnages

Danielle Coltier<sup>3</sup> insiste sur le fait que la production de paroles de personnages suppose d'avoir conscience du rôle que les paroles sont susceptibles de jouer dans le texte à produire mais également des procédés de fabrication que leur production met en œuvre. Voyons quels sont ces rôles.

Le dialogue de récit s'oppose à la conversation orale par un principe de sélection (tout n'est pas dit de la même manière), c'est la gestion du dit. D'autre part, le dialogue de récit s'oppose au dialogue de théâtre par un principe d'information, c'est la gestion du dire : l'information sur le comment c'est dit passe par un canal différent puisque dans le dialogue de récit l'information sur le dire (intonation, mimogestuelle, contexte situationnel, réaction du destinataire ...) doit être distribuée dans les marges des répliques ou à l'intérieur de celles-ci.

Gérard Genette<sup>4</sup> repère trois « modes de (re)production du discours et des pensées des personnages dans les récits littéraires » qu'il hiérarchise en fonction de leur plus ou moins grande aptitude mimétique, c'est-à-dire aptitude à créer l'illusion d'imitation du réel : le discours raconté ou discours narrativisé, le discours transposé et le discours rapporté. Lorsque le contenu du discours n'est pas reproduit mais simplement mentionné indiquant qu'il y a eu paroles, c'est ce que G. Genette appelle le discours narrativisé. Quand le narrateur choisit non seulement de mentionner l'existence de paroles, mais aussi de fournir des indications sur le contenu des propos prêtés aux personnages, sans pour autant aller jusqu'à les reproduire exactement c'est le discours transposé. Enfin quand le narrateur introduit dans son texte les paroles dites par les personnages en recourant au style direct c'est le discours rapporté. Chacun de ces modes de discours permet aux paroles de personnages de remplir des fonctions précises : ralentir ou accélérer le récit, avoir le même rôle qu'une description ou au contraire être au premier plan, donner une apparence de vrai ou de fiabilité, ou accentuer l'effet de masque.

Dans le dialogue de récit, l'information sur le dire (intonation, mimogestuelle, contexte situationnel, réaction du destinataire) doit être distribuée dans les marges des répliques (sous forme de commentaire) voire à l'intérieur des répliques (ponctuation, graphie spécifique).

---

3. *Pratiques*, n°64, *Paroles de personnages*, décembre 1989.

4. Genette G., *Nouveau discours du récit*, Paris, Seuil, 1983.

G. Prince<sup>5</sup> nomme discours attributif « les locutions et les phrases qui accompagnent le discours direct et l'attribuent à tel ou à tel autre ».

Trois niveaux du discours attributif peuvent être considérés: les verbes de communication, le discours attributif restreint et le commentaire descriptif.

Le discours attributif peut accomplir trois fonctions :

- caractériser les personnages,
- construire un effet de temporalité,
- autoriser un point de vue du narrateur sur les personnages.

## **Le rapport des locuteurs dans les paroles de personnages**

Un dialogue n'est pas une juxtaposition de répliques. C'est une dynamique où des rapports s'instaurent entre les locuteurs par le biais des paroles.

C'est en travaillant sur un corpus constitué en majeure partie de romans du XIX<sup>e</sup> siècle que Sylvie DURRER<sup>6</sup> a relevé trois principaux schémas d'interaction qui sont les schémas didactique, dialectique et polémique. Ces différents types de dialogues peuvent être distingués à partir de cinq paramètres : la nature de la relation discursive entre les interlocuteurs (égalité ou non), le rapport qu'ils entretiennent aux informations échangées (connaissance ou ignorance), les enchaînements d'actes de langage privilégiés (question/réponse ou assertion/contre-assertion), la spécialisation ou non des interlocuteurs dans un acte de langage et l'existence ou non d'un accord final.

## **Les fonctions des paroles des personnages**

Les paroles de personnages ne sont pas des éléments décoratifs mais apportent de l'information à différents niveaux. Ces informations données par les paroles de personnages peuvent toucher des destinataires différents, en effet elles s'adressent fictivement à un personnage et narrativement au lecteur. La gestion des paroles de personnages suppose donc un double souci de vraisemblance (savoir informer le personnage quand il faut) et d'intérêt – compréhension (savoir informer le lecteur quand il le faut).

Les paroles de personnages peuvent véhiculer un contenu d'information de trois types : dire, montrer et agir. Dire : les paroles de personnages peuvent servir soit à rappeler un événement antérieur, soit à anticiper sur un événement ultérieur de la fiction. Montrer : elles peuvent décrire et ainsi informer sur l'action, le cadre spatio-temporel ainsi que sur les personnages. Enfin agir : dans ce cas elles provoquent une foule de réactions, ce sont des paroles qui se détachent du flot des échanges et souvent se fixent dans la mémoire comme phrase-clé.

---

5. Prince G., « Le discours attributif et le récit », *Poétique*, n° 35.

6. Durrer S., « Le dialogue romanesque », *Pratiques*, n°65, 1990.

Cette enquête théorique indique clairement qu'écrire un dialogue est une activité complexe, qui ne se réduit à faire parler les personnages en utilisant des guillemets.

## **DÉMARCHE ADOPTÉE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE**

J'ai d'abord fait écrire deux récits et j'ai procédé ensuite à quelques entretiens.

Ces investigations ont été menées dans trois classes de CM2 issues de trois écoles d'Hazebrouck<sup>7</sup> appelées A, B et C. Les écoles A et B accueillent des enfants de milieu socio-professionnel hétérogène mais tendanciellement favorisé et l'école C scolarise des enfants issus du milieu ouvrier.

Pour l'écriture du premier récit, les enfants avaient simplement pour consigne « Ecrivez-moi une histoire ».

Pour le second récit, je leur avais demandé « Ecrivez-moi une histoire dans laquelle vous ferez parler de temps en temps vos personnages ».

Les activités d'écriture se sont déroulées entre mi-novembre et mi-décembre pour les trois classes. Les deux textes ont été produits à une semaine d'intervalle. Le temps accordé à l'écriture a été de une heure trente.

L'analyse des récits a été menée à partir de deux séries de critères (Cf. Annexe 1). Les uns permettant d'analyser l'usage des paroles de personnages, les autres la composition des paroles de personnages.

Le recueil de textes a donc constitué la première étape de mon investigation visant les objectifs suivants : identifier les difficultés des élèves de CM2 et les comparer à celles des élèves de collège lorsqu'ils écrivent spontanément des paroles de personnages, savoir si la prise de conscience de faire parler les personnages entraîne des modifications dans la manière d'écrire ces paroles, regarder si le milieu socio-culturel d'origine influe sur certaines difficultés.

L'analyse textuelle ne suffisant pas pour donner des éléments explicatifs quant aux processus d'actions, j'ai procédé ensuite à des entretiens. J'ai interviewé à l'aide d'un guide d'entretien (Cf. Annexe 2) dix enfants dans les écoles A et C huit jours après l'écriture du second texte. L'objectif consistait à connaître les représentations que se font les élèves de CM2 des dialogues dans les récits.

Les résultats, à l'issue de ces deux types d'analyse, m'ont amenée à me demander si ce que proposent les manuels scolaires répond précisément aux problèmes des élèves, et si un lien peut être fait entre certains exercices et les dysfonctionnements trouvés ainsi que certaines représentations des élèves. Pour cela j'ai regardé de plus près des manuels de cycle 3 (Cf. Annexe 3).

Il est temps maintenant d'arriver à l'exposition des résultats.

---

7. Je remercie les enseignants des écoles Jean Macé, Ferdinand Buisson et Barrière Rouge pour leur accueil.

## LES PRODUCTIONS : DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES DE CM2

### L'usage des paroles de personnages

Les résultats obtenus avec les élèves de CM2 sont identiques à ceux indiqués par D. Bessonnat avec les élèves de collège , à savoir que :

- Les élèves utilisent le style direct pour rapporter le discours des personnages,
- Ils insèrent des rituels d'entrée et de séparation dans leurs productions comme s'ils voulaient transcrire l'intégralité des paroles,
- Ils utilisent des marques d'oralité pour rendre plus vraisemblables les paroles,
- Ils ne jugent pas utile d'employer des verbes apportant des informations dans le discours attributif et par conséquent recourent majoritairement aux verbes de communication les plus neutres sémantiquement.

Ces résultats se retrouvent quelle que soit l'origine sociale des élèves.

L'ensemble de ces résultats met en évidence que les élèves veulent donner l'impression de l'oral à travers les paroles de personnages, ceci s'expliquerait par une confusion entre la conversation orale et le dialogue écrit.

Mais l'analyse a permis d'apporter des informations supplémentaires à celles déjà énoncées par D. Bessonnat :

- Tous les élèves n'insèrent pas spontanément des paroles de personnages dans leurs histoires, et certains enfants ne sont pas capables de faire parler leurs personnages.
- Il semble que les enfants se représentent les paroles de personnages comme fonctionnant essentiellement dans des situations de dialogue.
- Ils augmentent considérablement les séquences dialoguées lorsqu'on leur demande de faire parler leurs personnages.

La comparaison d'écoles appartenant à un milieu social différent fait apparaître des différences.

Tout d'abord les enfants appartenant à une catégorie sociale plus défavorisée font moins parler spontanément leurs personnages.

Ensuite lorsqu'ils font parler leurs personnages :

- La proportion de paroles de personnages est nettement plus faible,
- Le pourcentage de verbes neutres dans le discours attributif est plus important et avoisine 100%,
- Ils emploient moins le discours transposé pour transcrire les paroles de personnages.

Enfin sous l'influence de la consigne :

- Ils sont les plus nombreux à avoir un pourcentage de paroles de personnages inférieur à 20% et les moins nombreux à en avoir un supérieur à 80%,
- Ils insèrent moins de trilogues et de polylogues,
- Ils insèrent un nombre plus important de rituels d'entrée et de séparation.

## La composition des paroles de personnages

Les résultats obtenus à partir des productions des élèves de CM2 concernant la composition des paroles de personnages présentent des similitudes avec ceux de D. Bessonnat mais quelques nuances sont à faire.

En effet D. Bessonnat avait relevé, concernant la fréquence des verbes de communication, que trois cas de figures étaient à considérer : l'absence, la redondance et la saturation. Ces trois cas ont été relevés mais on peut dire qu'en CM2 deux types de dysfonctionnements sont majoritaires : l'absence et la saturation puisque la redondance n'a concerné qu'un seul élève du corpus.

De même, en cas d'absence de verbes, D. Bessonnat nous dit que les élèves de collège recourent systématiquement aux seuls tirets pour déterminer les tours de paroles, or, ceci ne se fait pas systématiquement dans les productions des élèves de CM2.

En ce qui concerne la position des verbes de communication, il a été retrouvé au collège que certains élèves antéposent systématiquement les verbes de communication par rapport à l'énoncé rapporté et que d'autres enfants au contraire, tout aussi systématiquement, le postposent. Le fait de postposer systématiquement le discours attributif se retrouve au CM2 mais extrêmement rarement (2 élèves du corpus).

D. Bessonnat avait fait un relevé des dysfonctionnements des marques de ponctuation. Tous ont été retrouvés : redondance, absence, interférence, position, excès, mais on peut noter que le problème d'interférence est le cas le plus rare puisqu'il n'a été retrouvé que dans une seule production. Selon D. Bessonnat les élèves de collège considèrent les marques de ponctuation comme « un attirail byzantin et superflu » or en CM2 ce sont plutôt des difficultés de maniement que les élèves rencontrent.

L'analyse effectuée apporte des informations complémentaires à celle de D. Bessonnat. L'étude de la variété des verbes de communication dans le discours attributif a montré que quatre verbes (dire, répondre, demander et crier) étaient utilisés exclusivement par 70% des élèves et notamment le verbe dire.

Le croisement des données obtenues a montré qu'en fait il était possible de ranger les élèves en quatre familles :

- Les élèves pour qui les répétitions sont le problème majeur, ceci étant dû au fait qu'ils attribuent à chaque réplique un verbe de communication.
- Ceux qui ne distinguent pas clairement la différence entre le dialogue de récit et le dialogue de théâtre.

- Ceux qui rencontrent des problèmes de référencement à savoir qu'ils n'indiquent pas quels sont les locuteurs.
- Et enfin ceux qui ne commettent aucun des dysfonctionnements précédents.

Le fait de comparer des écoles appartenant à des classes socio-professionnelles différentes a fait apparaître

- Que les enfants de classe sociale plus défavorisée sont ceux qui diversifient le moins les verbes de communication puisqu'ils sont plus nombreux que les enfants des écoles favorisées à n'employer que les verbes dire, répondre, demander et crier.
- L'analyse fait apparaître que ce sont dans leurs productions qu'il y a le moins d'interférence avec la scène de théâtre car
  - Ils sont les moins nombreux à introduire les paroles sans utiliser de verbes.
  - Ils sont les moins nombreux à mentionner le nom des personnages devant les répliques.
- Lorsqu'on impose de faire parler les personnages, ils se différencient des élèves de milieu favorisé puisqu'ils sont les plus nombreux à mettre un verbe par réplique, de même ils sont les plus nombreux à antéposer systématiquement le discours attributif.
- Lorsqu'ils écrivent spontanément des paroles de personnages ils sont les plus nombreux à aller à la ligne.
- Et que ce soit spontanément ou sous la consigne ils sont les moins nombreux à modifier la ponctuation dans leur texte.

## Synthèse des problèmes

Le tableau suivant tente de récapituler les données obtenues au cours de l'analyse et fait apparaître les difficultés des élèves.

Critères d'analyse	Résultats obtenus lorsque les enfants écrivent		Différences observées avec les élèves de classe sociale plus défavorisée
	spontanément	sous la consigne	
Présence ou non de paroles de personnages	72,7% des enfants ont spontanément fait parler leurs personnages.	12% des enfants n'ont pas fait parler leurs personnages.	Ils font moins parler spontanément leurs personnages.
Le nombre d'interlocuteurs	Présence de monologues et de dialogues en proportions quasi égales, de rares trilogues et polylogues.	On a majoritairement des dialogues.	Ils insèrent moins de trilogues et de polylogues.
Les formes de paroles de personnages	Majoritairement le discours rapporté		Absence de différence



La longueur des paroles de personnages	La longueur des paroles de personnages correspond en moyenne à 25% de l'histoire.	Inflation des paroles de personnages puisqu'elle correspond en moyenne à 50% de l'histoire.	La proportion de paroles de personnage est inférieure à la moyenne.
Les rituels d'entrée et de séparation	34,5% des enfants insèrent des rituels d'entrée et/ou de séparation.	Augmentation des rituels puisque 50% des enfants en insèrent.	Sous la consigne ils sont plus nombreux à insérer des rituels d'entrée et/ou de séparation.
Les marques d'oralité	62,4% des enfants emploient des marques d'oralité.	Augmentation des marques d'oralité : 75,8% des productions en contiennent.	Absence de différence
La valeur des verbes de communication	Majoritairement des verbes neutres		Absence de différence
Présence de phrases inachevées	Aucune phrase inachevée dans les productions		Absence de différence
Egalité des répliques	Egalité dans les tours de paroles et dans la longueur des répliques.		Absence de différence
Variété des verbes de communication	Emploi majoritaire de 4 verbes : répondre, demander, crier et notamment du verbe dire		Ils sont plus nombreux à employer au maximum ces 4 verbes
Fréquence des verbes de communication	3 cas : absence (2,3% des enfants), 1 verbe par réplique (48%), 1 verbe toutes les 2 ou 3 répliques (49%)	Les 3 cas sont toujours présents mais augmentation du taux d'élèves ne mettant aucun verbe (15,5%).	Ils sont les plus nombreux à mettre 1 verbe par réplique, et les moins nombreux à ne mettre aucun verbe.
Position du discours attributif	Emploi prédominant de l'antéposition		Plus nombreux à employer de manière exclusive l'antéposition.
Retour à la ligne	26,9% des élèves retournent à la ligne à chaque changement de locuteur.	Ils sont plus nombreux à aller à la ligne (56,6%)	Ils sont plus nombreux à aller à la ligne lorsqu'ils font parler spontanément leurs personnages.
Mention du nom du personnage devant la réplique	Très rares sont les élèves à mentionner le nom devant la réplique.	Augmentation du taux d'enfants mentionnant le nom avant la réplique (19%)	Ils sont moins nombreux à mentionner le nom devant la réplique.

Interférence avec la scène de théâtre	Aucune	7% des enfants écrivent leur histoire comme s'il s'agissait d'une scène de théâtre.	Aucun élève n'écrit son histoire comme une pièce de théâtre.
La modification des marques de ponctuation	17,8% des élèves modifient les marques de ponctuation dans leur histoire.	Ils sont plus nombreux à modifier les marques de ponctuation (22,5%)	Très peu d'élèves modifient les marques de ponctuation.
Les dysfonctionnements concernant la ponctuation	2 problèmes : l'absence et la redondance	Un 3 <sup>o</sup> problème s'ajoute : la position	Le problème de redondance est plus fréquent.

Globalement les difficultés rencontrées rejoignent celles relevées par D. Bessonnat dans les productions d'élèves de collège et elles sont en fait les points essentiels sur lesquels un enseignement du dialogue devrait porter ses efforts :

*L'appropriation des différents modes de discours : indirect et narrativisé* car seul le discours direct est présent dans les textes des élèves. Il est pensé par les enfants comme forme de base des récits de paroles et non comme stratégie d'écriture des paroles de fiction.

*La limitation des rituels d'entrée et de séparation*, car les enfants tentent de restituer l'intégralité des paroles échangées comme s'il s'agissait une conversation orale.

*La variation des verbes de communication*, puisque ceux employés sont presque exclusivement des verbes neutres.

*La variation des tours de paroles et de la longueur*, car on ne trouve pas d'inégalité dans les répliques des personnages.

*Les fonctions des paroles de personnages dans le récit*, étant donné que les paroles de personnages occupent la quasi-totalité du récit réduit à une scène dialoguée et qu'il y a une présence excessive de rituels d'entrée et de séparation, cela indique que les enfants méconnaissent les fonctions des paroles des personnages dans l'avancée du récit.

*La variation de la position des verbes*, celle-ci est majoritairement antéposée or les autres positions apportent des effets différents.

*La spécificité de la ponctuation*, bien qu'il n'y ait pas de norme définie certains dysfonctionnements sont à proscrire comme l'absence, la redondance, l'emploi conjoint des tirets et des guillemets.

*Les trilogues et les polylogues* sont à découvrir puisque les enfants considèrent que les paroles de personnages fonctionnent essentiellement dans des situations de dialogue.

*La différenciation entre dialogue de récit et dialogue de théâtre*, puisque nombreux sont les enfants à présenter leurs récits comme une pièce de théâtre.

L'analyse a également permis de montrer qu'il était possible de regrouper les élèves en quatre familles selon la manière qu'ils ont d'écrire les paroles de personnages, en effet quatre stratégies différentes d'introduction des paroles ont pu être déterminées et constituent chacune une image « écrite » du dialogue. Ces familles regroupent des enfants ayant des problèmes communs :

- Dans la première famille, qui regroupe 33,3% des élèves, on voit apparaître un problème de répétitions. Ces enfants emploient quasiment à chaque réplique un verbe et le plus souvent il s'agit du verbe dire.
- La seconde famille, représentant 19,2% des élèves, regroupe des enfants qui confondent le dialogue de récit avec le dialogue de théâtre. Dans ces productions les enfants indiquent devant chaque réplique le nom du locuteur.
- Dans la troisième famille, totalisant 22,8% des élèves, c'est un problème de lisibilité par manque de référencement qui domine. Ces enfants ne font pas savoir au lecteur qui parle à qui.
- Enfin la quatrième famille, contenant 24,6% des élèves, inclut les enfants qui évitent les trois problèmes précédemment cités.

## **LES ENTRETIENS**

L'objectif de ces entretiens consistait à connaître les représentations que se font les élèves de CM2 des dialogues dans les récits pour identifier les causes de leurs problèmes.

Je présenterai d'abord les représentations communes et différentes que se font les élèves. Puis j'indiquerai les différences relevées selon le milieu socio professionnel d'origine. Enfin je donnerai quelques éléments de discours différents obtenus en comparant des enfants écrivant spontanément des dialogues et d'autres n'en écrivant que sous la consigne.

### **Les représentations communes**

L'analyse globale permet de mettre en évidence des représentations communes.

Les enfants aiment lire les dialogues car ils considèrent qu'ils apportent un effet comique aux histoires, de plus les paroles de personnages leur paraissent faciles et vivantes.

Quant il s'agit d'écrire des dialogues, ils trouvent cela difficile étant donné qu'ils ne savent pas ce que leurs personnages peuvent dire ni à quel endroit de la narration les faire parler.

Très souvent le dialogue est associé à une scène puisque les enfants au moment de l'écrire ou de lire pensent à des scènes de films, des bandes dessinées, des conversations qui ont eu lieu chez eux ou dans la rue autrement dit à des scènes visuelles. Ceci montre que les enfants perçoivent que dans un texte le fait de faire parler les personnages au discours direct ralentit au maximum le déroulement de l'histoire et donne un effet d'avant plan.

Les enfants considèrent que dans les dialogues les échanges sont essentiellement constitués de questions et de réponses. Ils ont conscience que le dialogue n'est pas une juxtaposition de répliques mais qu'il s'agit d'une dynamique où s'instaurent des rapports, seulement ils ne connaissent qu'un seul type d'interaction sans en maîtriser l'enjeu, celle que Sylvie Durrer nomme interaction didactique. Les principales caractéristiques de ce schéma d'interaction sont les suivantes : les deux interlocuteurs ne sont pas dans une position discursive égale, l'un des deux interlocuteurs possède des connaissances que l'autre désire acquérir, un des interlocuteurs se spécialise dans les questions et l'autre dans les réponses, les interlocuteurs parviennent à une position commune en fin de dialogue.

Pour certains enfants le dialogue est une composante obligatoire des histoires car ils ne conçoivent pas une histoire faite uniquement de narration.

Ils ont une représentation bien définie des attentes scolaires, pour eux l'évaluation de leurs dialogues ne porte que sur la morphosyntaxe et sur l'aspect graphique de leur texte.

Pourtant ils considèrent comme critère important de réussite la prise en compte du destinataire (il doit être compréhensible par le lecteur et il doit plaire au lecteur) et l'enjeu communicationnel (il s'agit de faire rire le lecteur).

Ils considèrent que les leçons faites en classe ainsi que les lectures ne les aident pas à écrire des dialogues.

Les enfants n'évoquent pas au cours des entretiens le fait qu'ils ont des difficultés à insérer les paroles de personnages dans le discours du narrateur et qu'ils hésitent quant à la ponctuation à employer.

## **Les représentations différentes**

Les enfants ont des représentations différentes du dialogue qui peuvent avoir des répercussions sur l'image « écrite » de celui-ci.

Les discours tenus par deux élèves et reproduits ci-dessous indiquent des différences marquées :

*si on ne fait pas parler les personnages il n'y a pas ça non plus il n'y a rien dans l'histoire, il n'y a que le titre et tout une page blanche et à la fin on note fin*

*quand on fait parler les personnages il faut toujours les faire parler, et faire un peu de texte sinon il y a trop de narrateur*

Ces deux élèves n'ont pas la même représentation du dialogue. Pour le premier le dialogue constitue en fait toute l'histoire alors que pour le second il est nécessaire que les personnages s'expriment pour éviter qu'il n'y ait que le narrateur qui raconte l'histoire.

Ces représentations différentes m'ont amené à regarder dans les productions le pourcentage de paroles et le pourcentage de narration.

% de paroles par rapport à la narration	% de paroles de personnages < à 20%			% de paroles de personnages à peu près identique à celui de la narration		% de paroles de personnages > à 80%	
	Absence de paroles de personnages	Quelques mots ou une réplique	Echange de deux répliques	Deux blocs : narration et ensuite paroles de personnages	Alternance de la narration et des paroles de personnages	Une phrase de narration et rien que des paroles de personnages	Rien que des paroles de personnages
% d'élèves	11,6%	5,8%	4,3%	10,1%	53,6%	10,1%	4,3%

#### Types de présentations des paroles de personnages

La majorité des enfants alternent les séquences dialoguées avec la narration de telle sorte que le pourcentage de paroles de personnages soit à peu près identique au pourcentage de narration.

### Les différences de représentations selon la classe sociale d'appartenance

Les enfants de milieu favorisé semblent les seuls à percevoir l'enjeu communicationnel du dialogue puisqu'ils disent que pour qu'un dialogue soit réussi il doit plaire au lecteur et être compréhensible par ce dernier, de plus ils aiment lire les dialogues parce qu'ils font rire mais ajoutent par rapport aux autres enfants qu'ils peuvent faire peur ou faire pleurer.

Les enfants de milieu défavorisé sont les seuls à dire que pour qu'un dialogue soit réussi il doit être correctement orthographié.

Le fait de considérer le dialogue comme une composante obligatoire des histoires paraît également être un élément qui caractérise les enfants de milieu favorisé.

C'est également exclusivement à l'école favorisée que l'on trouve des enfants qui s'interrogent sur la place de l'insertion du dialogue dans le récit :

*On ne sait pas à quel moment les faire parler*

*Il faut réfléchir où on met les personnages, quand ils parlent*

Il semblerait que ces élèves soient plus soucieux de l'intérêt de faire parler les personnages.

### **Comparaison insertion spontanée/ insertion sous contrainte**

Il apparaît que ce qui différencie les enfants écrivant spontanément des paroles de personnages de ceux qui n'en écrivent que sous la consigne, serait pour une grande partie le fait que les premiers considèrent que les paroles de personnages font partie intégrante des histoires parce qu'elles ont fonction d'éviter que le narrateur soit seul à raconter et également parce qu'elles apporteraient un effet humoristique. Il n'est pourtant pas possible de certifier ce fait étant donné que la quantité d'entretiens effectués avec des enfants n'insérant des paroles de personnages que sous la consigne est trop faible.

## **LES MANUELS SCOLAIRES**

Ayant fait l'inventaire des diverses difficultés rencontrées par les élèves, il était intéressant de regarder ensuite si ce que proposent les manuels répond précisément aux problèmes.

De nombreux supports (images et textes) proposés et commentés dans les pages qui suivent ne sont pas publiables en ligne, la rédaction de Recherches ayant obtenu les droits pour la version papier uniquement.

### **Exercices « types » proposés par les manuels.**

Cinq types d'exercices apparaissent systématiquement dans les manuels de cycle 3 :

#### ***Exercice 1 : Distinguer narrateur et personnages***

*Le nouvel atelier de français CE2, Bordas, 2000, page 135, © Bordas*

Dans ce type d'exercice la tâche des élèves est de discriminer les paroles de personnages du discours du narrateur.

Il est souvent demandé aux enfants de nommer le personnage dont les paroles ont été coloriées ou recopiées. Les élèves doivent justifier leurs réponses en prenant appui soit sur le discours attributif soit sur la ponctuation des dialogues. Dans un deuxième temps ils doivent colorier dans un texte les paroles des personnages d'une certaine couleur et le discours du narrateur d'une autre ou comme c'est le cas ici de recopier à l'aide de deux couleurs différentes les interventions d'un personnage et celles du narrateur.

On peut voir que dans ce type d'exercice les paroles ne sont transcrites qu'au discours rapporté. En effet d'abord on présente aux élèves un extrait écrit au discours direct et dans un second type d'exercice ils ont à retrouver des paroles également transcrites dans ce même style. L'analyse des productions a montré que les enfants considèrent le discours direct comme forme de base des récits de paroles et qu'ils ne recourent presque jamais au discours transposé et au discours narrativisé. On voit que ces types d'exercices, bien qu'intéressants, ne sont pas complets puisqu'ils ne proposent pas des formes variées de paroles de personnages qui permettraient aux enfants de découvrir que les paroles peuvent se présenter sous différentes formes avec chacune leurs spécificités.

### ***Exercice 2 : La ponctuation des dialogues***

Après avoir recopié des paroles de personnages et relevé dans des textes les éléments de ponctuation permettant de savoir quel personnage parle et ce qu'il dit, les enfants sont amenés à systématiser leurs découvertes sous la forme d'un résumé semblable à celui-ci :

*Tout le français au CE2*, Nathan, 1998, page 89, © Nathan

Ensuite les élèves sont invités à ponctuer des textes :

*Le livre miroir CMI*, Magnard, 1992, page 15, © Ed. Magnard

Dans les manuels, on n'amène pas les enfants à comparer des textes d'auteurs dans lesquels la ponctuation des paroles de personnages est différente, et on leur impose des règles de ponctuation qui sont abstraites et complexes pour des élèves d'école élémentaire.

### ***Exercice 3 : Les verbes de communication***

*Tout le français au CMI*, Nathan, 1998, page 111, © Nathan

Le fait que les enfants emploient souvent les mêmes verbes dans le discours attributif est bien connu, c'est la raison pour laquelle il est demandé aux élèves de relever dans des textes des verbes indiquant que des personnes parlent. Ainsi les enfants disposent d'une liste dans laquelle ils peuvent piocher pendant les activités d'écriture ou ici lors d'un exercice entraînant les élèves à varier les verbes.

L'analyse des productions a montré que la majorité des élèves n'utilisent que quatre verbes au maximum pour introduire les paroles de personnages, et que le fait d'avoir conscience de faire parler ses personnages n'avait aucune incidence sur la variété des verbes de communication utilisés. Ceci montre que les enfants ne possèdent pas un lexique suffisant. Les exercices dans les manuels ne sollicitent des

enfants que de relever des verbes de communication dans un ou plusieurs textes. Or à aucun moment ces verbes relevés ne sont expliqués de façon claire par une définition et comparés entre eux. Dans le manuel cité ci-dessus, on peut voir que les élèves peuvent résoudre l'exercice à l'aide des quatre verbes qu'ils affectionnent : dire, répondre, demander et crier, et d'ailleurs s'ils recourent au texte original ils pourront constater que l'auteur n'en a employé qu'un seul : le verbe dire.

#### ***Exercice 4 : Transposer du style direct au style indirect et inversement***

Les termes style direct et style indirect ne sont employés qu'à partir du CMI bien que les exercices de transposition se fassent déjà au CE2.

Ces exercices visent à montrer que le style direct peut être écrit au style indirect et inversement, et que quelques changements différencient ces deux types de discours :

*Les verbes* : au style direct, ils changent de temps. Les répliques des personnages sont au présent tandis que les interventions du narrateur sont au passé. Ce n'est pas le cas au style indirect où les verbes restent au passé.

*Les sujets* : on rencontre la première personne du singulier au style direct. Elle disparaît pour laisser la place à la troisième personne au style indirect.

*Les compléments* : comme pour les sujets, les pronoms objets et toi laissent la place à lui.

*La construction des phrases* : les signes caractéristiques du dialogue utilisés au style direct (guillemets et tirets) disparaissent au style indirect. Le style indirect impose l'emploi de la conjonction que (qu').

Lorsque ces divers éléments ont été découverts les élèves s'entraînent à passer d'un type de discours à l'autre.

L'atelier de français, *Cahier d'activité CMI*, Bordas, 1997, page 35, © Bordas

Le style indirect est découvert par les enfants à travers des exercices de transcriptions. Ceux-ci se réduisent à une traduction mécanique mot à mot et aboutissent à une solution unique.

On voit que ce type d'exercice, qui au départ a pour objectif de distinguer les différents types de discours, ne permet pas aux enfants de découvrir les spécificités de chacun d'eux, à savoir que le discours direct peut contribuer à ralentir le récit, donner une apparence de vrai ou de fiabilité, viser à une dramatisation de l'échange provoquant un effet d'avant-plan alors que le discours indirect à l'inverse peut permettre une accélération du récit, autoriser un jeu de masque où le mensonge est



possible et avoir le même rôle qu'une description. En effet les effets apportés ne peuvent être perçus si d'une part les élèves n'ont pas la possibilité de diversifier les solutions et d'autre part si le travail proposé porte sur des énoncés « en l'air » et non pas sur des extraits de récits authentiques.

***Exercice 5 : Compléter les bulles d'une bande dessinée ou d'un roman photo puis écrire le récit correspondant.***

L'atelier de français, *Cahier d'activité CE2*, Bordas, 1997, page 21, © Bordas

Les élèves imaginent et rédigent les répliques contenues dans les bulles. Ensuite les enfants écrivent la scène, dans certains manuels il leur est demandé de l'écrire une seconde fois mais au style indirect.

L'analyse des productions a montré que sous la consigne les élèves enflent la proportion de paroles de personnages dans leurs textes, d'ailleurs pour 15,5% des élèves cette proportion dépasse les 80%, or tout récit est marqué par une tension entre le texte du narrateur et le texte du personnage et l'inflation démesurée du discours du personnage rompt la continuité narrative.

Dans l'exercice proposé les enfants seront tentés d'insérer une proportion importante de paroles de personnages au moment de la rédaction étant donné que préalablement leur attention n'aura été portée que sur les bulles à compléter. Dans ces exercices on ne demande jamais aux enfants d'imaginer ce qui peut se passer entre les vignettes, et on peut également remarquer que les images donnent peu d'éléments sur l'arrière-plan quand celui-ci existe.

Les exercices types proposés dans les manuels scolaires ne répondent pas de façon complète aux problèmes posés aux enfants par la rédaction des paroles de personnages puisqu'ils ne leur permettent pas de prendre conscience des fonctions des paroles de personnages et de leur rôle dans l'avancée du récit. Concernant la mise en texte, les manuels se contentent d'imposer des règles complexes à appliquer pour des élèves de CM. Par ailleurs il n'apparaît pas dans les manuels de leçons et d'exercices sur certains problèmes spécifiques posés aux élèves, notamment l'insertion et la gestion des trilogues et des polylogues, la variation des tours de paroles ainsi que de la longueur de ceux-ci, la limitation des rituels, les fonctions des dialogues. Il est à noter que très peu de manuels de CM2 contiennent encore des exercices permettant de rédiger des paroles de personnages dans les récits, par contre on y trouve des situations de découverte et des exercices permettant d'écrire des scènes de théâtre. Ces exercices ne permettent pas de répondre aux problèmes que rencontrent les enfants à savoir que faire dire par les personnages et à quel moment les faire parler.

## **Exercices de manuels pouvant porter à confusion**

### ***Associer le dialogue à une histoire comique***

Au cours des entretiens de nombreux enfants ont dit que pour qu'un dialogue soit réussi il doit faire rire le lecteur, de même ils l'apprécient en lecture parce qu'il est « marrant », les personnages disent des choses drôles.

Il est intéressant de regarder le contenu des situations de lecture et d'écriture proposées aux enfants dans les manuels scolaires afin de voir si les représentations qu'ils se font du dialogue, à savoir qu'il soit humoristique, ont un lien avec ce que les enseignants leur proposent.

#### ***Exemple de situation de lecture de récits avec paroles de personnages***

*L'atelier de français CMI*, Bordas, 1995, pages 95-96, © Bordas

#### ***Exemple de situation d'écriture de paroles de personnages***

*Le nouvel atelier de français CE2*, Bordas, 2000, page 138, © Bordas

Que ce soit dans les situations de lecture ou d'écriture, comme le montrent ces exemples ou les exercices types vus précédemment, les manuels scolaires proposent majoritairement aux enfants des extraits de textes qui ont un caractère comique. On ne rencontre pas de dialogues qui font peur ou qui font pleurer.

### ***Problèmes autour des verbes***

L'analyse des productions a montré qu'il existait deux attitudes opposées dans l'emploi des verbes de communication qui posaient problème : l'absence systématique ou l'emploi systématique.

De plus les verbes employés sont majoritairement des verbes neutres.

Il est intéressant de regarder les types d'exercices autour des verbes que les manuels proposent.

#### ➤ **Aucun verbe par réplique**

*L'atelier de français CE2*, Bordas, 1995, page 48, © Bordas

*Français Pluriel CE2*, Sed, 2000, page 7, © Ed. SED

Ces deux types d'exercices montrent deux dialogues ne contenant aucun verbe pour introduire les paroles des personnages.

#### ➤ **Emploi de verbes neutres**

L'analyse des productions d'élèves a mis en évidence que les enfants utilisent essentiellement des verbes neutres et tout particulièrement le verbe dire. Il est intéressant de regarder de ce point de vue les textes « de référence » présentés aux élèves ainsi que les exercices.

Du point de vue des textes :

*Le petit Nicolas* est un livre que l'on trouve souvent dans les classes de cycle 3 et de nombreux manuels en contiennent des extraits.

L'auteur emploie volontairement des verbes neutres et tout particulièrement le verbe dire pour faire croire au lecteur que le narrateur est un enfant. Or il est fort peu probable que les élèves de cycle 3 considèrent cette répétition comme un effet de l'auteur.

*Le livre miroir CMI*, Magnard, 1992, page 18, © Magnard

Le livre *Le petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry est très prisé des enseignants d'école élémentaire et comporte lui aussi majoritairement le verbe dire dans le discours attributif.

Du point de vue des exercices :

Souvent dans les exercices les extraits de texte contiennent des verbes neutres et en particulier les verbes dire, demander et répondre.

C'est le cas dans cet exemple pour comparer le style direct au style indirect :

*L'atelier de français CMI*, Bordas, 1995, page 90, © Bordas

Dans l'exercice suivant, le début du dialogue est proposé et contient les verbes dire et répondre.

*Tout le français au CE2*, Nathan, 1998, page 88, © Nathan

Les extraits de textes ainsi que les exercices proposés aux élèves sont fréquemment riches en verbes neutres.

### ➤ Un verbe par réplique

À l'inverse d'enfants ne mettant aucun verbe dans le discours attributif, d'autres en mettent systématiquement un par réplique.

Regardons ce qui est dit dans les manuels scolaires quant à la fréquence des verbes dans les dialogues.

Dans les deux exercices précédemment cités on voit qu'il y a un verbe par réplique, dans le premier exercice (comparer le style direct et le style indirect, l'atelier de français CMI p.90) ils sont postposés, dans le deuxième (j'écris un dialogue, tout le français au CE2 p.88) ils sont antéposés.

On peut trouver dans des manuels des leçons expliquant « comment indiquer qui parle » :

*Tout le français au CE2*, Nathan, 1998, page 93, © Nathan

Dans « j'observe » on voit qu'il y a un verbe par réplique dans le passage proposé, puis on indique aux enfants que le discours attributif peut être placé à différents endroits, postposition ou en intraposition.

Ensuite dans « je m'exerce » il est demandé aux enfants de récrire un dialogue en mettant un verbe par réplique.

Dans la grille de relecture suivante, le premier critère que les enfants ont à vérifier est qu'ils aient bien indiqué qui parle à chaque réplique .

Et le premier conseil qu'il leur est donné pour améliorer leur texte est de commencer les phrases en précisant à chaque fois qui parle à qui.

*L'atelier de français CMI*, Bordas, 1995, page 98, © Bordas

L'analyse de manuels montre que ceux-ci proposent des textes et des exercices autour des verbes de communication qui ont été relevés comme des dysfonctionnements dans les productions des élèves de CM2 : emploi exclusif de verbes neutres et en particulier du verbe dire, problèmes de fréquence des verbes du discours attributif (soit absence, soit un verbe par réplique).

Par ailleurs les résultats des entretiens ont montré que les enfants considèrent que le dialogue a pour fonction de faire rire le lecteur et l'on peut constater que les textes et les exercices des manuels ont un contenu humoristique.

Ces résultats indiquent que certains textes ou exercices ne permettent pas aux enfants de surmonter leurs problèmes dans la rédaction des paroles de personnages mais au contraire peuvent conforter les dysfonctionnements.

## CONCLUSION

La plupart des manuels proposent aux élèves de repérer des paroles au discours direct, d'effectuer quelques transcriptions du discours direct au discours indirect et inversement, insistent sur les « principes » de ponctuation des dialogues, font établir des listes de verbes afin que les enfants n'introduisent pas systématiquement les répliques par le verbe dire, et estiment avoir fait ainsi le tour de la question à tel point qu'ils considèrent inutile en CM2 de continuer l'apprentissage.

Quant aux textes et exercices qu'ils proposent, ceux-ci induisent ou confortent certains élèves dans leurs difficultés notamment en ce qui concerne les verbes introduisant les paroles.

Ils n'apportent pas d'informations sur la diversité des rôles que peuvent jouer les paroles de personnages et notamment qu'elles font partie intégrante des récits. De plus ils ne répondent pas aux interrogations des enfants : que faire dire par les personnages ? Où placer les dialogues ?

Certes, l'analyse ne permet pas de conclure que les difficultés sont liées aux situations d'apprentissage puisque chaque enseignant choisit les textes et exercices qu'il propose mais elle met en évidence qu'il est possible d'établir une relation entre les manuels et les difficultés des enfants.

L'intérêt didactique de cette recherche est de pouvoir concevoir des exercices pouvant aider les élèves à surmonter leurs difficultés.

Voici des pistes que je propose autour de quelques problèmes relevés.

### ***La variation des verbes de communication***

- Relever dans des dialogues de récits les verbes de communication, essayer de les définir, les comparer et vérifier dans d'autres textes de même genre les emplois de ces verbes. L'objectif sera le développement du stock lexical des élèves.
- Dans des textes, supprimer ou au contraire multiplier les verbes de communication des dialogues et comparer les effets.

### ***L'appropriation des différents modes de discours***

- Transcrire d'un discours à l'autre un extrait de récit authentique en permettant la diversité des solutions plutôt que d'imposer une traduction mécanique mot à mot d'un énoncé hors contexte. Puis dans un second temps confronter les différences. Le but étant pour les enfants d'admettre qu'il n'y a pas de dérivation univoque d'un type de discours dans un autre.
- Résumer un texte narratif pour permettre de vérifier que le discours indirect est une reformulation du discours direct.
- Améliorer un dialogue écrit à une vitesse uniforme en réfléchissant aux endroits pertinents pour l'accélérer ou le ralentir.

### ***Différenciation entre dialogue de récit, conversation orale et dialogue de théâtre***

- Comparer un enregistrement oral, une scène de théâtre et un dialogue.
- Transposer une séquence dialoguée en dialogue de théâtre.

### ***Les fonctions des paroles de personnages dans l'avancée du récit***

- Relever dans un texte les informations apportées par les dialogues en observant les différents endroits apportant de l'information.

### ***La ponctuation***

- Comparer des dialogues extraits de différents textes, observer les différentes façons de ponctuer et déduire les dysfonctionnements à proscrire.

#### **Les critères d'analyse utilisés**

- La présence de paroles dans les productions
- Le nombre d'interlocuteurs

Pour observer l'usage des paroles de personnages dans les productions:

- Les formes de paroles de personnages
- Longueur des paroles de personnages par rapport au récit
- Présence de rituels d'ouverture et de clôture
- Valeur des verbes de communication
- Les marques d'oralité

Pour observer les difficultés concernant la composition des paroles de personnages

- Variété des verbes dans le discours attributif
- Fréquence des verbes de communication
- Position du discours attributif
- Les marques de ponctuation

### Annexe 2 : Le guide d'entretien

Questions	Variation de la question et relances
Est-ce que c'est facile ou difficile d'écrire un dialogue ?	
Qu'est-ce que tu trouves facile ? Qu'est-ce que tu trouves difficile ? Pense à ton texte : qu'est-ce que tu as trouvé de facile ? Qu'est-ce que tu as trouvé de difficile ?	Pourquoi c'est facile ? Pourquoi c'est difficile ? Qu'est-ce qui te pose problème quand tu écris un dialogue ?
D'après toi qu'est-ce qui fait qu'un dialogue est réussi ? Dans ton texte, est-ce que c'est réussi ?	Comment on fait pour réussir un dialogue ? Comment on sait qu'un dialogue est réussi ?
D'après toi qu'est-ce que la maîtresse va corriger ?	
A quoi ça sert de faire parler les personnages ? Dans ton texte à quoi ça a servi de faire parler tes personnages ?	Pourquoi on fait parler les personnages dans une histoire ?
Est-ce que tu penses à des choses pour écrire un dialogue ?	Les cours de la maîtresse peuvent-ils t'aider à écrire un dialogue ? Est-ce que tu penses à des livres que tu as lus pour écrire un dialogue ? Est-ce que tu penses à des conversations ?
Aimes-tu quand il y a des dialogues dans les histoires que tu lis ? Trouves-tu ça facile ?	Pourquoi tu trouves que c'est facile de lire des dialogues ?
Qu'est-ce qui t'a semblé le plus difficile : le premier texte ou le deuxième ? Pourquoi dans ton premier texte il n'y a pas beaucoup de dialogues ?	

### Annexe 3 : Les manuels scolaires de cycle 3 étudiés :

*Tout le français au CE2*, collection l'île aux mots, sous la direction de A. Bentolila, Nathan, Paris, 1998.

*Tout le français au CM1*, collection l'île aux mots, sous la direction de A. Bentolila, Nathan, Paris, 1998.

- Tout le français au CM2*, collection l'île aux mots, sous la direction de A. Bentolila, Nathan, Paris, 1998.
- Les couleurs du français CE2*, V. Buhler, L. Bouvier, M-J. Genlis, L. Hervé, N. Liautard, Hachette éducation, 1997.
- Les couleurs du français CM1*, V. Buhler, M-C. Charles, M. Durand, M-J. Genlis, A-M. Taravella, Hachette éducation, 1998.
- Les couleurs du français CM2*, V. Buhler, L. Bouvier, M. Durand, M-J. Genlis, N. Liautard, A-M. Taravella, Hachette éducation, 1999.
- Tout pour le français CE2*, P. Sanvicens, J. Bornand, Magnard Ecoles, 1998.
- Tout pour le français CM1*, P. Sanvicens, J. Loupiac, Magnard Ecoles, 1999.
- Tout pour le français CM2*, P. Sanvicens, J. Loupiac, Magnard Ecoles, 1999.
- L'atelier de français CE2*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1995.
- L'atelier de français CM1*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1995.
- L'atelier de français CM2*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1996.
- Le nouvel atelier de français CE2*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 2000.
- Le nouvel atelier de français CM1*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 2000.
- L'atelier de français, Cahier d'activités CE2*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1997.
- L'atelier de français, Cahier d'activités CM1*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1997.
- L'atelier de français, Cahier d'activités CM2*, sous la direction de D. Roure, Bordas, Paris, 1997.
- Lecture Écriture, Le livre miroir CM1*, B. Séménadisse, C. Gauauthereau, L. Clamens, Magnard, 1992.
- Français Pluriel, Production d'écrits au CE2*, A. Dausse, M. Dézé, M. Galland, Sed, 2000.

## **Bibliographie**

- Bessonnat D., Coltier, D. « Apprendre à rédiger des paroles de personnages », *Pratiques*, n°64, 1989.
- Bessonnat D., « Paroles de personnages : problèmes, activités d'apprentissage », *Pratiques*, n°65, 1990.
- Clanche P., *Le texte libre, écriture des enfants*, La Découverte, 1976.
- Coltier D., « Introduction aux paroles de personnages : fonctions et fonctionnement », *Pratiques*, n°64, 1989.
- Garcia-Debanc, C., *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz, Centre d'analyse syntaxique, 1990.
- Deschildt S., Les paroles de personnages dans les récits des élèves de CM2, mémoire de maîtrise sous la direction d'Y. Reuter, Lille III, 2002.
- Ducos J., Villoutreix F., Lire et écrire des paroles de personnages, CRDP du Limousin, 1995.
- Durrer, S., *Le dialogue dans le roman*, Nathan, 1999.

- Fayol, M., *Le récit et sa construction*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Genette G., « Récit de paroles » dans *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1972, p. 189-203.
- Pratiques*, n°64, *Paroles de personnages*, décembre 1989.
- Pratiques*, n°65, *Dialogues de romans*, mars 1990.
- Pratiques*, n°83, *Ecrire des récits*, septembre 1994.
- Reuter, Y., *Enseigner et apprendre à écrire, Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF éditeur, 1996.